

УНИВЕРЗИТЕТ У КРАГУЈЕВЦУ
ФАКУЛТЕТ ПЕДАГОШКИХ НАУКА
У ЈАГОДИНИ

UNIVERSITY OF KRAGUJEVAC
FACULTY OF EDUCATION
IN JAGODINA

Посебна издања
Научни скупови, књ. 14

Special edition
Conference Proceeding No. 14

Том II

Volume II

ШКОЛА КАО ЧИНИЛАЦ РАЗВОЈА
НАЦИОНАЛНОГ И КУЛТУРНОГ ИДЕНТИТЕТА
И ПРОЕВРОПСКИХ ВРЕДНОСТИ:
образовање и васпитање – традиција и савременост

SCHOOL AS A FACTOR IN DEVELOPMENT
OF THE NATIONAL AND CULTURAL IDENTITY
AND PRO-EUROPEAN VALUES:
Education between Tradition and Modernity

Јагодина, 2012

ŠKOLA KAO ČINILAC RAZVOJA
NACIONALNOG I KULTURNOG IDENTITETA
I PROEVROPSKIH VREDNOSTI:
obrazovanje i vaspitanje – tradicija i savremenost

SCHOOL AS A FACTOR IN DEVELOPMENT
OF THE NATIONAL AND CULTURAL
IDENTITY AND PRO-EUROPEAN VALUES:
Education between Tradition and Modernity

ZBORNİK RADOVA
sa međunarodnog naučnog skupa
održanog 16. aprila 2011. godine
na Pedagoškom fakultetu u Jagodini

CONFERENCE PROCEEDINGS
of the international conference
held on April 16, 2011
at the Faculty of Education in Jagodina

Izdavač / Publisher
Fakultet Pedagoških nauka u Jagodini
Milana Mijalkovića 14, Jagodina, Srbija
tel/faks:+381 (0)35 223 805
www.pefja.kg.ac.rs

Održavanje skupa i štampanje Zbornika radova
podržalo je Ministarstvo prosvete i nauke
Republike Srbije

The organization of the Conference and publishing of
Conference Proceedings have been supported
by the Ministry of Education and Science
of the Republic of Serbia

Za izdavača / Publisher representative
Prof. mr Sretko Divljan

Glavni urednici /Editors-in-chief
Doc. dr Ilijana Čutura
Prof. dr Vesna Trifunovi

Recenzenti / Reviewers
Prof. dr Branko Jovanović, prof. dr Emina Kopas-Vukašinović, prof. dr Veljko Bandur, prof. dr Vesna Trifunović,
doc. dr Margit Savović, prof. dr Gordana Budimir-Ninković, prof. mr Sretko Divljan, doc. dr Ana Petrović,
prof. dr Anđelka Pejović, prof. dr Tiodor Rošić, prof. dr Violeta Jovanović, prof. dr Ružica Petrović,
doc. dr Ilijana Čutura, doc. dr Sunčica Macura-Milovanović, doc. dr Aleksandar Ignjatović, doc. mr Jelena Grkić,
doc. mr Nataša Vukićević

Korice / Cover design
Nada Miletić

Štampa / Printed by
City press, Jagodina

Tiraž / Number of copies
200



517319 – Tempus–1–2011 – UK-JPCR

ISBN 978-86-7604-087-2

ПРЕДГОВОР

О другом тому зборника Школа као чинилац развоја националној и културној идентитету и европских вредности: образовање и васпитање – традиција и савременост

Пред нама је друга књига Зборника радова *Школа као чинилац развоја националној и културној идентитету и европских вредности: образовање и васпитање – традиција и савременост*. У њој је објављен део радова поднесених на истоименом међународном научном скупу, одржаном на Педагошком факултету у Јагодини априла 2011.

Овај део радова нашао је своје место у публикацији искључиво по два критеријума. Први је квалитет, у чему су најзначајнији допринос дали рецензенти из Србије и иностранства. Други је критеријум везан за тематику радова. Наиме, док су у првој књизи штампани они радови који се у најширем смислу – често и интердисциплинарно – баве темом скупа, у другој се објављују истраживања везана за поједине сегменте образовања и васпитања, било у смислу савремених тенденција (инклузија, коришћење савремених наставних средстава, реафирмација васпитне улоге школе и сл.), било у смислу везаности за методике одређених предмета или предметних подручја (језика, математике, природних наука, музичке, ликовне и физичке културе). Тако се – тематски, садржајно и методолошки – радови друге књиге надовезују на прву, чинећи с њом јединствену публикацију.

Хетерогеност приступа се у датим тематским оквирима може сагледати само као додатна вредност овога тома с обзиром на то да је, управо захваљујући ширини истраживачких интересовања, иста кључна проблематика свестрано и исцрпно осветљена. Стапајући се у складну целину, теме готово да искључују могућност да се сагледавају као изоловани исечци из општег оквира. И структура саме школе још једном се, кроз целину оба тома, указује као сложен систем бројних међуповезаних и међузависних подсистема, чиме је наглашена комплексност њене образовне, друштвене, културне и васпитне функције. Уз то, чињеница је да школа конституише друштво и културу али је истовремено видљив и повратни утицај друштва и културе који – са своје стране – конституишу школски систем. Поред европских тежњи, и у школи и у друштву свакако је на делу и реафирмација традиционалних вредности. Међутим, део радова у зборнику јасно опомиње и на наш специфични друштвено-политички тренутак у

којем обе смернице често добијају непожељне префиксе, па се остварују и као неговање *исеудо*европских и *исеудо*традиционалних (*исеудо*)вредности.

Због сложености свих наведених проблема (а и многих других којих се у овој уводној речи нисмо могли дотаћи) и скуп и зборник окупили су веома велики број учесника из различитих делова Европе. Широко формулисана тема показала се као изузетно актуелна не само за истраживаче са простора на којима је међуоднос националног и проевропског очигледно комплексан. Промене – често и ретроградне, непромишљене, политички „подобне“ и стихијске – најчешће су означене, без икаквог критичког осврта и емпиријског утемељења, као кораци *прогреса*. Примењујући теоријске оквире и елементе методологије широког спектра дисциплина, радови у овој књизи јасно показују да настава и васпитање још увек поседују потенцијале одупирања стихијским иновацијама, али и да тај потенцијал стоји на рубу одрживости.

Задовољство је организатора и уредника што радови показују недопустивост канонизовања и уопштавања образаца у васпитно-образовном систему, као и што говоре о модалитетима увођења предметне струке у наставу. Посебан акценат стављен је на вредности специфичних културних образаца у настави, али и на савремене моделе наставе и ефекте њихове примене у институционалном васпитању и образовању. Наизглед неспојиви, традиција и савременост у овој књизи остварују хармоничан дијалог, упућујући на својеврсну полифонију старог и новог, свог и глобалног у комплексности школског контекста.

Иако постмодерно поимање света ставља и нацију и историју у контекст наративних конструката, вредности и интегративне функције национално-историјских и културних заједница у формирању односа *Ja–gruи* не могу се довести у питање. Стога негирање традиционалног представља само мали сегмент оспољавања неразумевања мултикултуралности као најширег поља међусобног уважавања, а не као императив одрицања од сопственог наслеђа. Јер, како Андреа Семприни истиче, једна од мисија школе остаје интеграција у заједницу једнаких: „Управо захваљујући њој, појединац може да превазиђе своје породичне, етничке или обичајне оквире и да у себи изгради осећај припадности много ширем ентитету“.

Укључујући диверзитет приступа, разноликост тема, богатство методолошких поступака, окренутост различитим областима школског живота и афирмишући поглед *уназад* и *унапред* као једини продуктивни поглед на целокупност и јединство образовања и васпитања, овај зборник ће, надамо се, пронаћи пут до своје читалачке публике.

На сваком кораку тога пута, организатори скупа и уредништво зборника трудиће се и надаће да свесрдно подрже истраживања улоге школе у развоју идентитета као динамичног и комплексног конструкта. У овом тренутку, када представљамо овај зборник академској јавности, али и свима онима који су заинтересовани за актуелне проблеме школе, упућујемо срдчане речи захвалности ауторима и учесницима скупа који су у живој и интензивној дискусији допринели да се профилишу и избрусе ставови и закључци. Велику захвалност дугујемо и рецензентима који су се, водећи се строгим критеријумима, посветили евалуацији и селекцији бројних радова, као и побољшању њиховог квалитета.

Министарству просвете и науке захваљујемо на подршци у организацији скупа и штампању зборника, али и на промовисању ове проблематике, што је видљиво из чињенице да је велики број радова настао у оквиру истраживања на пројектима које Министарство финансира у текућем циклусу. Немали део радова, такође, везан је и за развојне пројекте, посебно за међународни програм Темпус *Developing Human Rights at the Heart of Higher Education* (517319 – Tempus-1-2011 – UK-JPCR), чији су основни циљеви ширење идеје о образовању за људска права као језгру друштвених вредности и успостављање основа за заједничко остварење образовања за људска права на нивоу свих учесника у пројекту.

Ипак, највећи подстицај да организујемо скуп, позовемо бројне излагаче и окончамо рад на зборнику дало нам је уверење да ће резултати који су пред нама обогатити и унапредити како теорију тако и школску праксу. Стога унапред захваљујемо свима који ће у овим зборницима пронаћи инспирацију за даља изучавања ових проблема, као и онима који ће се придружити будућим дискусијама, на наредним скуповима на Педагошком факултету у Јагодини.

Јагодина, октобра 2012.

Илијана Чушуре

САДРЖАЈ

ПРЕДГОВОР	3
Valentina Gulevska, ETHICS IN EDUCATION	11
Радмила Миловановић, СТРУКТУРА ИДЕНТИТЕТА У ДЕТИЊСТВУ И МЛАДОСТИ	19
Гордана Будимир-Нинковић, УТИЦАЈ ТРАДИЦИЈЕ НА ВАСПИТНО-ОБРАЗОВНУ ФУНКЦИЈУ ШКОЛЕ.....	35
Милица Андевски, КАКО УЧЕ ДИРЕКТОРИ ШКОЛА	43
Петар Дмитровић, УВАЖАВАЊЕ ТРАДИЦИЈЕ ЗБОГ САВРЕМЕННОСТИ	53
Наташа Матовић и Емина Хебиб, МЕЂУНАРОДНО ПОРЕЂЕЊЕ ПОСТИГНУЋА УЧЕНИКА У МАТЕМАТИЦИ – ПЕРСПЕКТИВА СРБИЈЕ	67
Предраг Живковић, ПРОФЕСИОНАЛНИ ИДЕНТИТЕТ И АУТОНОМИЈА НАСТАВНИКА: РЕЗУЛТАТИ ЕМПИРИЈСКОГ ИСТРАЖИВАЊА..	77
Власта Сучевић, Весна Живановић и Нада Тодоров, АКЦИОНЕ КОМПЕТЕНТНОСТИ НАСТАВНИКА И УЧЕНИКА У КУРИКУЛАРНОМ КРУГУ НАСТАВЕ	91
Марија Сакач, ТРАДИЦИОНАЛНА ВРЕДНОСНА ОРИЈЕНТАЦИЈА И ВАСПИТАЊЕ МЛАДИХ	105
Исидора Кораћ, КОМПЕТЕНЦИЈЕ – СМЕРНИЦЕ ЗА ПРОФЕСИОНАЛНИ РАЗВОЈ НАСТАВНИКА.....	115
Ирена Стојковић и Даница Васиљевић-Продановић, УЛОГА ШКОЛЕ У РАЗВОЈУ РЕЛИГИЈСКОГ КУЛТУРНОГ ИДЕНТИТЕТА	127
Марина Петровић, ПРИЛОГ МОДЕЛОВАЊУ САВРЕМЕНЕ ШКОЛЕ УЗ ПОМОЋ Е-УЧЕЊА	135
Анђелка Булатовић, ПРОГРАМИ ПРЕДШКОЛСКОГ ВАСПИТАЊА И ОБРАЗОВАЊА У ДОСАДАШЊИМ РЕФОРМАМА ОБРАЗОВАЊА НА ПОДРУЧЈУ ЦРНЕ ГОРЕ	149
Бојана Перић Пркосовачки, МЕТОДИЧКИ ПРИСТУП ВРЕДНОВАЊУ ЕДУКАТИВНОГ ПРОГРАМА ЗА МЛАДЕ „СТИЦАЊЕ ЖИВОТНИХ ВЕШТИНА“	161
Мирјана Базић, ЗНАЧАЈ САВРЕМЕНЕ КОНЦЕПЦИЈЕ ВАСПИТНИХ ЦИЉЕВА	177
Тамара Стојановић Ђорђевић, АЛТЕРНАТИВНЕ И СЛОБОДНЕ ШКОЛЕ – НАСТАНАК, СТАЊЕ И ПЕРСПЕКТИВА.....	191
Слађана Миленковић, ОБРАЗОВАЊЕ ВАСПИТАЧА НА НОВИМ СМЕРОВИМА ВИСОКЕ ШКОЛЕ У СРЕМСКОЈ МИТРОВИЦИ	207
Љиљана Грујић, ШКОЛА КАО ИНСТИТУЦИОНАЛНИ КОНТЕКСТ ПЛАНИРАЊА ИНДИВИДУАЛНОГ УСАВРШАВАЊА НАСТАВНИКА.....	221

Svetlana Mijajlović, PRAVA DECE I RODITELJA U ODNOSU NA ZAKONSKU REGULATIVU U PREDŠKOLSKOJ USTANOVI U ĆUPRIJI	229
Весна Краварушић, СТАВОВИ УЧЕНИКА О ПРОЕВРОПСКИМ И НАЦИОНАЛНИМ ВРЕДНОСТИМА	241
Марија Јелић, ОД ТРАДИЦИОНАЛНОГ КА ИНКЛУЗИВНОМ МОДЕЛУ ОБРАЗОВАЊА ДЕЦЕ СА ТЕШКОЋАМА У РАЗВОЈУ.....	255
Slavica Pavlović, WHERE IS THE INCLUSIVE EDUCATION GOING TO...?.....	269
Даница Васиљевић-Продановић и Ирена Стојковић, ЗАКОНСКИ ОКВИР И ПРАКТИЧНЕ ИМПЛИКАЦИЈЕ ПРИМЕНЕ ИНКЛУЗИВНОГ ОБРАЗОВАЊА.....	281
Сунчица Мацура-Миловановић, СЕГРЕГАЦИЈА РОМСКИХ УЧЕНИКА У ОБРАЗОВНОМ СИСТЕМУ: ПОКАЗАТЕЉИ, ПОСЛЕДИЦЕ И ИЗАЗОВИ	293
Живорад Миленовић, ПОЛОЖАЈ ИЗНАДПРОСЕЧНИХ УЧЕНИКА У ИНКЛУЗИВНОЈ НАСТАВИ	307
Весна Жунић-Павловић, Мирослав Павловић и Марина Ковачевић-Лепојевић, УНАПРЕЂИВАЊЕ КОНТРОЛЕ БЕСА АДОЛЕСЦЕНАТА – ПОТРЕБЕ И МОГУЋНОСТИ.....	323
Горан Лапат и Томислав Тополовчан, УПОТРЕБА НОВИХ МЕДИЈА КОД УЧЕНИКА РОМА НА ПОДРУЧЈУ МЕЂИМУРЈА	335
Борка Вукајловић, ПЕРЦЕПЦИЈА ПРОФЕСИОНАЛНИХ КОМПЕТЕНЦИЈА НАСТАВНИКА ЗА ИНКЛУЗИВНО ОБРАЗОВАЊЕ	345
Маргит Савовић, САДРЖАЈИ УПОЗНАВАЊА ОКОЛИНЕ У ФУНКЦИЈИ ФОРМИРАЊА И РАЗВИЈАЊА НАЦИОНАЛНОГ ИДЕНТИТЕТА И УСВАЈАЊА ПРОЕВРОПСКИХ ВРЕДНОСТИ ПРЕДШКОЛСКЕ ДЕЦЕ.....	355
Гордана Мишчевић Кадиевић, САВРЕМЕНИ ПРИСТУП НАСТАВИ ПРИРОДЕ И ДРУШТВА.....	371
Мара Кнежевић, ОЧУВАЊЕ ТРАДИЦИЈЕ У РЕАЛИЗАЦИЈИ САВРЕМЕНЕ НАСТАВЕ	379
Тиодор Росић, РЕПРОДУКТИВНО И СТВАРАЛАЧКО ТУМАЧЕЊЕ ЗНАЧЕЊА РАДОВИЋЕВЕ ПЕСМЕ „СТРАШАН ЛАВ“	387
Слободан Вуксановић, ВАСПИТНИ ЦИЉЕВИ У АНДРИЋЕВОЈ ПРИПОВЕТКИ „ДЕЦА“	397
Стана Смиљковић, САВРЕМЕНО ВАСПИТАЊЕ И ОБРАЗОВАЊЕ КРОЗ УМЕТНОСТ ЛЕПЕ РЕЧИ – НА ПРИМЕРИМА ДРАМСКИХ ИГАРА	403
Јелена Максимовић и Маја Димитријевић, ДВОАЗБУЧЈЕ У НАСТАВИ СРПСКОГ ЈЕЗИКА.....	409
Биљана Турањанин, ИНТЕРТЕКСТУАЛНО ПРОУЧАВАЊЕ КЊИЖЕВНИХ ЖАНРОВА	417
Биљана Вукмановић, ОСНОВНОШКОЛСКА ЧИТАНКА У СЛУЖБИ ПРОБЛЕМСКЕ НАСТАВЕ И СТВАРАЛАЧКОГ МИШЉЕЊА	429
Буба Стојановић, ДЕЛА НАРОДНЕ КЊИЖЕВНОСТИ У ФУНКЦИЈИ ОЧУВАЊА НАЦИОНАЛНОГ И КУЛТУРНОГ ИДЕНТИТЕТА И МУЛТИКУЛТУРАЛНОГ ВАСПИТАЊА.....	443

Татјана А. Думитрашковић, ИНТЕРКУЛТУРАЛНА КОМУНИКАТИВНА КОМПЕТЕНЦИЈА И КЊИЖЕВНИ ТЕКСТ У НАСТАВИ СТРАНОГ ЈЕЗИКА	457
Соња Хорњаќ, РАД У ГРУПИ У ПРОЦЕСУ УЧЕЊА СТРАНИХ ЈЕЗИКА	463
Ivana Ćirković Miladinović, DEVELOPING TEACHING SKILLS AND LEARNER AUTONOMY IN MULTICULTURAL ACADEMIC SURROUNDING.....	475
Вера Савић, РАЗВОЈ МОДУЛА ЕНГЛЕСКИ ЈЕЗИК – МЕТОДИКА НАСТАВЕ ЕНГЛЕСКОГ ЈЕЗИКА НА МЛАЂЕМ УЗРАСТУ: ИЗАЗОВИ И ПЕРСПЕКТИВЕ.....	483
Анета Тривић, ШПАНСКИ КАО ДРУГИ СТРАНИ ЈЕЗИК НА ФИЛУМ-У:gg ИЗАЗОВИ И ПЕРСПЕКТИВЕ.....	499
Катарина Крстић и Милица Иносављевић, ЕВАЛУАЦИЈА У НАСТАВИ ШПАНСКОГ ЈЕЗИКА	513
Раиса Цветковић, ИНТЕГРАЦИЈА ИНОВАТИВНИХ ОБРАЗОВНИХ ТЕХНОЛОГИЈА У ПРОЦЕС НАСТАВЕ РУСКОГ ЈЕЗИКА У МЛАЂИМ РАЗРЕДИМА ОСНОВНЕ ШКОЛЕ	529
Татјана Крстевска Ковачевска, ПРАКТИЧНА РЕАЛИЗАЦИЈА НА МУЗИЧКИТЕ ВОКАЛНИ ДЕЛА ВО НАСТАВНИТЕ МУЗИЧКИ ПРОГРАМИ ОД ПРВО ДО ТРЕТО ОДДЕЛЕНИЕ ВО ОСНОВНИТЕ УЧИЛИШТА.....	545
Ленче Насев, ПРИМЕНА САВРЕМЕНИХ НАСТАВНИХ СРЕДСТАВА У МУЗИЧКОЈ НАСТАВИ.....	555
Маја Рауник Кирков, ИНОВАТИВНИ ТРЕНДОВИ У РЕАЛИЗАЦИЈИ НАСТАВЕ ЛИКОВНОГ ОБРАЗОВАЊА.....	563
Vladimir Talevski and Ivana Talevska, MUSIC EDUCATION IN THE EDUCATIONAL PROCESS WITH THE MENTALLY RETARDED PUPILS AT THE PRIMARY SCHOOL LEVEL	569
Александар Стојадиновић, ОД НАРОДНЕ БРОЈАЛИЦЕ ДО МУЗИЧКОГ РИТМА.....	573
Сретко Дивљан, ЕМОЦИЈЕ КАО ЧИНИОЦИ ШКОЛСКОГ РАЗВОЈА И НАЦИОНАЛНО-КУЛТУРНОГ ИДЕНТИТЕТА.....	579
Нада Милетић, ОСОБИНЕ КРЕАТИВНИХ ЛИЧНОСТИ И ПРЕФЕРЕНЦИЈА КОЛОРИСТИЧКИХ ПАРОВА – МОГУЋНОСТ ЊИХОВЕ КОРЕЛАЦИЈЕ У СВРХУ РАНОГ ОТКРИВАЊА И ПОДСТИЦАЊА КРЕАТИВНОГ МИШЉЕЊА КОД УЧЕНИКА.....	585
Мирослава Којић и Загорка Марков, УСМЕРЕНЕ АКТИВНОСТИ ЛИКОВНОГ ВАСПИТАЊА КАО ИЗВОР КУРИКУЛУМА.....	611
Живорад Марковић, СТРУКТУРА ЧАСА ФИЗИЧКОГ ВАСПИТАЊА У РАЗЛИЧИТИМ ДРУШТВЕНО-ЕКОНОМСКИМ ФОРМАЦИЈАМА.....	619
Aleksandar Ignjatović, Živorad Marković, Sandra Milanović i Slađana Tošić, MASA ŠKOLSKE TORBE KOD DEVOJČICA I DEČAKA	627

Valentina Gulevska
University St. Kliment Ohridski
Faculty of Education in Bitola
Bitola, Republic of Macedonia

УДК 37:17
37.064.1/.3

ETHICS IN EDUCATION

Nowadays, we can see a growing interest in the moral domain of teaching among educational researchers and teacher educators. This trends to emphasize the ethical nature of teaching and the teaching profession has been reflected in this text.

Thinking on this subject was prompted to me by my students in discussions led in classes for exercise, gave a very interesting comment on an event that happened last year. Discussed the ethics of Kant and learning about the difference between categorical and hypothetical ethical imperative. Then, some students said the young man who last year saved the woman who gulf in age, as an example of unconditional ethical behavior. The praising words with which they describe the procedure, enough talked about their admiration of virtue. My surprise was great discussion because according to Kant himself, the real moral consciousness of ordinary ethical subject is always valued by the standards of the practical mind.

No serious anthropology will ever doubt the fact that the man who speaks is dynamic and strong creature with the world that surrounds and in relation to themselves. The man, in fact, can do what he wants because many motives. One of them is a sense of duty. In this case, students may be great to master the curriculum in the field of ethics because it is their duty, but whether their altruistic being in practice resulting from their sense of duty, or their natural inclination to behave so? In fact, the contrary is established between the duty on one side and the propensity on the other. According to Kant's view, we are unable to choose our preference because it belongs to our physical and psychic particular nature, but duty obliges us, as rational beings, to obey the universal moral law. It appears the distinction between moral philosophy and moral practice.

First question that I raised was: Does teaching ethics can really contribute students to become *better people*? Certainly not, but if conditions are created classes to organize and if the teacher is personally convinced that I speak, then transfer the knowledge and experience will certainly be successful. Although it is difficult to achieve all this at a time when there is a general decadence of values and unprecedented revolt against any kind of authority, ie, a time when ethical values are *empty* for young people and can hardly be transferred to the traditional teaching schools, however, through different models of courses they can still be learned.

Also, is dangerously naive minimizing the role of the teacher in the transmission of moral values from one generation to another? Existing pedagogical empiricism attaches relatively little importance to the upbringing element and the role

of the teacher as educator. The education of man is understood as education of his intellect and educated person is identified with knowledgeable person. In the consciousness of modern man education means nothing other than acquiring knowledge and skills in different areas. However, the rapid development of information technology and the creation of expert systems brings into question not only the viability and sustainability of the Teacher Profession in general, but also calls into question the entire organizational structure of education. George Moore predicted that by the end of the 20th century, many human activities and many social institutions will be transformed under the impact of computer technology and that it will undoubtedly come a wide range of problems in the field of ethics. The mobility of people, goods and capital is determined by the rapid flow of information. In that sense, social reality and societal needs directly affect the reform and development of permanent education. One of the aims of this text is to help us understand more meaningfully the link between education, policy change and globalization (Zajda 2008: 9). In the late 20th century breaks computerization in all spheres of social life. The terms and concepts for many things have changed in that direction is going and change the values. Today, for example, it is possible to make contact with friends without having to get out of the house; the professor can hold a lecture (on-line) without having to meet with students and so on. In other words, it happens virtually. Hence the dehumanization of the human person which reaches its climax with the creation of "foreign intelligence" that manages the essential human values, including the notion of virtuous living. It is worrying that the computer can be programmed to meet any logical operation, regardless of its moral value. From this perspective, the role of teacher in our time in the future, probably many more will be based on the educational dimension in education than the educational.

The values we have learned and accepted by our parents, for example, have lasting significance for our lives regardless of whether those values change over time or not. It is because they are not accepted as the educational content of a certain kind of ethical theory, but as a form of lifestyle. The same should be happening and the University. The very etymology of the word university in its semantics involves the community of teachers and students who meet their mutual obligations. According to Temkov (2007: 25), the university students should be familiar with the most important moral ideas of mankind and his professional morality. Given the fact that natural and inborn impulses of youth are not always consistent with the practices of animal group in which they were born, they should be direct and lead. It belongs to the managerial role of teachers. Teachers should present a form of ethical people who built the students will gladly support for identification (ID) is one of the key concepts in the process of acceptance of values. Accordingly, the rules and principles that are immanent to the civilized way of life is gaining knowledge through the learning process and can be transmitted from generation to generation only through planned educational activity.

With the development, however, the contemporary social currents have drastically increased the corpus of human knowledge. That is why the race to acquire knowledge in different areas, like modern man forgotten the acquisition

of a particular kind of knowledge – knowledge for the good. Distant reflections on the ancient thought create a specific reflection of values in modern educational concepts. To recall Socrates ethical position: Virtue is knowledge. According to him, the man is not more suitable if a bigger quantity of knowledge, but if such has a greater knowledge of what constitutes virtue. All this is confirmed in everyday life. Many experts, for example, who are specialists in a given area, are not immune to criminal factors in society and vice versa, people with education show slightly high moral qualities. Within these considerations, we can make several conclusions: First, man is born with the intention to be good, that there is no person who is destined to do evil. Second, virtuous behavior can be learned through appropriate educational content and practice of certain types of exercises. Thirdly, the role of the teacher – is the primary educator because he, with his personal attitude towards the educated and his lifestyle contributes easier to transfer knowledge and ethical experience.

Educator, believing in the goodness and dignity of every human being, in fact, recognizes the supreme importance of the Teacher Profession, which strives for the truth, the commitment to excellence and the nurturing of democratic principles (Kenneth 2004: 9). Investing in the ethical construction of young people is never a *lost time*. The teacher should not be a case that will raise hands. In our opinion, any entity in teaching complete pedagogical deserves attention because it possesses the potential for goodness. Also, the authority of the teacher should not be built by force, but there should be a humanistic nature. The ethical education is important to know that there are certain prescribed rules that we can manage the education of youth. In this context, the teacher should follow his own moral intuition and feelings, thereby linking theory with practice. If we lost that fundamental connection to teaching, can lead to the appearance of hypocrisy, that is, theoretically students know what virtue is and how to act, but it does not do. Therefore, values which are the subject of study and analysis should not only apply to the sphere of natural intellectual curiosity of man, but above all, should address the practical implementation of the lifestyle.

According to Mekintair (2004: 125) we need to distinguish between the terms duty and responsibility on one side and the terms good and virtue on the other side. Generally speaking, there is a difference between ancient ethics that asks you what you need to do to live well, and modern ethics that asks what must I do to act properly? In that sense, to be handled properly is very different than to live well. For example, if the justifying righteousness only to show that it is much more useful than injustice, we can come to the conclusion that it is in our interest to be fair. But, really, morality cannot have any justification outside itself, if it is correct because we do not do it alone, regardless of whether or not our interests, then we do not do what's right.

The execution, however, the office area is related to professional ethics. Professional had sprouted along with the differentiation of occupations after the social division of labor. Precisely because he is an integral part of social morality. Profession among its carriers form habits not only professional but also certain personality traits. Of particular importance in contemporary society have norms

of pedagogical morality. Pedagogical ethics explores and analyzes the behavior of the teacher (teacher) to student (the educated), and vice versa, the behavior of the student to master. Before her stands a sequence of essential tasks. The teacher, receiving a task to take care of the progress of the student is obliged to deeply respect his person and his student's, however, in turn, should also respect the teacher, to follow his advice and he confides. In contemporary society without moral pedagogy is not possible to develop the educational process in the true sense of the word. However, the practical activity of the teacher does not always correspond to the norms of professional ethics, which is associated with complexity and contradiction of the pedagogic process. Therefore one of the most demanding tasks of the pedagogical ethics represents a moral and pedagogical preparation of the master.

What is the ethical competence of the teacher? According to some researchers, it is an issue related to conception of the formation of professional identity (Desaulniers 2006: 2). Because educational activity is applicable to fulfill almost all the basic moral norms and individual norms that reflect the specific features of pedagogical relationships. However, according to Cvik (2010: 204) as most important pedagogical moral norms are: educational justice and pedagogical authority. Righteousness in general is characterized by appropriateness of the relationship between human dignity, on the one hand, and their social recognition, rights and obligations, on the other side. Pedagogical righteousness, however, has specific characteristics by itself is a measure of objectivity of the master. Education, goodness, and human principality of teachers are expressed in concrete actions toward his students. The attitude of students towards learning often depends on the teacher's pedagogical implementation. This means that the knowledge that he acquired for the student teacher should correspond to the feeling of the proper criteria for evaluating the results of a joint effort. Also, the teacher and students should have a creative attitude towards his work. The teacher, however, one should stand out with their skills to solve complex situations and conflicts in school life. Pedagogical authority of the teacher, in fact, expresses his moral status in the collective of students and colleagues. It is a kind of discipline by means of which the teacher regulates the behavior of the educated and affects their beliefs. Pedagogical authority depends on previous moral and ethical and psychological-pedagogical preparation of the master. She received the long-term process, whose product can be seen from the depth of knowledge, erudition, specialty as a relation to the work of the teacher (educator). Moving in this direction, the educational process should enable students to learn about the great works of the human spirit, i.e. with the top cultural and civilization achievements of mankind. Thus, not only fosters the intellectual development of youth, but among them is growing and the sense of responsibility and self-awareness, that need attention and care of traditional values. Perception and respect for individual human rights and respect for freedom and dignity of the community may allow unfettered development and respect for universal ethical values. In this context, talking about avoiding alienation and dehumanization of human beings is caused by modern civilization trends of today. According to Stojanovic (2008: 86), being good no longer means being

obedient, but to be fair. The rules of conduct are created for common agreement among people and therefore it should be noted that young people in January noted the link between logical and moral. Also, as a source of motivation for moral behavior among them often emerges a sense of empathy, or desire to help someone and to understand the position of the other in the immediate life situation.

The analysis of the ethical and educational issues in contemporary education cannot bypass the so-called "third wave of civilization". Thinking about a new cyber space where young generations, learned people and educators have accepted some cyber ethical qualities, but they also recognized that in cyber culture to identify many adverse effects, such as automation of man, the enormous circulation of unverified information, the disappearance of many professions, the emergence of "computer syndrome", i.e. the danger of alienation of the individual and increase the risk to destroy the human connection to real life. Of course, all this is reflected in the educational process. But despite all, the virtuality of the "computer world" became "reality" of contemporary man, especially for youth. Although this world can neither touch nor the taste nor the smell, however, with the other two senses – sight and hearing, we can perceive. The key question raised before the ethics education today is: What are the rules for moral behavior of young people in the new paradigm of living?

In the public, it is a generally known motto of global computerization which can be described with the slogan: "Faster, stronger and better!" One of the many dilemmas posed by contemporary ethics is that whether in this world today do have a place and space for using "comparison"? Many things which we would say they are "faster", "stronger" and "better" I cannot compare, because the reality we live in gets a completely new dimension. Namely, new opportunities are opening before us unlimited increase the power of our imagination. The sheer speed, ease and affordability of computer technology manipulation offers perspectives on "wild" use of human nature. This means that computers can be helpful but can also threaten some of the basic human values (eg. Privacy, security, literacy, etc.). Frequent absence of established criteria for evaluation in cyberspace shows that computer ethics as the youngest branch of applied ethics still passes its formative period. People today attend the occurrence of a new ethical science day by day it becomes more important. Ethics education cannot stay away from global trends in society. Before her stands a serious task: to prevent the disappearance of traditional ethical values among young people and to give an adequate response to the challenges of modern times.

Stepping beyond the threshold of the virtual world, the man himself and begins to live virtually. The philosophical and ethical point of view, here you can set the following question: What are actually virtual, imaginary things from the human or human life?

Over the years technology has been a powerful force for change. Not only because of the emerging evidence of the environmental problems caused by its employment, but also because of its destabilizing influence at both the social and cultural level: from the concept of space and time (changed by telecommunications) to that of matter (changed by new materials), from the notion of work (chan-

ged by automation) to those of reality (changed by the advent of virtual realities) and of life (in relation to the possibilities of genetic engineering). Therefore the theme today is how to direct the power of technology towards a sustainable society (and a coherent model of development). The sustainable society requires products and services that make use of new technologies for the care of things, for intelligent participation, for a new social quality. But the problem is also that of understanding how to transform this technical apparatus while being aware that it has already transformed us, and has transformed what we think of as "our environment" (Buchaman 2010: 304).

Traditional educational methodology of the educational institutions, today are facing serious problems. Militancy and anarchism became an obsession of young people in terms of existential decadence of values in general. The search for "new" identity for them is rethinking the absurdity of life. Smiljana Antonijević (2003) argues that the changes it brings with it the overall computerization of the world often calls into question the old definitions for many terms. Thus, for example, it presents its ethical and philosophical stance on this issue by analyzing the changes in the meaning of the term "nation". It is a virtual state of Cyber Yugoslavia. Cyber Yugoslavia is a virtual community which has a characteristic of state. It was established on 9.09.2009 yr. therefore be considered first on-line nation. Cyber Citizens of Yugoslavia have their own digital passports, their anthem, State Emblem, government ministries and everything else that is necessary for the functioning of a true (real) state. Only, that it is not a territory or area that occupies no space in the physical sense, but a cyber space. Cyber Yugoslavia has about 16,500 citizens of 150 "natural" leaders in the world. Contrary to what everyone would expect, 70 percent of citizens are not people from the territories of the former state of Yugoslavia. Certainly everyone was interested to learn that motivated people from around the world to seek such virtual Yugoslav citizenship? To discover it takes a bit more detail to consider the characteristics of this first on-line nation. First, what distinguishes virtual reality from Yugoslavia is that Cyber Yugoslavia is not meant as a community of the South Slavs. The Constitution of Cyber Yugoslavia stated that south yugoslovenian origin is not a condition for obtaining citizenship, but a member of this virtual state can be anyone who could potentially be felt as a Yugoslav. The only condition that must fill every citizen of Cyber Yugoslavia is that he must accept being a minister. Thus, this state has such ministries as there are members or citizens. The ministries of this country are different and "more interesting" (e.g. this country has a ministry for "easy women", etc.). On the other hand, Cyber Yugoslavia has neither President nor the Prime Minister or any Minister has no right to aspire to a higher position.

What exactly does this mean? More than obvious was that the creator or creators of this cyber community are trying to make a demystification of the notion of nation. First, the state planning hierarchy is replaced by a planned "anarchy". Second, a shining way through the game, showed that the actual concept of nation is actually a human construct. However, it would be wrong to conclude that what this is about creating a "new", "supra-national" identity in cyber space. Perhaps here lays the key to answer the question why thousands of people from different

corners of the world chose to plead Cyber Yugoslavs. Within the philosophical study of cyber culture, this example is important because it shows in an attempt to resolve the problem on-line and of-line existence. Namely, the virtual community does not necessarily have to be anything more or less "imaginary" real community. In fact, cyber phenomena just show us the extent to which man himself has become virtual. Although computer technology still depends on its creator – a man and his powerful weapon for carrying a variety of purposes, in that sense and realization of educational goals, however, its use today and its impact on creating a crisis of identity among young people, a subject of serious ethical debates.

Although computer technology still depends on its creator – a man and his powerful weapon for carrying a variety of purposes, in that sense and realization of educational goals, however, its use today and its impact on creating a crisis of identity among young people, a subject of serious ethical debates. That is why the role of the teacher in the process of building educational foundations of society is primary. Live chat between teacher and student is the foundation of ethical education, as Socrates himself emphasized. Unlike the computer, the teacher can recognize the feelings and thoughts of young people through the indicators in their speaking. For example, what young people want to say, careful teacher recognizes the ratios of their expression (Bouchard 2002: 23).

One of the questions I always ask my students is whether values should be taught in the classroom? Although the impact of globalization on education is a strategically important issue for us all, however we think that values will be taught in schools whether we like it or not. It is a fact about human interaction as a powerful tool in education still.

REFERENCES

- Buchman, R., Doordan, D., Margolin, V. (2008): *The designed world*. New York.
<http://www.bos.rs/cepit/evolucija/html/3/TEMA2/smiljana.htm>
- Bouchard, N. (2002): *Pour un renouvellement des pratiques d'éducation morale*. L'Université du Québec.
- Cvik, V.A. (2010): *Profesionalna etika: osnovi opsteh teorij*. Moskva.
- Desaulniers, M. P., Jutras, F. (2006): *L'éthique professionnelle en enseignement*. L' Université du Québec.
- Kenneth, A. S., Jonas F. S. (2004): *The Ethics of Teaching*. New York.
- Mekintair, A. (2004): *Kratka istorija na etikata*. Skopje.
- Stojanović, A. (2008): *Metodološki pristupi moralnom vaspitanju*. Vršac.
- Temkov K. (2007): *Kako da se bide dobar*. Skopje.
- Zajda, J., Davies, L., Majhanovic, S. (2008): *Comparative and Global Pedagogies*. New York.

Валентина Гулевска
Универзитет Свети Климент Охридски
Педагошки факултет у Битољу
Република Македонија

ЕТИКА У ОБРАЗОВАЊУ

Циљ овог рада је да учини доступним дискусије у филозофској литератури, како оне раније, тако и савремене погледе на раније теме, а које се тичу етике у образовању. Академија је дуго расправљала о томе да ли предавање етике ученицима у образовним институцијама чини њих моралнијим, „бољим“ људима. Засигурно, ученици на таквим курсевима не постају бољи људи, али, ако се ти курсеви ваљано спроводе, њима ће бити лакше да размишљају моралније и да препознају важне елементе моралних дилема; коначно, биће вичнији у њиховом решавању. Овај рад разматра разна етичка питања везана за образовање. Трагање за непристрасним знањем и развој независног мишљења и критичког расуђивања су можда супротстављени потреби да попуни моралну празнину која се ствара у одгајању деце у нашем друштву. Сви ми имамо своје системе вредности – оне којима су нас научили родитељи и наставници. Умањивање одговорности наставника за преношење тих вредности је опасно и наивно. Чак иако се те вредности не уче директно, кроз примере ће се оне сигурно усвојити.

Кључне речи: етика, образовање, моралне дилеме, ученици, наставници

Радмила Миловановић
Универзитет у Крагујевцу
Педагошки факултет у Јагодини

УДК 159.923.2-053.2/.6

СТРУКТУРА ИДЕНТИТЕТА У ДЕТИЊСТВУ И МЛАДОСТИ

Индивидуална организација носиоца психолошког постојања и деловања по правилу се у психолошкој литератури означава појмом *идентитет*. У речницима се може наћи да идентитет личности означава „особеност личности да упркос свим променама и променама ситуација у којима се може наћи и у којима долази у контакт са другим личностима, ипак остаје једнака сама себи“, односно да „идентитет подразумева истоветност која се утврђује на основу ознака које га карактеришу као посебност и издвајају од осталих људи“ (Крстић, 1988). Идентитет се дефинише и као „организација менталне структуре, као субјективно доживљен ентитет, укупна свест о себи једне особе, процес који интегрише опажање, осећања и мисли о властитој личности“ (Креч & Крачфилд, 1957), као „способност да се очува унутрашња истоветност и континуитет“ или као „способност да се схвати реалност, да се препозна ја, други и средина“ (Erikson, 1976).

С обзиром да је принцип разлике једна од битних одредница идентитета, важно је нагласити у овом контексту изреку да је сваки човек у извесном смислу као сви други људи (примарни идентитет као хуманитет), да је сваки човек као неки други људи (социо-културни идентитет) и да је као ниједан други човек (самоидентификација) (Kluckhohn, Murray). Као психолошки конструкт идентитет имплицира сложеност и вишеструкост, па се у складу с тим често говори о родном, националном, класном и бројним другим врстама идентитета (Garet, 2008).

Концепт идентитета везује се и за начин на који се особа представља другима и у том смислу овај појам има и јаку социопсихолошку конотацију што га повезује са социјалним улогама (Eysenck, 1989).

Својство, *Ја*, *Селф*, *себство* или *јасиво*, представљају синониме за појам идентитета појединачне особе. Селф је можда једини конструкт коме су психолози различитих оријентација указивали подједнаку пажњу у настојању да одговоре на питање: Шта је личност? Овај концепт је традиционално коришћен да изрази организоване аспекте људског функционисања. Иако понекад погрешно посматран као особа или „хомункулус“ унутар индивидуе, он у суштини представља опис процеса који се одвијају унутар једне особе (Смедеревац, 2009). Селф је најважнији структурални аспект личности, организован и конзистентан образац опажања који, иако се личност мења, задржава интегрисане, организоване квалитете појма о себи. Селф означава схватање које неко има о себи и о томе каква је личност (Rogers, 1982). У контексту когнитивне психологије селф представља део искуства појединца који је увек доступан свести,

онај део личности који организује и интегрише друге делове сложеног система информација о себи и другима.

Слика 1. Потреба за самоосциваривањем (селфактуализацијом) у хијерархији мотива



Идентитет је „срж, језгро људског бића, највиши потенцијал једне особе“ (Hornau, 1970). Потреба за селфактуализацијом (самоостварењем) „потреба да човек оствари свој пуни лични потенцијал стоји на самом врху хијерархије мотива“ (Maslow, 1950). Пут селфактуализације је својеврсни пут „обожења“, пут приближавања самом Богу (Јеротић, 1990).

СВОЈСТВА И СТРУКТУРА ИДЕНТИТЕТА

Својства идентитета јесу осећање јединства, кохеренције, особености, аутентичности, припадања, аутономије и слободе, поверења, континуитета у времену, осећање различитости. Осећање сопственог јединства и аутентичности заснива се на временском континуитету и осећању разлике у односу на друге. То су два основна својства идентитета: осећање континуитета у времену и различитост од других, аутентичност. Иако на први поглед супротстављени, доживљај аутономије и припадности се допуњавају у општем доживљају идентитета јер особа може имати доживљај аутентичности паралелно са доживљајем припадања заједници (Pitson, 2002).

Сваки колективни као и национални идентитет не значи неопходно апсорпцију аутентичности и индивидуалности већ може бити неопходан услов за успостављање процеса индивидуације. Доживљај припадности људској врсти, раси, полу, фамилији, породици, професији, политичкој групацији, религији, нацији, улогама итд. представља важне структуралне компоненте личног (персоналног) идентитета једне особе. Слобода је битно својство идентитета у

смислу способности индивидуе да врши изборе, слобода као способност делања у складу са сопственом савешћу, слобода као способност доношења одлука у складу са сопственим вредносним системом. Слободу поседује особа која је способна да усваја више различитих решења, која се непрестано преиспитује у потрази за најоптималнијим решењем. Без појма слободе или аутономије не може се објаснити постојање нити конституисање „Ја“ које у самом термину садржи појам „аутос“ и „номос“ као саморегулацију што сугерише да личност има свест о себи и другима и да управља собом помоћу самосвести, свести о властитој компетенцији, одговорности и рационалности, односно да поседује критичку рефлексiju, способност да одлучи шта да изабере када се суочи са алтернативама (Allport, 1966).

„Ја“, идентитет, Селф-концепт и самосвест представљају, такође, веома важне структуралне елементе сваке личности из чега јасно проистиче да идентитет и „Ја“ нису исто што и личност. Личност је целокупна психичка структура једне особе, јединствена организација њених способности, знања, мотива, карактера итд. Личност је све оно што чини једну особу. „Ја“ је само један део личности, онај део личности који себе доживљава понекад у центру, понекад на периферији, који посматра и у односу је са другим деловима личности од којих неке прихвата а неке одбацује, који пати и који се под утицајем стреса може распасти.

Идентитет означава доживљај сталности и истоветности личности и њеног „Ја“ упркос променљивости услова и протока времена (сам израз потиче од латинске речи *identitas* што значи истоветност). Свака личност има доживљај да је он онај исти он и сада и када је имао 5, 10 или 15 година иако је потпуно свестан свих различитости. Поједностављено речено, појам идентитета пружа одговоре на човекова егзистенцијална питања: *ко је он, где иријага и шта жели га буге* (Butler, 2001). Дакле, конкретно, идентитет представља психички доживљај да сам Ја–Ја, да се разликујем од било кога другог и да сам исти кроз време и упркос времену. Поред тога саставни део идентитета јесте и доживљај себе, доживљај свога Ја, свест о себи или самосвест (Ја знам ко сам, Ја знам да сам Ја–Ја).

„Ја“ (Self, Себство, Јаство) је психички конструкт који настаје као последица интеграције опажања, мишљења и осећања али оно није исто што и опажање, мишљење или осећања. Ми кажемо: „Ја и моје мисли, Ја и моја осећања, ја и моје опажање“ или „Ја мислим, Ја опајам, Ја осећам“ дакле, Ја сам тај који мисли, опажа, осећа, ради, понаша се итд. Ми опајамо да се наше Ја састоји из повезаних делова, да има различита својства, да долази у односе са другима и средином. Оно може бити центар наше пажње, објект нашег сажалења („Јадан Ја“), предмет наших оцена и процена („Ја нисам баш како би требало да будем“ или „Добар сам Ја“). „Ја“ (Self) није исто што и Его иако се под термином Его често означава оно што се подразумева под појмом Ја. Его је тер-

мин који припада искључиво Фројдовој психоаналитичкој теорији и који је има посебно значење.¹

Шта све обухвата наше Ја? Шта је одговор на питање „Ко сам Ја?“. „Ђорђе Петровић“, ученик, човек, син НН, мајка, брат, банкар, доктор, председник, занесењак, реалиста, радник, баштован, богомољац, угледна личност, безначајан човек, анонимус, Србин, Ром, Француз, Мађар итд. Постоје људи који не знају сасвим јасно одговоре на ово питање. „Ја“ (Self), Јаство „као субјект и агенс, са свешћу о идентитету и у субјективном односу према унутрашњој и спољној реалности, као и са свешћу о сопственим извориштима делатности, има улогу средишта у коме се спајају свесно и несвесно са својим првобитним антагонизмима и где се врши њихово помирење и не може се развити пре него што се развију остале стране личности и довољно одмакне процес индивидуације“ (Крстић, 1988).

Наше Ја је, дакле, сложен конструкт кога чине централне и периферне компоненте или „делови“. У психологији познато поређење „Ја“ са луком (лук – поврће које има много листића) указује на сву сложеност слојева нашег „Ја“. Као што се лук састоји од уредно сложених слојева листића, тако се и наше Ја састоји од многих компоненти које, као и лук који се љушти, могу да се скидају, једна по једна. Како се слојеви скидају, тако се иде све дубље ка централним слојевима, самој суштини човека. Поставља се питање шта се нађе када се дође до последњег слоја. Као и код лука, код кога у центру не постоји ништа када се сви слојеви ољуште, може бити да оно „Ја“ за којим трагамо уопште не постоји (Крећ & Краћфилд, 1957):

Неке од компоненти нашег **Ја** могу бити:

1. тело (телесно Ја, телесни идентитет, родни идентитет),
2. особине личности (персонални идентитет),
3. рад (професионални идентитет),
4. посед – имање (материјални, поседнички идентитет),
5. углед (социјални идентитет),
6. улоге (мајка, отац, ћерка, брат, председник, навијач),
7. припадност (национални, верски, класни идентитет, струковни),
8. селф концепт (представа о себи).

Тело – материјални и видљиви део човековог Ја је његово физичко тело. Ако можемо да кажемо *моје тело* као што кажемо *моје одело* и из тога проистиче да је Ја нешто сасвим посебно. Свака личност и има доживљај да њено Ја и јесте нешто сасвим посебно. Упркос томе што Ја и тело нису исто, *Тело* се доживљава као централна фигура нашег Ја. Важно је до те мере да се понекад ампутација неког дела тела или унакаженост тела, доживљава као губитак сопственог Ја.

¹ Его је инстанца личности која у сукобу организма са реалношћу има функцију да задовољи импулсе Ида. Его је систем чија је функција свесна контрола и преусмеравање импулса Ида на такав начин да се његови нагони могу задовољити уз поштовање принципа реалности. Его је систем сазнајних процеса: опажања, мишљења, планирања, одлучивања.

Тело се дотерује, дизајнира, облачи у најмодернију одећу и приказује другима. Човек може да буде опседнут сопственим телом као што може и да га занемарује. Човеку може и да се не допада сопствено тело и да се у њему осећа као заробљен. Кад тело остари неки људи то доживљавају као велику трагедију. Ако од човека затражимо да локализује своје Ја и покаже место где осећа своје Ја, видећемо да људи скоро увек локализују своје Ја негде у унутрашњост свог тела (најчешће се Ја локализује у глави, срцу или стомаку). Међутим, важно је подсетити, људи некад имају доживљај као да су изашли из свог тела, доживљај да је њихово Ја, изван њиховог физичког тела (Miljković, Rijavec, 2001). У искуству оних који се баве источњачким вештинама као што су јога и медитација, сопствено тело и сопствено „Ја“ су два потпуно раздвојена објекта. Они који вежбају јогу или медитирају настоје да овладају баш тим искуством у коме ће њихово Ја бити одвојено од њиховог тела које може бити уморно, болесно, старо (неретко људи имају доживљај да је њихово „Ја“ заробљено у неадекватном телу). Осим тога, свако тело има обележје припадности одређеном роду или полу. Родни или полни идентитет представља битну компоненту персоналног идентитета. *Особине личности* као што су способности, карактерне особине, особине темперамента могу чине такође саставни део идентитета. На моралу као окосници може бити изграђен идентитет одређене особе (Metuelin, 2010). *Раг – дела*, професија, оно што човек ради и што је урадио у току живота, такође су важни делови човековог Ја с обзиром на чињеницу да је рад израз, испољавање човековог Ја. Ако неко, на пример, критикује књигу коју је човек написао или филм који је режирао, аутор се осећа као да је његово „Ја“ изложено критици. Професионални идентитет за неке људе представља окосницу њиховог Ја. *Имање – њосед*, материјална имовина као што су аутомобили, куће, фабрике, новац итд. могу бити сам центар „Ја“ неких људи. Они се идентификују као власници овога или онога и они могу извршити самоубиство када банкротирају пошто имају доживљај да су са губитком материјалних ствари изгубили и сопствено „Ја“. *Улед* који особа има (или који верује да има) су важан део њеног „Ја“. Из тог разлога стварни или умишљени губитак угледа може се доживети као губитак сопственог „Ја“. *Улоге* (мајка, отац, ћерка, брат, председник, навијач) представљају сам центар идентитета великог броја људи. *Припадности* (социјални, национални, верски, класни идентитет, струковни) – доживљај припадности одређеној социјалној групи чини суштину ове компоненте или врсте идентитета. Социјални идентитет настаје у процесу развоја доживљаја социјалне припадности деловањем механизма социјалног учења, пре свега идентификације, под утицајем деловања друштвених фактора, норми и вредности. Појам „базични идентитет“ или „базична личност“ представља општи оквир у коме се изграђују појединачна својства личности која могу имати већа или мања одступања од своје основне културолошке (националне, класне, струковне, верске итд.) основе. Базични идентитет обухвата оне карактеристике личности које су у складу са одређеном културом којој особа припада и изражава оно што је слично или заједничко већини чланова заједнице (Срби, богаташи, глумци, лекари, психолози, професори, православци итд.). *Вера, сврха, нада и дубока уверења* могу такође бити у самом језгру човековог „Ја“ и

могу одржати његов интегритет чак и у оним тешким тренуцима човековог живота кад сви други слојеви његовог Ја буду изгубљени.

Па пробајмо да замислимо себе како смо остали без икакве материјалне ствари, без посла и професије и положаја у друштву, без угледа, напуштени од породице и друштва, чак и без здравља или делова тела. Заstraшујућа слика која нам може помоћи, ако успемо да је призовемо, да схватимо шта заиста чини наше Ја. Јер, ко сам Ја, заиста, без свега овога?

Представа о себи (self-concept) чини важан структурални део идентитета. Свака личност опажа себе (своје Ја) као особу са одређеним особинама и начинима понашања, опажа своје односе са другим људима, своје место у свету, свој друштвени статус, своје улоге. Свака личност формира, дакле, на основу начина на који опажа себе, одређену слику о себи, схватање самог себе, свест о себи, самосвест или самопоимање (појам о себи). Структура и квалитет ове свести о себи (представе о себи) је јединствен и резултат је индивидуалне животне историје сваког човека и његових посебних услова развоја. Представа о себи може бити реална, мање реална или потпуно нереална. Идеална слика о себи или „Жељено Ја“ (Селф-Идеал) је резултат указивања на то „какав Треба да си“ у процесу социјализације. Селф-Идеал је највиши ниво коме човек тежи у хијерархији слојева човековог Ја. У тежњи ка самоактуализацији човек настоји да достигне тај ниво идеалног Ја (Garet, 2008):

Шта је то што човек код себе процењује и о чему формира свест? Може се рећи да је то углавном процена оних истих компоненти које чине структуру нашег Ја (тело, рад, имање, углед).

Свесћ о сопственом телу или „представа о телесном Ја“ подразумева процену сопствене лепоте, спретности и здравља. Процена сопственог тела може бити реална, потцењујућа и прецењујућа-идеализована. Постоје особе чије је тело пропорционално и складно а које себе виде као нескладне и ружне. Познато је да анорексичне особе себе виде као дебеле иако су реално толико мршаве да изазивају запрепашћење посматрача. Постоје људи који себе доживљавају као здраве и снажне и они који себе доживљавају као слабашне и болешљиве, упркос чињеницама.

Свесћ о сопственим психичким особинама подразумева процену сопствених способности, интелигенције, емоционалности, карактера, мотивације и осталих особина личности. Могућност за објективну процену ових аспеката личности су много мање него када је тело у питању, најпре из разлога што многи људи немају знања која су потребна за ту процену и друго зато што људи имају јаку жељу да буду што способнији и бољи.

Свесћ о угледу у друштву и мишљењу других подразумева сопствену процену значаја које особа има у очима других људи и њиховим ставовима у вези дотичне личности. Неки људи нису свесни сопственог високог угледа док други верују да имају углед који не постоји. Слика коју човек има о себи може бити реална и идеална, као што је већ наглашено. Уколико је слика коју човек има о себи близу њеним стварним карактеристикама, кажемо да тај човек има реалну слику о себи. Идеална слика о себи је слика о томе какав би човек „требало да буде“. Нереална слика о себи може бити самоподцењивање и самопрецењивање. Постоје

људи који имају високе интелектуалне способности и високе остале квалитете личности који себе процењују као неспособне и безвредне. Постоје људи ниских способности и других квалитета који себе процењују веома високо и које називамо „убраженим“ или нарцисоидним. Такође би требало узети у обзир да човек има потребу да има позитивну слику о себи.

Интeгритeт личност означава целовитост и потпуност личности (lat. *integritas* – неповређено, цело). Личност има велики број компоненти, „делова“ или подсистема и личност може као и свака друга структура да представља снажно или слабо јединство. Код једног броја људи, различити аспекти њихове личности су добро и хармонично уклопљени. Таква особа има жеље и амбиције које су у складу са њеним могућностима, њени ставови су у складу са њеном сликом о себи а слика о себи је у складу са њеним реалним бићем. Таква особа и има доживљај да су њене мисли, осећања, нагони и поступци једна логична и уређена целина, да је њено поступање у складу са њеним особинама личности, моралом, социјалним положајем итд. (Noonan, 2003).

Неки људи доживљавају многе своје импулсе и поступке као контрадикторне сопственим вредностима и особинама личности: „Не знам шта ми би па сам то урадио“, „Ја иначе нисам таква особа“, „Не разумем себе“. За такве људе често се каже да „једно мисле а друго чине“.

У екстремним случајевима раздвајање подсистема може да буде тако оштро да се особа доживљава као „двострука личност“. Вишеструке личности, попут популарног др Цекила и Мистер Хајда, нису само литерарна тема. Оне постоје, али, на срећу, веома ретко. Најчешће се ради о две потпуно различите личности, изузетно о више од две. Промене једног Ја у друго Ја могу се догађати веома често или изузетно ретко. Већина људи не припада ни једном екстрему, ни потпуно интегрисаној и складној личности нити потпуно дезинтегрисаној. Већина људи себе доживљава као сложену структуру у оквиру које неке аспекте познају боље а неке слабије и у оквиру које су неки подсистеми мање или више уклопљени у контекст личности (Lowe, 2000).

Постојање искуства конфузије идентитета и деперсонализације потврђује чињеницу да развој идентитета није аутоматски и једносмеран или једном заувек и коначно дат. Човек има потенцијале да оствари свој пуни идентитет, да се самоактуализује али и „selfhood“ (сопство) и „personhood“ (ја као актер) може бити ускраћено, јер индивидуа не мора обавезно да оствари свој идентитет. Такође, једном остварен идентитет може бити делимично или потпуно изгубљен. Деперсонализација је мучан доживљај да се сопствени идентитет губи, развија се осећај да сопствено Ја више не постоји, слаби однос према сопственом телу а спољашњи догађаји попримају нестварну конотацију (Noonan, 2003).

РАЗВОЈ ЛИЧНОСТИ И ФОРМИРАЊЕ ИДЕНТИТЕТА

Идентитет се конституише у интеракцији са социјалном средином и културни контекст је фундаментални контекст у дефинисању идентитета. Може се из тих разлога рећи да је сваки идентитет социјални идентитет у својој основи јер је културни идентитет општи оквир, полазна тачка од које се полази у

изградњи индивидуалности. Сопство (selfhood) се, дакле, конституише у процесу социјализације јер човек никако не може видети себе а да се не види онако како га виде „значајни други“.

Ниједан идентитет не настаје у социјалном вакуму, сваки идентитет укључује и претпоставља постојање и интеракцију између „ја“ и других, што увек значи перцепцију доживљаја који други имају о „Ја“. Слика о себи потиче од начина како најпре мајка, отац и остали чланови породице и напослетку и сви други људи доживљавају дете као и из доживљаја успеха или неуспеха које дете доживљава а који су резултат његових личних способности и активности. Постоје родитељи који потцењују сопствену децу и који им се обраћају с ниподаштавањем (*глуперго, мајарче, коњу, стооко, животињо, нишијаријо*). Ако дете расте с тим, неизбежно је да себе доживљава ниже вредним. Постоје, насупротив томе, родитељи који не виде ограничења своје деце па од њих захтевају оно што деца не могу да остваре. Таква деца су стално суочена са неуспесима из чега проистиче њихов доживљај себе и процена себе као безвредних бића (Pitson, 2002). Развој самопоштовања зависи, дакле, првенствено од породичних услова и васпитних поступака родитеља. Идентификација са „другим“ почиње у породици, дете се најпре идентификује са родитељима. Идеална слика о себи формира се као „glass-looking-self“ („ја“ кроз наочаре другог). У породици почиње примарни процес идентификације који значи несвесно преузимање породичних норми кроз систем стицања навика, имитације и идентификације а наставља се под утицајем вршњака, школе, културе и других социјалних фактора. Социјални чиниоци су они фактори који код човека стварају доживљај да он сам жели да поступа онако како друштво налаже, онако „како мора да поступа“.

Дакле, у процесу индивидуације појединца, кроз процес осамостаљивања, стицања најразличитијих личних искустава, упознавања света, обављања различитих активности, идентификације са узорима и изградње личног погледа на свет формира се идентитет. Идентитет се успоставља тек онда када особа себе доживи као потпуно издвојену индивидуу, различиту од других, индивидуу са специфичним скопом особина интегрисаних у чврст и повезан систем (Siderist, 2003). Ериксон посматра читав развој људског бића кроз постепено изградњавање његовог идентитета који сматра окосницом зрелог и здравог понашања.

ПРИКАЗ ИСТРАЖИВАЊА

Циљ истраживања

Како структуру идентитета чине елементи као што су *Тело* (телесно Ја, физички идентитет, родни идентитет), *Особине личности* (персонални идентитет), *Раг* (професионални идентитет), *Посед* – *имање* (материјални, поседнички идентитет), *Улед*: цењен, високо позициониран, *Улоге*: мајка, отац, ћерка, брат, председник, ученик..., *Припадности групама* (социјални идентитет): национални, верски, класни идентитет, струковни; доживљај припадности људској врсти, раси, полу, фамилији, породици, професији, политичкој групацији, религији,

нацији, улогама итд.; *Paq* представља покушај да се идентификују компоненте структуре идентитета на нашој општој популацији деце и адолесцената.

Испитаници

Истраживањем је обухваћено 800 испитаника узраста од 8 до 18 година (по 100 испитаника на сваком узрасту). Испитаници су ученици основних и средњих школа. Резултати су поређени са резултатима добијеним на узорку од 100 одраслих испитаника. Као независна варијабла регистрован је узраст испитаника. Као зависна варијабла утврђена је структура идентитета.

Инструмент

Као инструмент за испитивање структуре идентитета коришћен је упитник са само једним питањем: од испитаника се тражило да одговоре на питање „Ко си ти?“ на листи која је била постављена као ранг листа (Ко си ти најпре, на 1. месту; на 2., 3., итд. Можеш дати онолико одговора колико сматраш да опишију твоје „Ја“ на најбољи начин).

Резултати и интерпретација

Већ на основу прелиминарног прегледа резултата очигледно је да се варијабла *узраст* показала као значајна с обзиром да проценат одговора испитаника варира у скаду са узрастом. На основу добијених резултата могуће је направити профил структуре идентитета деце и адолесцената различитог узраста.

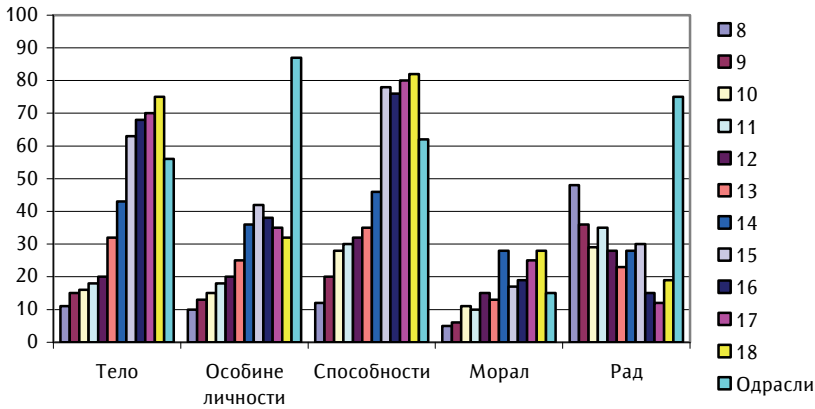
Табела 1. Учесћаност одговора испитаника различитог узраста (изражена у %)

	8.г	9.г	10.г	11.г	12.г	13.г	14.г	15.г	16.г	17.г	18.г	Одрас
тело	11	15	16	18	20	32	43	63	68	70	75	56
особине	10	13	15	18	20	25	36	42	38	35	34	87
способ	12	20	28	30	32	35	46	78	76	80	82	62
морал	5	6	10	11	15	13	28	17	36	25	28	15
рад	48	36	29	35	28	23	28	30	15	12	19	75
посед	0	2	3	5	2	0	0	18	15	9	6	32
углед	0	0	0	6	5	3	14	19	25	38	42	81
род	19	25	16	17	15	19	25	48	49	52	70	5
нација	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	18

Први аспект идентитета који се односи на *шлесни идентитет*, телесне особине као што су: ја сам јак, ја сам снажан, ја сам леп, ја имам плаве очи, ја сам висок, ја сам низак, ја сам спортски грађен, ја сам дебео или мршав, ја сам болестан, болешљив, слабог имунитета, слабовид, наглув човек итд. заступљен је у структури идентитета свих узраста. *Особине личности* као што су: ја сам тврдоглав, упоран, нежан, нервозан, раздражљив, радознао итд. јесу аспект идентитета који је такође заступљен на свим узрастима, као и особине које се

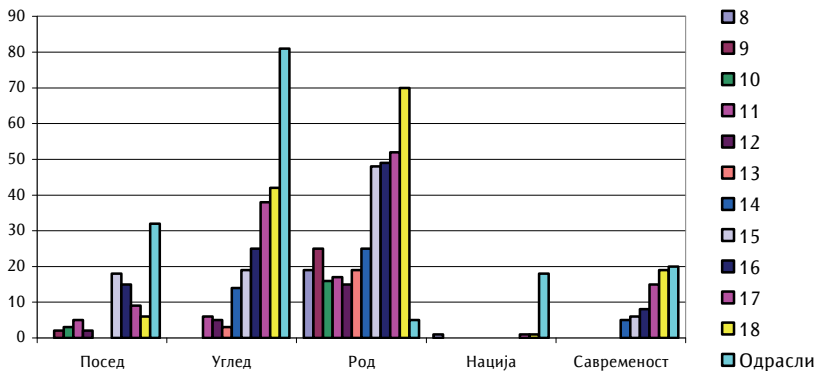
тичу способности: ја сам интелигентан, математичар, рецитатор, спортиста, кликераш.

График 1. Заступљености тела и телесних особина, особина личности, способности, морала и рада у структури идентитета



Особине које су сврстане у категорију морала очигледно су ниско заступљене у структури идентитета на свим узрастима (на одраслом нивоу моралне особине су заступљене у мањем проценту него код адолесцената). Аспекти идентитета који се тичу рада као што су професионални аспекти и аспекти који се тичу радних навика најзаступљенији су у структури идентитета на свим узрастима. Из графичког приказа може се видети да су телесни аспекти мање значајни код одраслих него код деце и адолесцената као и да значај телесних аспеката расте са узрастом. Такође је видљиво да су особине личности и особине рада и професија најзаступљенији у структури идентитета одраслих, за разлику од деце и младих.

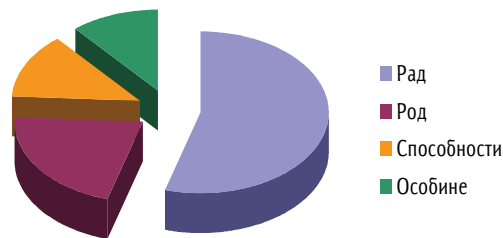
График 2. Заступљености поседа, угледа, рода, нације и савремености у структури идентитета деце, адолесцената и одраслих



Особине које се тичу поседа и материјалних ствари као што су: власник предузећа, дете богатих родитеља, ја сам сиромашан човек, имам скуп мобилни телефон, имам добар компјутер и слично; заступљене су у занемарљивом проценту у структури идентитета деце, док су у нешто већем проценту заступљене у структури идентитета адолесцената и одраслих. Заступљеност особина које се тичу угледа као што су: најбољи сам у разреду, први сам у трчању, омиљен сам у друштву, цењен сам од стране друштва, цењена сам личност, угледна сам личност, на завидном сам нивоу и слично, расте са узрастом и упадљиво је високо присутна у структури идентитета одраслих. Компоненте идентитета које се односе на род као што су: ја сам девојчица, ја сам женско, ја сам мушкарац, девојка, жена и слично заступљене су у значајном степену у структури идентитета деце, потом расту и достижу максимум крајем адолесценције а у структури идентитета одраслих род је заступљен у незнатном степену. Национални идентитет је потпуно занемарљив у структури идентитета деце и адолесцената чак, може се рећи и у структури идентитета одраслих (појављује се код једва 20% процената испитаника. Проевропске вредности као што су: ја сам модеран, савремен човек, Европљанин и слично код деце се не појављују док се ове особине појављују у једном малом проценту у структури идентитета адолесцената и одраслих. Вероисповест нико од испитаника није навео као одговор на питање *Ко си ти?*

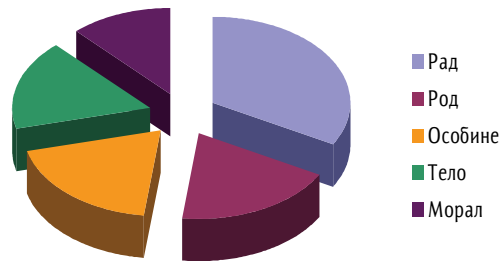
На основу добијених података може се направити скица структуре идентитета на дечјем и адолесцентном узрасту. Карактеристика идентитета на дечјем узрасту јесте мали број наведених одговора, од 1 до 3, ређе 4 или 5, често навођење имена и презимена.

График 3. Структура идентитета на узрасту од 8 и 9 година



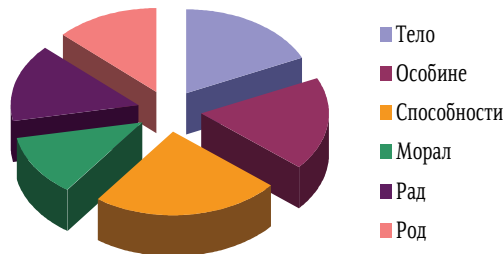
На узрасту од 8 и 9 година структуру идентитета чине рад, род, способности и особине личности. Модел структуре идентитета детета на узрасту од 8 и 9 година могао би се овако изразити: „ЈА САМ УЧЕНИК, ДЕВОЈЧИЦА (ДЕЧАК), СПРЕТАН (брз, јак,) И ВРЕДАН (лењ)“.

График 4. Структура идентитетског идентитета на узрасту од 10, 11 и 12 година



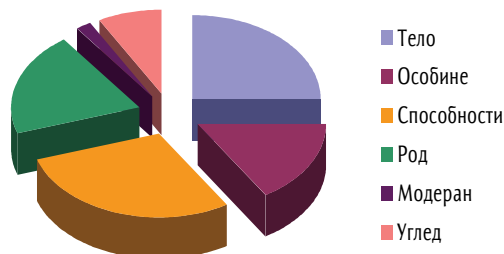
Структуру идентитета деце на узрасту од 10, 11 и 12 година чине такође рад, род, способности и особине личности али се сад у нешто већем проценту појављују и особине које се тичу моралних вредности и телесне особине: „ЈА САМ УЧЕНИК, ОДРЕЂЕНОГ ПОЛА И ОСОБИНА КОЈИ НАСТОЈИ ДА БУДЕ ОСЕЂАЈАН, ПОШТЕН И ЗАХВАЛАН“.

График 5. Структура идентитетског идентитета на узрасту од 13 и 14 година



У структури идентитета на раном адолесцентном узрасту доминира тело, психичке особине и способности што би могло да се представи као „ЈА САМ ЛЕП (ЛЕПА) ОСОБА, ПАМЕТНА И ИНТЕЛИГЕНТНА“.

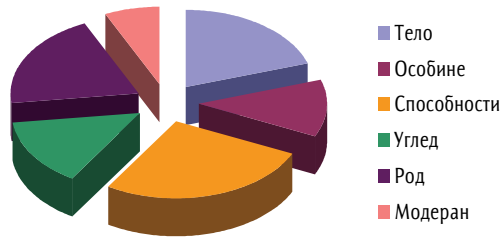
График 6. Структура идентитетског идентитета адолесцената на узрасту од 15 и 16 година



У структури идентитета адолесцената на узрасту од 15 и 16 година доминирају способности, тело и личне особине али се појављују и особине које се тичу проевропских вредности и углед.

„ЈА САМ ЛЕП (ЛЕПА) ОСОБА, ПАМЕТНА, ИНТЕЛИГЕНТНА, ЦЕЊЕНА И МОДЕРНА“.

График 7. Структура идентитета адолесцената на узрасту од 17 и 18 година



У структури идентитета адолесцената на узрасту од 17 и 18 година доминирају способности, телесне особине и род али значајно место заузимају и углед у друштву, особине личности као и особине које се подразумевају под термином „бити модеран“.

„ЈА САМ СПОСОБАН, ЗГОДАН МУШКАРАЦ/ДЕВОЈКА КОГА ЦЕНЕ У ДРУШТВУ И КОЈИ ЈЕ МОДЕРАН ТИП“.

ЗАКЉУЧАК

У развоју идентитета деце и адолесцената очигледно се догађају велике и значајне промене. Добијени резултати указују на појаву усложњавања идентитета са порастом узраста као и на тенденцију пораста заступљености телесних особина, особина личности, особина које се тичу способности и рода у структури идентитета како узраст расте. Резултати указују и на ниску заступљеност националности, припадности европској култури као и моралних вредности у структури идентитета наше деце и адолесцената.

Структуру идентитета деце на узрасту од 8 и 9 година чини просечно 3 одлике које се углавном односе на рад, род и физичке способности; на узрасту од 10, 11 и 12 година у структури идентитета преовладава такође рад, род и тело али се појављују и неке моралне особине као што су захвалност и правичност; на узрасту од 13 и 14 година у структури идентитета доминирају тело, рад, род, способности, особине личности и моралне особине, дакле тенденција усложњавања се наставља. На узрасту од 15 и 16 година способности преузимају примат, мада су и телесне особине као и род заступљене у значајној мери. На узрасту од 17 и 18 година доминирају способности али и углед у друштву постаје значајан фактор структуре адолесцената овог узраста. Бити модеран у смислу бити „савремених схватања“ бити „модерно обучен“ „баратати савре-

меном технологијом“ такође постају битни елементи структуре идентитета савременог адолесцента.

Очигледне разлике у структури идентитета деце, адолесцената и одраслих односе се на доминацију поседа и угледа у структури идентитета одраслих док се ове категорије не појављују у структури идентитета деце и адолесцената. Разлике постоје и у односу на доминацију тела код деце и адолесцената док се код одраслих тело појављује знатно мање заступљено. Национална припадност се појављује у структури идентитета једног броја одраслих (15%) док се код деце не појављује осим у случају једне (једине) девојчице. Верска и класна припадност се не појављују ни у једној категорији испитаника. На крају, нужно је нагласити да је примењена методологија релативно једноставна и да се применом комплекснијег инструмента сигурно могу добити релевантнији подаци о структури идентитета деце и адолесцената. Упркос томе ово истраживање пружа интересантне податке који могу послужити и као путоказ за даља истраживања.

ЛИТЕРАТУРА

- Allport, G. (1966): *Personality: a psychological interpretation*, New York, Holt
- Butler J. (2001): *Tela koja nešto znače*, Samizdat B 92, Beograd
- Eysenck, H.J. (1989): *Structure of human personality*, Routhledg and Kegan
- Erikson, E. (1976): *Omladina, kriza, identifikacija*, Nip-Pobeda, 1976
- Garet, B. (2008): *Personal identity and Self-Consciousnes*, Oxford University Press
- Horney, K. (1970): *Neurotična ličnost našeg doba*. Grafički zavod, Titograd
- Krstić, D. (1988): *Psihološki rečnik*, Vuk Karadžić, Beograd
- Lowe, E.J. (2000): *An introduction to Phlosophy of the Mind*, University Press, Cambridge
- Rogers, C.R. (1982): *Kako postati ličnost*, Nolit, Beograd
- Siderits, M. (2003): *Personal identity and Buddhist Philosophy*, Aashate Publishing, Oxford
- Smederevac, S., Mitrović, D. (2009): *Ličnost-metodi i modeli*, Centar za primenjenu psihologiju, Beograd
- Jerotić, V. (1990): *Čovek i njegov identitet*, Medicinska knjiga, Beograd
- Kreč, D., & Kračfeld, R. (1957): *Elementi psihologije*, Naučna knjiga, Beograd
- Pitson, A.E., (2002): *Hume, s Philosophy of the Self*, Routledge, London
- Maslow, A.H. (1950): *A theory of human motivation*. Psychological Review, 50, 370-396
- Miljković, D., Rijavec, M. (2001): *Razgovor sa zrcalom*, IEP, Zagreb
- Metyelin, M. (2010): *Wege zur Europaschen identitet, individuelle, nationalstaatliche und supranationale identtiatskonstrukte*, Frank & Timme, Berlin
- Noonan, H. (2003): *Personal identity*, Routledge, London

Radmila Milovanović
University of Kragujevac
Faculty of Education in Jagodina

THE STRUCTURE OF IDENTITY IN CHILDHOOD AND IN YOUTH

The paper deals with the concept of identity (myself), the complex psychical structure which is defined through the experience of the identity (the repetition of the same through the flow of time), but also through the differences with the other and which is treated in modern scientific disciplines which investigate person, as a creation of experience which appears in the childhood, intensively develops in youth and then slightly changes during life. As the structure of identity is made of elements such as self concept, the experience of the belonging to the human kind, race, sex, family, relatives, profession, political group, religion, nation, roles etc. the work represents the attempt to identify the components of the structure of identity on our general population of children and adolescents. 500 examinees of the age from 8th until 18th year are covered with this research (50 examinees at each age). The results point to the variety of structures of identity and their complexity with the growth of the age. The results point to the low representation of nationality and the belonging to the European culture in the structure of identity of our children and adolescents.

Key words: identity, structure of identity, childhood and youth

Гордана Будимир-Нинковић¹
Универзитет у Крагујевцу
Педагошки факултет у Јагодини

УДК 37.01
37.018.2
37:39

УТИЦАЈ ТРАДИЦИЈЕ НА ВАСПИТНО-ОБРАЗОВНУ ФУНКЦИЈУ ШКОЛЕ

УВОД

Нема сумње да промене у друштву, науци и техници налажу и промене у школи. То показују подаци о опремљености школа, новим средствима, облицима и методама рада који се примењују, и целокупној образовној технологији. Очигледна је информатизација образовања, развој „нове писмености“, употреба компјутера, интернета...

Све то указује да је школа у „друштву знања“ значајнија, сложенија, богатија и да је њена васпитно-образовна функција деликатнија. Дакле, за реализацију програма и остваривање васпитно-образовне функције школе неопходно је обезбедити наставнику стручно и научно усавршавање, односно усавршавање његових компетенција. Све чешће истицање значаја компетенција и њихове разноврсности произилазе из потреба и захтева савременог друштва; а нема сумње да се заснивају на традиционалним вредним особинама и способностима.

Савремено друштво карактерише знање и напредак технологије и интелектуалних способности. А да би се пратио развој друштва, неопходно је омогућити образовање свим појединцима. Будући да се васпитање и образовање најоптималније остварују у школи, нужна је њена темељна трансформација.

У разматрању темељне трансформације савремене школе полазимо од повезаности традиције, васпитања и образовања са савременошћу. При том имамо у виду да је традиција веома широк појам којим се обухватају бројне и разноврсне, трајно значајне људске вредности, настале током историје. Те вредности су битан резултат вишевековног људског рада, знања и усавршавања. Њихово прихватање и даље развијање битан су услов за остваривање континуитета у прогресивном развоју друштва и човека. Тако традиција траје и доприноси развоју сваке епохе, па и наше, савремене.

Међутим, не треба робовати традиционалним вредностима. Не треба их прихватати као апсолутне и непроменљиве, важеће за сва времена, за све људе (народе, нације, културе...). Јер, традиционално траје и вреди онда и онолико (у)колико је стваралачки применљиво у конкретном животу, раду и укупном понашању у одређеној епохи. У противном, ако се традиционално уважава, примењује и користи увек на исти начин, оно се трансформише у традициона-

¹ budimirninkovic@yahoo.com

лизам, који постаје кочница даљег развоја друштва и човека. Зато традиционално мора бити увек на „проби времена“, тј. мора издражавати у савременим условима. У том смислу, савремено је све оно што је оптимално најбоље за живот, рад и укупно понашање, те и значајније од традиционалног. У ствари, традиционално и савремено су у битној, непрекидној и трајној повезаности.

Све то важи и за област(и) културе, васпитања, образовања... Васпитање као друштвена делатност, односно процес такође садржи и традиционалне и нове – савремене вредности. И у васпитању (конкретном васпитно-образовном раду) се повезују прошлост и садашњост (традиција и савременост), и то тако што се „врши реконструкција прошлости са становишта садашњости кроз једну рационалну комуникацију“ (Ђукић 2004: 634). То даље значи да вредности традиције (у било којој области, те и у васпитању) не треба прихватати само „наслеђивањем“, механичким рутинским прихватањем, већ посредством критичког преиспитивања и стваралачког примењивања. Истовремено, традиционалне вредности (у раду, понашању, животу у целини) не треба потпуно одбацити, не треба тежити да се „по сваку цену“ ради и живи на нов начин. „У том смислу, традиција је претпоставка за рађање нових вредности. Традиција мора бити конституент сваке иновације“ (Ристић 2004: 713). Кад је у питању васпитно-образовни рад у школи (најзначајнијој институцији васпитања и образовања) – све то је присутно у битним принципима, облицима, врстама и средствима рада. На основу тога школа постаје примерена нашем времену, савремена.

САВРЕМЕНА ШКОЛА

За разлику од традиционалне школе, где се усвајају знања одређеног обима, умења и навике, савремено друштво налаже савремену школу. Ако се има у виду да се традиција споро и тешко мења, очигледна је нужност постепеног осавременивања школе. На то утичу промене у друштву, науци и техници. Да би тај утицај био што ефикаснији, значајно је пратити и усвајати нова знања. А савремена техника и технологија то, у великој мери, и омогућавају. Значи, обезбеђују се средства помоћу којих је ученику омогућено самостално стицање знања. То, ван сваке сумње, утиче на развој ученика и наставника у савременој школи. Очигледно је да се „дешавају крупне промене у социјалној интеграцији и у оквиру саме школе, што је повезано са фундаменталним променама у васпитно-образовном систему: од промена образовања које иду у дубину ка све већим променама образовања у ширину“ (Ђорђевић 1997: 524). Значи да васпитно-образовне активности треба повезивати са друштвеном и културном атмосфером и средином. Јер, друштвена средина омогућује разноврсне доживљаје, а самим тим и подстицаје за бројне активности како ученика, тако и наставника. Да би школа била успешна, значајно је да буде отворена према свим значајним и сврсисходним иновацијама.

Савремена школа треба да асимилије нове педагошке идеје, позитивно утиче на локалну средину, усавршава и унапређује наставне планове и програме и организује бројне активности кроз које ће обезбедити сопствену успешну васпитно-образовну функцију. Тако се стварају услови да школа буде цен-

тар културних манифестација и да на тај начин омогући размену резултата рада са друштвеном средином и афирмише своје резултате. Значи, „за разлику од традиционалне школе затвореног и формалног карактера, долазимо до школе новог типа, *отворене школе*“ (Ђорђевић 1997: 525). Отварањем школе стварају се веће могућности за ученике, наставнике, родитеље, грађане из шире друштвене средине који ће користити широке могућности школе и богатити своја знања, размењивати искуства, те афирмисати резултате свога рада. „До садашња пракса указује да је отвореност школе усмерена у више праваца:

1. *на унутрашњу организацију*, која подразумева мењање унутрашњег режима рада у школи, флексибилну организацију наставе, слободнији избор активности од стране ученика, широке могућности индивидуалног и индивидуализованог рада и учења, другачије изражене потребе ученика и рада наставника, обједињавање активности наставника чвршћим усаглашавањем, прилагођавањем школских просторија и простора уопште итд.;

2. *на спољно отварање школе* ка друштвеној средини: циљ је да се локална средина и живот не само повежу са радом у школи већ и да родитељи и други грађани буду подстакнути на широку сарадњу и учешће у раду и активности којима се школа бави;

3. *отвореним ставом наставника*, који нису ограничени ригидним васпитним системом, већ ослашћују мишљења, потребе и реаговање ученика и родитеља, континуирано прате резултате свога рада и настоје да своје акције усмере и прилагоде еволутивној педагогији“ (Ђорђевић 1997: 525–526). Отворена школа, нема сумње, омогућује индивидуализовано учење и бављење активностима за које ученици имају интересовања и способности. А то је циљ савременог васпитно-образовног рада. Отварањем школе према друштвеној средини тежи се да школа буде центар система васпитања и образовања младих и одраслих. Да је то у извесној мери заживело показују и бројне школе које су, поред своје редовне делатности, организовале и уступиле простор и опрему бројним активностима одраслих (дошколовање, преквалификавање, доквалификавање, па и даље напредовање), као и за разне спортске активности. Савремена школа треба да утиче на формирање и организацију средине која има васпитни утицај. Од школе се очекује да подиже културни ниво друштвене средине. То се односи, у одређеној мери, и на педагошку културу, чији утицај ће допринети васпитном деловању школе, али и целокупне друштвене средине.

Повезаност школе и друштвене средине значајна је за побољшање васпитно-образовног процеса у школи и друштвено-културне активности средине. „Савремена школа мора бити оспособљена кадровски, технички и материјално да удовољи захтевима новог информатичког друштва, да прихвати промене, да активно учествује у њиховом ширењу. У противном, биће застарела и школа и образовање у целини“ (Грубор 1996: 137). Дакле, школа је обавезна да иновира наставне програме, организацију, реализацију и верификацију, па и вредновање укупног живота и рада, с акцентом на васпитно-образовни рад.

Будући да је школа оптерећена садржајима из прошлости очекује се да се *традиционално потврђени, афирмисани садржаји задрже у новим програмима*. Савремена школа реализацијом плана и програма васпитања и образовања,

ван сваке сумње, утиче на развој друштвено пожељних, како традиционално, тако и данас вредних особина и способности ученика за самостално тражење информација, флексибилност и толерантост у комуникацији, критичко мишљење, истраживање и др. То даље значи да васпитно-образовни процес треба да утиче на успостављање демократских, хуманих, интерперсоналних односа, у којима се васпитачи и васпитаници уважавају и размењују знања и искуства. Јер, школа треба да преноси знање које је претходна генерација наследила од својих предака, а школству је поверен задатак да преноси традиционалне и ствара нове вредности.

ВАСПИТНО-ОБРАЗОВНА ФУНКЦИЈА САВРЕМЕНЕ ШКОЛЕ

Савремена техника је допринела гомилању бројних знања, али и проблема и могућности у функционисању школе. Материјални статус школе је веома ограничен недостатком средстава, па су услови за васпитно-образовни рад веома скромни. То, наравно, утиче на квалитет рада наставника и ученика. Међутим, то не сме бити разлог за успорено праћење промена, отежано проширивање и продубљивање знања, као и успрен развој способности. Ово треба истаћи због тога што је образовање инвестиција од које зависи будућност. Због тога, *држава има обавезу да брине о целини система образовања грађана, не само о једном његовом делу (о онима који су законом обавезни да се образују).*

С обзиром на то да школа није једина институција одговорна за васпитање и образовање јер и други чиниоци (породица, вршњаци, средства масовног комуницирања...) имају утицај, треба имати у виду да тежимо изградњи *групирања које учи*, па – у складу с тим – школа мора бити у функцији таквог друштва. Да би то остварила, треба да одговорније и студиозније оспособљава младе (ученике) за перманентно васпитање и образовање, односно за континуирано стицање знања, вештина и способности. Савремени васпитно-образовни процеси треба да се заснивају на примени традиционално афирмисаних метода, облика и средстава и да се иновирају новим садржајима. При том је нужно *развијање способности за учење учења*, истраживање, продубљивање и усвајање нових знања. Да би то остварили, значајна је сарадња наставника, ученика, родитеља, као и међусобно поштовање, разумевање, поверење и уважавање. Јер, познато је да све *школске (наставне и ваннаставне) активности имају васпитно-образовну функцију*. Да би је наставник остварио, *нужно је да поседује стручна знања и вештине, креативне способности, смисао за комуникацију и решавање проблема, одговарајуће личне особине, те да је мотивисан за успешан васпитно-образовни рад*. За обављање савремених функција (планера, програмера, организатора, реализатора, координатора, иноватора) потребно је да има ауторитет. Ауторитет ће стећи својим стручним знањем, радом и односом према ученицима (васпитаницима), колегама и другим сарадницима, погледом на свет и целокупним деловањем у ужој и широкој друштвеној средини. *Прави ауторитет треба да се заснива на хуманом, демократском педагошком такћу и односу. Да би га обезбедио, наставник треба да сарађује са колегама, да размењује знања и искуства, те да се перманентно усавршава.*

Познато је да је за унапређивање образовања значајна подршка државе на свим нивоима образовања, у циљу обезбеђивања бољих услова за рад и подизања квалитета васпитно-образовног рада.

За остваривање васпитно-образовне функције савремене школе значајна су интересовања деце, мотивација, квалификација и способности наставника, као и материјално-технички услови. Боравећи у школи, деца кроз комуникацију, активности и изражавање својих потенцијала и креативности, користећи предзнања и способности, усавршавају знање и понашање. Тако афирмишу своје вредности и унапређују квалитет рада наставника. Све то остварује се захваљујући васпитно-образовној функцији савремене школе. Да би ту функцију успешније остварила, школа је дужна да кроз реализацију планова и програма васпитања и образовања утиче на развој друштвено пожељних, традиционално вредних особина и да спречи негативне (друштвено непожељне) особине, облике понашања, ставове и слично.

Да би онемогућили упражњавање порока, нужно је да друштво, школа и породица делују превентивно и јединствено. С обзиром на то да је наша школа примерена просечном и слабијем ученику, талентован ученике је најчешће препуштен самом себи. На часовима класичне наставе он се досађује, а његове креативне способности се гасе. Међутим, настава са елементима креативности користи свима, а даровитима посебно, јер се они тада експонирају, а њихова креативност афирмише. Дакле, све ово указује на чињеницу да постојећа школа недовољно одговара потребама времена и нашег друштва. „У новој савременој школи тежиште ће бити на *самосталном* стицању знања, што ће захтевати већу иницијативу и самосталан рад ученика. На процес развоја знања мање ће се гледати са становишта преношења информација и формирања навика и вештина, а више ће се наглашавати *процес сазнавања, посебно процес интелектуалног развоја и развоја мишљења*. Један од централних задатака постаће развој и поучавање мишљења, култивисање интелекта прожето проучавањем вредности“ (Ђорђевић 1997: 67). Уколико се то постигне у пракси, биће створени услови за веће проналазаштво, креативност и бољу ефикасност васпитања и образовања, што ће се нужно одразити на бољи квалитет учења, рада, производње, а (самим тим) и напредак друштва у целини.

Савремена школа (како основна тако и средња) доживљава бројне и разноврсне трансформације (културне, педагошке, образовне, техничко-технолошке, организационе, информатичке...). Ради усавршавања васпитно-образовног рада у њој трансформишу се и функције свих учесника у том раду, а највише функције наставника и ученика, и њихов број се повећава. Наставник све више постаје планер, програмер, организатор, реализатор, евалуатор... васпитно-образовног рада, а ученик све више јача своју позицију субјекта у том раду. Ученик учење и друге активности реализује примерено својим способностима, потребама, интересовањима и интересима на путу свог развоја ка целовитој, свестрано развијеној, стваралачкој личности.

Савремена школа подразумева велики број дидктичко-методичких иновација, по којима је препознатљива као савремена, са циљем да буде боља од традиционалне.

Савремена иновацијска школа поучавање замењује учењем, ствара топлу емоционалну климу у одељењу, доминантну улогу наставника своди на минимум, повећава одговорност ученика и наставника и залаже се за ефикаснији и квалитетнији рад у школи.

С обзиром на то да будућност друштва зависи од образовања, а будући да је образовање „запљуснуто“ променама, савременом науком, техником и технологијом, нужно је децу научити како да уче, а при том не занемарити и васпитање. Дакле, треба се залагати за савремену школу која тежи новом приступу основној педагошкој структури, тј. новој организацији и иновацијама наставних метода, принципа и облика васпитно-образовног рада.

Очигледно је да савремено човечанство карактеришу значајне структуралне и развојне промене, условљене и омогућене највише научно-техничком револуцијом. Те промене су увелико измениле људску стварност и конституисале „друштво знања“, у коме све већу улогу и значај имају знање, наука, техника, технологија и образовање

Школа је у „друштву знања“ задржала функције најзначајније институције васпитно-образовног рада. Она је, истовремено, друштвена, културна и васпитно-образовна установа. Битне друштвене промене (економске, политичке, културне...) утичу на њен рад, захтевајући да се и она мења у складу са прогресивним трендовима тих промена. При том остаје потреба и могућност да се традиционално вредне особености школе задрже и иновирају савременим методама, принципима и облицима васпитно-образовног рада у складу са новим техничко-технолошким, информатичким и другим условима, захтевима и могућностима.

Савремена школа у извршавању васпитно-образовне и других функција постаје све више „отворена“ за нове активности, облике и начине рада и сарадње; како у оквиру ње саме, тако и шире друштвене средине. Васпитно-образовни рад школе требало би да се заснива на савременим принципима хуманизма, демократије, људских права и слобода у циљу свестраног, слободног и стваралачког развоја човека и друштва у целини.

ЛИТЕРАТУРА

- Будимир-Нинковић, Г. (2009): *Савремена породица и школа (друго издање)*. Јагодина: Учитељски факултет.
- Грубор, А. (1996): *Савремена школа претходноставља континуирано иновирање и диференцирање садржаја образовања*. У зборнику *Иновације и традиција у образовању*. Београд: Учитељски факултет.
- Ђорђевић, Ј. (1997): *Настава и учење у савременој школи*. Београд: Учитељски факултет.
- Ђукић, Б. (2004): *Савременост и сврсисходност традиције у савремености*, У зборнику *Традиција и савременост*. Бањалука: Филозофски факултет.
- Лакета, Н. (2009): *Школа данас и тенденције њеног развоја*. У зборнику *Будућа школа I*, Београд: Српска академија образовања, 109–144.

- Недељковић, М. (2009): *Утицај традиције и иновација на модернизацију школе*. У зборнику *Будућа школа I*, Београд: Српска академија образовања.
- Ристић, Л. (2004): *Традиција и друштвене промјене*. У зборнику *Традиција и савременост*, Бањалука: Филозофски факултет.

Gordana Budimir-Ninković
University of Kragujevac
Faculty of Education in Jagodina

THE INFLUENCE OF TRADITION ON UPBRINGING AND EDUCATIONAL FUNCTION OF CONTEMPORARY SCHOOL

The paper analyses the important questions and problems concerning the realization of upbringing and educational function of contemporary school, oriented towards tradition. Given the fact that technique and technology “invade” all places fast and strongly, school is also one of them. Therefore, it is necessary to support the contemporary organization and realization of upbringing and educational work, but at the same time to keep everything that proved to be traditionally valuable and significant. Hence, it is significant to accept the need that schools influence the development of socially acceptable traditional characteristics and capabilities (communication, critical opinion, research) by realization of the plans and programs of upbringing and education. It is familiar that the contemporary school realizes the upbringing and educational program which enables the integral development of a man as a free and creative being. The upbringing and educational process should contribute to creating the democratic, humane and interpersonal relations, which enable students and teachers to exchange knowledge and experience.

Key words: tradition, upbringing, education, contemporaneity, school

Милица Андевски¹
Универзитет у Новом Саду
Филозофски факултет

УДК 371.112.08
371.14

КАКО УЧЕ ДИРЕКТОРИ ШКОЛА²

УВОД

Ако појемо од питања *Како уче директори*, одговор може да гласи: *Директори уче друштва*. Истраживања која су се бавила компетенцијама успешних предузетника (Ergenbeck/Heuse 1999) у оквиру једне емпиријске студије, у центар интереса истраживања су ставила истраживање стилова учења испитаних успешних директора, али и питање о пореклу, путевима и методама развоја њихових компетенција, важних за пословни живот, тј- питање њихове индивидуалне „биографије компетенција“.

Овде ћемо покушати да фокусирамо и сажмемо суштинске карактеристике понашања при учењу и развоју компетенција, као и спољашњих услова учења директора у школи.

– Након иницијалне обуке компетенције директора, важне за пословни живот, стичу се, у великој мери, изван институција и самоорганизујуће. Наиме, код успешних директора се показало да организована усавшавања за развој њихових професионалних, као и постојећих стручно-методичких, социјалних и личних компетенција, не играју скоро никакву улогу. Директори при учењу највећи значај приписују самоиницијативном присвајању знања („самосталном студирању“).

– За то постоје и временски разлози: усавшавање као временски проблем важи код директора као „проблематика, која је очигледно условљена пословном улогом“ (Ergenbeck/Heuse 1999: 445). То посебно важи за учешће на екстерним понудама за усавшавање, пошто директори на свом радном месту имају слабе могућности за одсуствовање. Из тог разлога, директори придају висок значај самосталном студирању/учењу.

– Успешни директори сматрају релативно slabим присвајање компетенција путем формалних образовних институција. Од формалних образовних аранжмана више наглашавају социјалне и личне компетенције, стечене у оквиру „школе живота“ (у практичном пословном окружењу), него садржаје који се посредују у формалним образовним аранжманима.

¹ andevski.milica@yahoo.com

² Рад је настао као резултат истраживања у оквиру пројекта *Квалитет и компетенцијски образовног система у европској перспективи* (Пројект бр.179010), који се реализује уз финансијску подршку Министарства просвете и науке Републике Србије, за период 2011-2014.

– Директори су веома резервисани, чак и одбојни, када су у питању дидактизоване понуде учења. Они се у таквим понудама учења осећају веома ограничено по питању својих слобода одлучивања у вези са временом, садржајима, дубином посредованог „знања из позадине“, и локалним, као и медијалним околностима свог учења. Осећају се као да су све „добили на кашичицу“ (Eggenbeck/Heyse 1999: 98) и сходно томе одбијају превише структурисане аранжмане учења, који путеве и садржаје учења одређују без обзира на индивидуалне потребе.

– Директори су усредсређени на проблеме. Кризе, проблеми и преломне ситуације представљају пословну свакодневницу успешних директора, коју они у високој мери схватају као прекретницу у свом развоју компетенција и као посебно ефикасне шансе за учење: „Кризе у високој мери (...) формирају и стабилизују компетенције“ (Eggenbeck/Heyse 1999: 220).

– Директори оцењују знање и понуде за учење на основу тога колико стечено знање могу практично применити. Они желе да досегну за знањем, понудама за учење и информацијама који су им актуелно потребни за превазилажење проблема на радном месту – и то оријентисано циљу, брзо и одговарајуће. Знање из позадине и знање без одређеног односа са актуелним практичним интересовањем, за њих је „непотребно оптерећење“, које пре ремети, него што подржава њихове свакодневне активности. Директори ретко уче из чистог интереса, уче скоро увек подстакнути одређеном ситуацијом и конкретном потребом. У првом плану је питање користи одређених садржаја учења за актуелне или предвидиве изазове у свету рада.

– Директори су научени на учење и располажу високом мером компетенција за самостално учење. Они су у току свог живота – у послу, али чак и пре уласка у пословни живот и у приватној сфери – стекли компетенције и развили навике сталног доучавања – мање у формалним аранжманима за учење и учитеље, а више неформално, у свакодневном животу, кроз искуства и свакодневну праксу. Што је ова компетенција код директора израженија и комплекснија, то се више смањује улога организованих мера за даље усавршавање у корист самоорганизованих и неформалних процеса учења: „организовано усавршавање игра у кругу испитаника маргиналан улогу. (...) Што је компетенција комплекснија, то је мање значење организованог пословног усавршавања“ (Eggenbeck/Heyse 1999: 13).

Професионалне компетенције директори развијају првенствено у својој радној активности и изван формалних аранжмана за учење. Облици неформалног учења играју велику улогу у биографијама компетенција успешних директора.

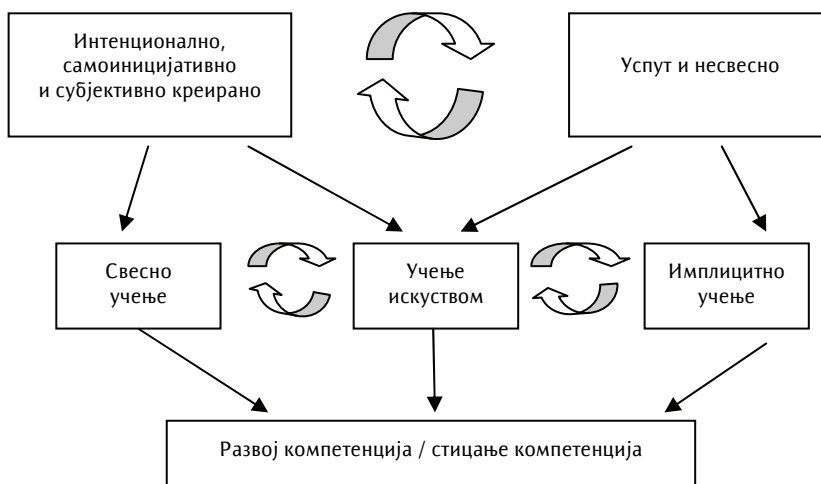
ДИРЕКТОРИ УВЕК УЧЕ. АЛИ УЧЕ ЛИ УВЕК ОНО ПРАВО?

У литератури наилазимо на податке да се између 70% и 90% пословног знања и умећа стиче неформално (неформално), тј. ван формалних аранжмана учења, у току превазилажења пословних задатака и проблема и без експлицитних намера за учењем (Rohs 2002). Процентни варирају и на основу раз-

личитих операционализиција и дефиниције онога шта се сматра под појмом „неформално учење“.

Иако се у актуелној дискусији неформално учење не може увек појмовно тачно аргументовати, може се закључити да неформално учење обухвата све облике мање или више свесног самосталног учења ван формалних образовних система, у непосредној животној и искуственој вези – од несвесног имплицитног учења, с једне стране, све до свесног самоорганизованог учења, с друге стране. Reischmann (2005) означава „често превиђено самоорганизовано и неиницирано учење“ као „учење *en passant*“ и тако истиче значајну карактеристику тог учења: оно се дешава такоређи узгредно, у пролазу, у извршењу неке друге радње и често без изражене намере да се учи.

Дијаграм 1. Фацејше неформалног учења (Frank, У: Wittwer, Kirchhof 2003: 177)



Директори развијају своје компетенције у свакодневном спровођењу разноврсних задатака; примера ради, контакти са странкама, посете других колега, опхођење са сарадницима итд., представљају значајне изворе развоја њихових компетенција, а да то није изричито жељено или планирано. Овде постоји опасност да се значај неформалног учења превише наглашава у односу на формално учење. Оба облика учења не треба да буду међусобно искључиви, оба облика су битна и узајамно се условљавају и допуњују (Wittwer, Kirchhof 2003: 13).

Међутим, у свим овим моментима крије се и потенцијална опасност. Без обзира колико су значајни процеси неформалног учења у процесу стицања и развијања компетенција, они су ипак случајни и недостаје им усмереност ка циљу. Даље, неформално учење одвија се у многоструко несвесним токовима, тако да недостаје врло важан сегмент у учењу и стицању компетенција, а то је захтев за потенцијалним и планираним развојем компетенција, нарочито ако се *искључиво*

(само) неформално учи. Без допунских конфронтација са већом ширином већ обрађених и рефлексивних елемената знања, учење и деловање остају у (пре)ограниченом хоризонту. Без интеграције искуства са неформалним учењем и коришћења процеса рефлексивног учења, развој компетенција остаје једностран и ограничен (Dohmen 2001: 45). „Опширан развој компетенција се без педагошких аранжмана и без интенционалног учења не може остварити“, јер: „Без организације и оријентације према циљу постоји појединачна опасност да учење остане случајно и ситуационо“ (Dehnbostel/Уhe 2005: 5).

Неформално учење и учење искуством ствара тако „само“ основу пословних компетенција.

Само код циљаног, планираног и дидактички конципираног учења могуће је стварање прилика за неформално и самоуправљано учење у процесу рада. „Димензија 'компетенција' (...) је уједно и место интеграције формално и неформално стечених умећа, способности и моћи. Те предности за повезивање и интеграцију се не могу преузети само на основу посебног карактера неформалног процеса учења индивидуа. Потребна им је подршка“ (Wittwer, Kirchhof 2003: 33). Неформално учење захтева подршку. Онама који уче треба омогућити да искористе помоћ при учењу, знањем, информацијама и подршком у садржајном, као и у методичком начину рада, у зависности од ситуације и специфичности потреба.

ЗАХТЕВИ ЗА КРЕИРАЊЕ АРАНЖМАНА УЧЕЊА ЗА ДИРЕКТОРЕ

Изражена потреба директора за самоуправљањем и временским, методичким и садржајним суверенитетом, као и ограничени временски капацитети постављају као важан задатак подршку пословног развоја њихових компетенција. Стандардне понуде за усавршавањем у облику **семинара** не одговарају захтевима директора, не само из временских разлога него и због тога што нису креирани на основу проблема и конкретних научних потреба у радном пољу директора школе. Директори се налазе у ситуацији свакодневног решавања проблема и задатака, стално су пред изазовом провере постојећег знања, његовог побољшања и обнављања и проналажења нових решења за настале проблеме, те су стално упућени на актуелно знање. Потребан им је, дакле, аранжман учења који допушта некомплицован приступ актуелном знању, знању које им је потребно за решавање конкретних радних задатака:

- Да би се личне компетенције даље развиле и личне потребе за учењем могле задовољити, директорима су потребне прилике и аранжмани за учење који им брзо и некомплицовано омогућавају приступ знању кројеном према **актуелном проблему**.

Директори радије прихватају понуде и прилике за учење, које самостално, флексибилно организују и које могу прихватити према одговарајућим актуелним проблемима.

- У понудама посебно се мора обратити пажња на „дубље потребе за самоорганизацијом и самоодговорношћу“ директора (Erpenbeck/Heuse 1999: 98). Пошто се развој компетенција директора испуњава у **само-**

организованим процесима учења, треба развити понуде и аранжмане учења који повезују велике могућности за индивидуализацију процеса учења са великим квалитетом расположивих садржаја знања и оптималним условима за кооперативни развој новог знања.

Директорима је неопходно да стално уче у процесу свог рада, и они теже остваривању ен пассант учења, без истицања свесног прелаза са формалног учења на учење стечено у раду.

- Аранжмани учења директора морају бити погодни **за повезивање рада и учења**, да би се искуства из праксе смисаоно и теоријски поткрепљено искористила за свесно усвајање знања и, обрнуто, да би се стечено знање циљано применило и искористило у пракси.

Дакле, неопходне су флексибилне и индивидуално корисне и могуће понуде за самоорганизовано учење, које

- прате трансфер праксе стеченог знања,
- нуде медије и подршку при раду,
- дозвољавају учење на основу конкретних поставки задатака и конкретног радног окружења,
- имају флексибилно и модуларно припремљени приступ и
- омогућавају ситуационо учење – учење оријентисано ситуацији (Андевски 2010).

Директори најуспешније уче кроз форме ситуираног делања (у времену и простору), кроз теорије учења које пажњу усмеравају са индивидуе на учење као учешће у социјалном свету, са когнитивног процеса на социјалну праксу.

Професионалне компетенције директори најбоље могу јачати у оквиру „**заједница практичара**“, које су сада у процесу оснивања. Путем ових заједница, методом **дискусије** о актуелним проблемима, директори могу да размењују своје практично знање/искуство (учење кроз акцију). Учење кроз акцију је цикличан процес који обухвата:

- дискусију о проблему,
- тражење нових перспектива за решење,
- решења која се примењују и
- резултате који се примењују.

Ове анализе могу се допунити препорукама Хенрија Минцберга, познатог мислиоца менаџмента, који је постигао значајне резултате у образовању директора (2009). Једна од његових централних теза је да је бесмислено да се људи који немају искуства у послу, образују у менаџменту. Директор који може бити ефективно трениран је особа која је током тренинга активна као директор. Људи који не поседују искуства у пракси у области менаџмента једноставно не могу да разумеју теорије и концепте. Насупрот томе, менаџери који се морају свакодневно сусретати са специфичностима посла могу успоставити однос између концепата и њиховог искуства. По Минцбергу *срж ефективног учења директора је рефлексивна њихове сојствене праксе*.

Важан део учења дешава се у интеракцији директора са њиховим колегама, пре у мањим групама (као по методи учења кроз акцију), него у већим заједницама. Директори морају да дискутују са другим менаџерима о различи-

тим проблемима који су им постављени. То је важна лекција коју професори пословних школа морају да науче: директори науче више од других директора него од професора. Професори би, наравно, требало да дају идеје, концепте, теорије, али само на основном нивоу тема које експлицитно заговарају директори, а до ефективног учења долази онда када се практично искуство директора поклопи са теоријом професора.

ЗАКЉУЧНЕ АНАЛИЗЕ

Данас, када се школа суочава са великим проблемима и дилемама (очување традиције, с једне стране, и промена плана и програма која захтева увођење нових садржаја, често без избацивања старих, с друге стране), положај наставника, директора и стручних сарадника се суштински мења. Од њих се очекује да покажу спремност да на адекватан начин одговоре на изазове промењених улога, да компетентније воде васпитно-образовни процес и лични професионални развој зарад школе која је окренута будућности.

Преоптерећеност директора, наставника, као и свих запослених у школи води конфликтима на свим нивоима, осећају немогућности да се одговори на постављене захтеве, мању самопоуздања, затворености за сарадњу са другима.

Насупрот овоме, футуролошки оријентисани аутори истичу да ће опстанак појединачне школе у будућности зависити од сарадње коју запослени остварују са ученицима, родитељима, од социо-емоционалне климе и атмосфере коју негују, квалитета рада који нуде својим ученицима, као и од спремности да се кроз континуирано професионално усавршавање прилагоде захтевима средине у којој живе и раде и изађу у сусрет потребама ученика, због којих постоје.

Од директора школе се очекује да креира топлу, пријатну, подстицајну атмосферу за учење и сарадњу, да подстиче квалитетне социјалне односе, тимски рад, јасну поделу улога, да негује међусобну подршку свих запослених у школи, као и њихову спремност да се укључе у професионално усавршавање како у школи, тако и ван ње.

У савременој литератури све више се наводи да ће улога директора, као руководиоца и педагога, као стручног сарадника у процесу професионалног усавршавања и развоја школе – постати кључна. У складу са тим, истиче се да директор треба да се припреми (Ender, Strittmatter 2001) да одговори на потребе запослених (нпр. потреба за развојем, учењем, подршка наставницима):

1. потребе проистекле из развоја школе (нпр. оптимализација, дугорочни школски развој),
2. да осигура потребни квалитет рада (квалитетно вођство ученичка, родитеља, осталих запослених у школи) и
3. да делује из система кад год је то потребно (нпр. медијација при конфликтима на релацији: ученик-родитељ-наставник и сл.).

Сем тога, директор као руководиоца треба да омогући наставницима да се активније укључе у све поре функционисања школе, као заједнице у којој сви појединци треба да прихвате филозофију целоживотног учења и да узму учешћа у креирању образовне политике на свим нивоима. У том погледу, по-

дршка развоју особља постаје потребнија него икад до сад, а улога директора и управе школе се може посматрати кроз неколико подручја деловања, од којих ћемо истаћи само нека:

1. Бити присутан и узимати учешће

Пре свега, директор школе треба да покаже наставницима и осталим сарадницима да су пресудни чиниоци за квалитетан рад школе кроз: похвале и давање повратне информације о учинцима и постигнутим резултатима; различите видове посета како на радном месту, тако и у настави; кроз индивидуалне и групне разговоре и показивање заинтересованости и спремности да их саслуша, разуме, подржи и подстакне да квалитетно раде и да се усавршавају и сл.

2. Побринути се за простор подршке и сарадње

Не можемо очекивати од директора да одговори на индивидуалне потребе сваког наставника и запосленог, али је јако важно да им понуди разноврсне начине помоћи који ће бити лако доступни сваком од њих, какви су: саветодавни разговори; колегијално саветовање, супервизија; екстерно професионално саветовање или тренинзи; подстицање рада редовних радних тимова (разредни тим, стручне групе, пројектни тим), који пружа прилику за вредновање комуникацијских и стручних компетенција.

3. Стимулисати индивидуално усавршавање и усавршавање у групи

Некада је индивидуално усавршавање била лична ствар сваког појединца, али у савременом друштву јавља се потреба да се индивидуалност укључи у „колегијални дијалог“, при чему се стварају повољни услови за професионално усавршавање. Како би се то постигло, потребно је да директори воде индивидуалне разговоре са запосленима, створе погодну атмосферу за размену искустава усавршавања, да заједно са запосленима у школи праве планове и договоре за даље усавршавање према потребама запослених, као и потребама ученика, родитеља и сл.

4. Подстаћи интервенцију у критичним ситуацијама

То подразумева адекватно реаговање на настале проблеме и евентуалне сукобе у колективу, при чему је јако важно да сви учесници знају по којим се правилима решавају конфликти, као и да директори буду упућени у вештину медијације.

5. Давати подстицај свим запосленим у критичним периодима радног века (приправници, преквалификација, пензија...)

Декларисати посебне ситуације појединачно за сваког члана колектива, учинити сваког од њих вредним поштовања, користити их као ресурс за друге, односно школу као институцију.

6. Рад на изради мапе особља; развој тима

Ово подручје рада је јако важно зато што омогућава да се препознају слабости, потенцијали и опасности у колективу, као и да се сагледају перспективе за будући развој запослених и школа уопште. На основу ових активности могуће је сазнати: које компетенције треба развијати и ојачати у колективу, који су потенцијали неискоришћени, шта су слабости у раду наставника, како те слабости превазићи, које су евентуалне потешкоће итд.

Многи аутори (Northouse 2001) претпостављају да од начина размишљања директора, нивоа развоја његових компетенција, зависи развој школе и запослених у њој. Креирање повољне социо-емоционалне климе у школи, употреба свих расположивих ресурса, спремност на групни и тимски рад у креирању визије, мисије и стратегија школе, само су неки од задатака који очекују директора у новој школи. Без сарадње са наставницима и стручним сарадницима директор неће успети да испуни поменуте захтеве. Он мора направити амбијент у којем је свака индивидуа потпуно укључена у идентификовање и решавање проблема. и мотивисана да допринесе њиховом решавању и остваривању заједничког циља. Заправо, то је могуће само у окружењу у којем се негују и развијају позитивни и партнерски односи и остварује и подстиче лични и професионални развој.

За изграђивање овакве климе треба времена, а први корак у том процесу јесте повећање свести директора, као руководиоца, о неопходности заједничког приступа у остваривању циљева и решавању постојећих проблема у школи, јер „да би визија успела она мора да расте из потреба целе школе (...) и у њеном остваривању свој део посла морају подједнако добро обавити и директор и наставници и стручни сарадници“ (Ibidem).

7. Директор мора водити, а не обликовати!

Ако директор жели да наставници уче, и он сам мора учити (Stoll, Fink 2000), мора их на то мотивисати сопственим примером.

Овакав концепт могуће је остварити само у школама које су спремне да постигну равнотежу између промена и стабилности, односно старог и новог, што свакако није могуће без међусобне интеракције и континуираног професионалног усавршавања на свим релацијама. Улога директора у процесу трансформације школе је важна. Директори треба не само да континуирано раде на себи, усвајају комуникацијске компетенције и овладавају њима, као кључним сегментом социјалне компетентности него ове компетенције морају иницирати, подстицати и развијати како у раду са младим људима, тако и са колегама у колективу. Аутономност, толерантност, партиципативност, отвореност и флексибилност су важна својства социјалне компетентности, али и вештине и квалитети које сваки директор треба да промовише и негује како међу запосленима у школи, тако и у односу са другим партнерима са којима школа треба да сарађује. Како би то постигао, директор мора да буде обучен да ради у тиму,

спреман да дели „моћ“ са другима и позитивно усмерен ка међусобној повезаности у односу на заједничке вредности, бригу, међусобно поштовање...

Кроз успешно педагошко деловање које подразумева стручна знања и вештине, као и низ људских особина (флексибилност и спремност на разумевање и прихватање људског понашања, мотивисаност за узајамно повезивање и интеракцију са другима, затим емпатијско комуницирање и дијалог), директор представља позитиван пример не само својим колегама него и родитељима и ученицима, а његово понашање утиче на понашање свих са којима он остварује интеракцију и комуникацију. У прилог томе иде и чињеница да квалитетно и континуирано професионално напредовање не може и не треба да се креира и нуди 'споља', 'од горе', него да садржајно излази из контекста живота и рада, тј. културе образовне институције и потреба које читава школа има.

ЛИТЕРАТУРА

- Андевски, М., (2010) *Образовање за менаџмент*, Нови Сад, ЦЕКОМ.
- Dehnbostel, P., Uhe, E., (2005) *Das Erfahrungslernen mit dem intentionalen Lernen verbinden. У: Berufsbildung 57, Juni, s.3-7.*
- Dohmen, G., (2001) *Das informelle Lernen. Die internationale Erschließung einer bisher vernachlässigten Grundformen menschlichen Lernens für das lebenslange Lernen aller.* BMBF. Bonn.
- Erpenbeck, J., Heyse, V., (1999) *Die Kompetenzbiografie. Strategien der Kompetenzentwicklung durch Selbstorganisiertes und multimediale Kommunikation.* Edition QUEM, Band 10. Münster, New York, München, Berlin.
- Минцберг, X., (2009) *Менаџери, а не масџери пословне администрације*, Нови Сад, ЦЕКОМ.
- Reischmann, J., (2005) *Lernen „en passant“: Eine vergessene Dimension. У: Grundlagen der Weiterbildung (GdWZ), Heft 4, s. 193-196.*
- Rohs, M., (2002)(Hrsg.) *Arbeitsprozessintegriertes Lernen.* Münster, New York, Berlin.
- Wittwer, W., Kirchhof., (2003) (Hrsg.) *Informelles Lernen und Weiterbildung. Neue Wege zur Kompetenzentwicklung.* München/Unterschleißheim.

Milica Andevski
University of Novi Sad
Faculty of Philosophy

HOW DO THE SCHOOL PRINCIPALS LEARN

School principals do not perform the profession/function for which they have been educated for. They have attained their qualification to be the managers in education in many different ways and detours. Nowadays, permanent and lifelong learning helps them the most in overcoming the current problems at work.

A lifelong learning, as a leading educational principle, requires essentially new approach to education, instruction, training, professional growth and development, as well as to education and raising in general. In principle, the life-long learning rests on the universal essence of knowledge and skills, which should facilitate active participation in a contemporary society for all the people. From the point of view of active mobility and participation, the life-long learning is attained through development of generic or existential

skills, such as: feeling for the team work, mastering skills and learning dispositions, permanent reinforcement of professional competencies and skills, taking over responsibility in further professional work and progress. An essential issue analyzed in the paper is the following: What is a role of the school principal in the educational institutions in all the social turmoil, applying to both essential and existential changes? Are there different offers of forms and ways of training, which correspond to the needs and learning opportunities for the school principals? Learning styles, specific conditions for learning, working conditions of the school principals represent central ideas related to the development of their competencies.

Key words: learning, professional development, carrier development, LLL

Петар Дмитровић
Универзитет у Источном Сарајеву
Педагошки факултет у Бијељини

УДК 37.014.3
005.6:37
371.136

УВАЖАВАЊЕ ТРАДИЦИЈЕ ЗБОГ САВРЕМЕННОСТИ

УВОД

Глобализација симболизује дух нашег времена, те као процес настајања „свјетског друштва“, обиљежава најмоћнију силу која обликује живот савременог свијета. Данашњи развој друштва, нови циљеви и задаци у образовању, окружење и педагошка парадигма, уздрмали су и довели у питање концепт и праксу постојеће школе, школског система и система образовања.

Глобализација прогреса у свијету узрокује и одређену „глобализацију кризе“, што се види из ширења сиромаштва, убрзаног бјежања са села, пораста криминала, великог раста „искључених људи“ из друштва при чему се појављује све већа угроженост идентитета. У свијету су евидентни доминација егоистичких интереса и разарање националних држава од стране агресивног индивидуализма и хедонизма, што утиче на формирање одређених праваца друштвеног кретања. Побједа једног од њих одредиће и „судбину“ будуће школе. Многи истраживачи сматрају да недовољно проблематизује позиција школе у садашњем и будућем контексту развоја друштва, што, иначе, треба на вријеме размотрити. Школа је превише окренута прошлости, а од ње се очекује да издиференцира однос према специфичним развојним потребама појединих категорија ученика.

Код нас се реформе најчешће спроводе одозго према доле, што је један од разлога њиховог недовољног успеха, јер се овим начином заобилазе школа и они који реформе требају да спроведу. Реформа не може бит успјешна без учешћа учитеља, односно наставника.

Неуспјех тешко подносе ученици и наставници, иако истраживања указују на то да га најтеже прихватају родитељи. Научници су највише истраживали интелектуалне, материјалне, социјалне, економске и културне факторе који преко друштвене средине дјелују на школски успјех. Стимулативно и добро организовано школско окружење може повољно дјеловати на ученике и њихово успјешно напредовање у учењу. Проблем неуспјеха присутан је у свим школама у свијету, при чему се сматра да су готово сви ученици у појединим периодима свога школовања били мање успјешни. Да би себе оправдали, многи наставници тај неуспјех приписују наследном фактору. Тако се временом ствара мишљење да су ученици најчешће пасивни у учењу. Често се код наставника јавља неповјерење према способностима ученика. Наставничково омаловажавање ученика умањује његове способности и успјехе (постигнућа), јер је мотивација од изузетног значаја. Без међусобног повјерења и подршке између

наставника и ученика, не могу се постићи жељени резултати. Од наставника се очекује високи степен разумијевања и примјене разноврсних модела и теорија мотивисања ученика.

Традиционална настава је у потпуности искористила све смјернице Коменског, тако да су оне испробане и данас захтијевају велике промјене. Захваљујући традицији, човјек не почиње увијек од почетка, већ свој живот изграђује на претпоставкама и раду претходних генерација. Сигурно је да свако сазнање и напредак у друштву у својој основи има наслеђе традиције. Али њена снага и утицај нестаће ако се непрекидно не ставља на пробу времена која одређује шта треба задржати, а шта мијењати. Традиција је присутна у свим токовима савремености. Због тога је свако одступање и напуштање трајних вриједности прошлости веома опасно за културу и судбину прогресивног и напредног друштва. Свака школа треба да чува, негује и подстиче све оно што представља трајну вриједност, да научно проучава традицију и открива у њој оно што је рационално, потребно и применљиво у будућности.

ТРЕНДОВИ СВЈЕТСКИХ КРЕТАЊА

Нова свјетска кретања пресудно утиче на модернизацију образовања. Евидентни су захтјеви за знатно већом примјеном информатичко-техничких средстава у образовању и избору нових метода рада. Напредак у образовању један је од веома важних фактора економског развоја друштва. У исто вријеме, у савременом друштву образовање је условљено промјенама у друштву и педагошко-дидактичким иновацијама.

Данашње вријеме је **вријеме промјена**. Научно-технолошки развој захтјева да се школа мијења и у први план истиче знање које се стиче кроз сопствено искуство и које, као такво, може да се промени у практичној активности у будућности. Траже се високостраучни кадрови, креативни појединци, а од стручњака се очекују мисаоне способности, оригиналност и богато (широко) образовање који се могу употријебити.

Постизање успјеха у школском учењу је у директној вези са системом вриједности прихваћених у друштву. Друштво не смије бити равнодушно и пасивни посматрач савремених појава и дешавања. Зато се многе од тих појава посматрају са аспекта педагогије, психологије, социологије истраживања, све у циљу ефикаснијег образовања и прихватања друштвених промјена. Друштва са најбољим научним образовањем и културним системом заузимају водећи положај у свијету. Повољна друштвена клима у образовању и рационално коришћење људских ресурса учествује у развоју повољних економских, социјалних, политичких и културних претпоставки развоја друштва.

Личност наставника и изградња ставова према ученику, као и оцјењивање ученика заслужује посебну пажњу. Друштво тражи успјешну школу и успјешне ученике који ће својим доприносом изграђивати и усавршавати друштво у цјелини. Успјех од школе очекују и родитељи, посебно родитељи ученика млађег узраста.

Школа треба да се мијења јер је њен рад изложен спољашњим и унутрашњим притисцима. Од спољашњих притисака највећи утицај имају општа демографска кретања, економско стање средине, промјене структуре становништва, експанзија информација и комуникација које мијењају улогу школе у систему образовања, а затим и промјене које се одвијају у оквиру породице. Диференцирати наставу и учење значи омогућити сваком ученику да успоставља властити ритам учења, да користи методе које му највише одговарају и да својим властитим путем дође до циља.

Школа треба да се мијења и да буде флексибилнија, да код ученика развија најбоље идеје и способности. Настава треба да се организује индивидуално и у малим групама како би се обезбиједили материјални услови за стицање знања. У настави треба да доминирају активне методе, да се обезбиједи индивидуално праћење ученика и уважавају њихове индивидуалне способности и потребе. Ученике треба упутити на истраживање, закључивање и самостално учење, рјешавање проблема и креативно стицање знања, а праћење и вредновање процеса треба вршити перманентно, уз већу демократизују односа у школи. Иновације ће бити прихваћене ако су корисне, компатибилне и очигледне, те примјенљиве у датим условима.

Идентификовање фактора који одлучујуће могу да дјелују на друштвени развој, један је од кључних проблема теорије. Информатичка парадигма мијења начин и средства рада и захтјева другачију позицију ученика и наставника. **Она улази у школу из окружења**, захтијевајући знатно квалитетнију наставу, која постаје много богатија, разноврснија, континуирано подстиче осамостаљивање ученика, доприноси индивидуализацији ученика, обезбјеђује сталну повратну информацију, подстиче сараднички однос између ученика и наставника, омогућава коришћење богатих података и информација. Школа ће бити савремена уколико постоје сви неопходни услови за њен рад (нормативно-правни, материјални и кадровски), ако своју дјелатност обавља у складу са својом природом, ако доприноси остваривању зацртаних циљева образовања и ако доприноси одржавању и усавршавању човјека и друштва у цјелини.

Модернизација школе подразумева радикалне промјене, примјену васпитно-образовне технологије која се огледа у промјени односа наставник – ученик – родитељ, заједничком дјеловању у остваривању циљева и задатака образовања и оживљавању мотивације ученика и студената произишле не само из школског, већ и њиховог животног успијеха.

Модерно друштво узроковало је сложени систем подјеле рада. Настају нове професије, нови модели организације рада (формиран је државни и приватни сектор). То доприноси суочавању образовања са разним изазовима, а приликом доношења сваке појединачне одлуке мора се водити рачуна о планирању будућих образовних потреба, планирању одговарајућих организација, финансирању образовања, прилагођавању привреди и друштву и стварању одговарајућег система за мјерење ефикасности у образовању. У оквиру активног учења треба користити различите методе: наставу и учење у којима се максимално користе искуства ученика, самостално стицање знања, упућивање ученика у методе и технике учења учења, критичко процјењивање усвајања знања,

истраживања, кооперативно учење и поучавање, симулација у настави и учењу, настава учења по моделу и методе подстицања активности нервног система у настави и учењу.

У погледу ових задатака велику активност предузела је Европска унија, која је формирала експертну групу на основу Лисабонске декларације о стратегији развоја образовања у Европској унији до 2010. године. Иако су експерти сачинили докуменат који може послужити за уједначавање образовања у Европи, ипак се он стално допуњује и компетенције наставника се проширују, те обухватају: нове начине рада у разреду, посебне задатке у школи и са родитељима, развијања новог знања код ученика, као и развијања професионалности у примјени савремене информацијско-комуникацијске технологије у процесу учења и наставе.

Процес увођења иновација је веома сложен и у њему учествује много субјаката. За успјех примјене иновација неопходни су подршка просвјетних власти, додатна финансијска средства, сарадња међу наставницима, подршка родитеља, посебан рад са ученицима који имају потешкоће у учењу, те организација специјализованих истраживања у школи и окружењу. При увођењу иновација неопходно је научно сагледати проблеме, посебно: трајање иновација, породичне, друштвене и педагошке механизме који подстичу развој школе, управљање иновацијама, процес учења и наставе са становишта иновација и школске заједнице као слојевите друштвене организације, истраживања итд. То захтјева да лица која су одговорна за иновације израде одређене програме за наставнике и да организују усавршавање наставника, не би ли се они боље снашли у оквиру своје професије, што је трајни задатак менаџмент тимова у школи.

НАПУШТАЊЕ ПРЕВАЗИЂЕНОГ ТРАДИЦИОНАЛИЗМА

Није потребно много оспоравати вријеме у којем је значајан допринос васпитању и образовању младих дао **Коменски** (1592-1670). Он је полазио од чула као извора сазнања – уз максималну очигледност, размишљање и закључивање, те већу демократичност у образовању, увођење реда у образовне садржаје и увођење разредно-предметног-часовног система, што већ данас не одговара потребама савременог друштва. Та темељна традиционална полазишта неопходно је мијењати, али постепено, задржавајући само оно што је неизоставно у традицији друштва. Традиција се схвата као залагање за поштивање устаљеног понашања. **Слабости у образовању по Коменском** данас се огледају у следећем:

1. издјељени садржаји по предметима,
2. наставни процес се реализује као поучавање,
3. сматра се да ученици између 6. и 13. године науче оно што им треба у животу,
4. слабост разредно-часовног система,
5. у настави једино је активан наставник, ученици су пасивни и
6. доминира фронтални облик рада и наставников монологах.

Међутим, све ово је усклађено са потребама времена у коме је живио Коменски, а које је данас знатно измјењено. Прошло је више од 400 година овог

традиционалног система, који је критикован због тога што се не заснива на интересовању и потребама, подстицању ученичких способности, већ знатно више на дисциплини и кажњавању ученика.

Дугогодишње приче о **растерећењу ученика** у погледу наставних планова и програма доприносе томе да су ученици све више оптерећени.

Истраживачи истичу да школски рад све више личи на присилан рад, тј. активност за коју не постоји никакав интерес, као ни за циљ коме та активност тежи. Каменов сматра да се у традиционалној школи дјеца уче пасивности и да се у складу са тим код дјеце гуше ентузијазам, радозналост, спонтаност, оригиналност, стваралачки дух, као и проналазачке способности (Е. Каменов 1983: 38). Школа недовољно подстиче интелектуални развој ученика, тако да се не развијају све сфере интелекта подједнако. Тако се запоставља развој практичне интелигенције. Много се замјера начину на који се учи и сврси учења, што је присутно у научној расправи посљедњих 50 година.

Осуђујући традиционалну наставу многи научници су тражили укидање школе као институције (Иван Ивић, у књизи *Доле школе*), јер она, као таква, „мучи“ дјецу. Истраживања (Дмитровић 2008) показују да је данас велики број школа у којима наставник стоји за катедром, а ученици „сједе у потиљак једни другима“, поштивајући оно народно „нека причају они који највише знају“, што одговара великом броју других ученика и студената који не желе бити активни. Неки сматрају да је наша школа доста стабилна, те тиме не жели да се мијења у складу са друштвеним потребама, што доводи у питање сврху њеног постојања. Друштво је **недовољно изградило визију** и концепцију модерне школе, тј. школе успјешније од традиционалне. Просвјетни радници још су недовољно сагледали школску кризу. Ако су је сагледали тешко напуштају традицију, сматрајући да је криза пролазна.

ПЕДАГОШКИ СТАНДАРДИ

Основна школа је сложен организациони систем. Педагошки стандарди заузимају важно мјесто у школи и представљају показатељ бриге друштва и школе за развој младе генерације. То су простор и објекти који се користе у настави и у учењу, као и наставна средства и опрема, укључујући и квалитет наставниковог рада. Образовање је трајна потреба, учење перманентни процес, а основно образовање спада у људска права и заслужује одређени приоритет у оквиру сваке државе. Исходи образовања у многоме зависе од педагошких стандарда, које треба да обезбједи друштво на одређеним нивоима школовања, како би ученици могли да постижу одређени успјех, у складу са својим могућностима. Преко педагошких стандарда друштво жели да допринесе сталном унапређењу квалитета рада у школи, али и рангирању школа. Друштво настоји да унаприједи стандард основне школе (што представља дио просвјетне политике), јер бољи стандард води и бољем успјеху школе, при чему се постижу виши резултати у настави и у учењу.

Посљедњих десетак година у свијету се посебна пажња поклања проучавању компетенција наставника и стандарда као веома важних чинилаца који су

повезани са циљевима и исходима образовања. Истраживања су усмјерена на стицање знања, способности, искуства, вјештина и вриједности који су неопходни за успешност појединца и заједнице. Тежиште је на развијању способности за употребу стеченог знања. У свему томе наставник има одлучујућу улогу, због чега се често полази од његових савремених, али и традиционалних улога у промјенама васпитно-образовне дјелатности. У савременој школи ученици помажу и сарађују у наставном процесу, тако да су све чешће активни у наставном процесу.

Простор за наставу и учење, наставна средства и други материјално-технички услови имају важну улогу у избору наставних метода и облика рада. Посљедњих година све већа пажња се посвјећује мултимедијским центрима – медијатекама. Појављује се све више идеја да се простор обликује и прилагоди оптималним условима за наставу и учење.

Основно полазиште је да уз боља средства у настави ученик мање памти, а више истражује, открива, проучава, провјерава и самостално стиче одређена знања. То захтијева већу припремљеност и мотивисаност наставника, бољи социјални положај породице, учешће родитеља и развијање предиспозиција сваког ученика посебно. Иницијатива за ефикасније дјеловање школе треба да пође из саме школе, из редова најбољих наставника и стручних сарадника. У свему томе посебно мјесто има директор школе као иницијатор програма перманентне модернизације школе, тј. као носилац развоја истраживачких функција код себе самог и својих сарадника. Има случајева да се у појединим школама налази савремена опрема за поједине наставне предмете, а да се то недовољно стручно користи. Тако нови стандарди траже и ново ангажовање, нове напоре, стицање новог знања, навика, вјештина, односно другачији однос наставника према преношењу знања ученицима.

И Америчка асоцијација од 1990. године непрекидно ради на стандардима и компетенцијама наставника, све у циљу побољшања наставног процеса преко одређених стандарда. Преко тих стандарда компетенције наставника ће се проширивати, посебно кроз: циљеве и задатке, програме, методе, положај ученика у настави, материјалне услове, мотивацију и оспособљеност наставника, па све до вредновања њиховог учинка. Све то треба да доведе до квалитетнијег образовања. Прате се и вреднују: процес и резултат педагошког рада, знање, способности, интересовања ученика, квалитет и развој личности. Али, вреднују се и наставни садржаји, примјена технике и технологије образовања, активности наставника и ученика, резултати писмених и контролних радова, а затим и знања и облици понашања ученика. Треба имати у виду да инфомациона технологија веома много доприноси унапређивању праћења развоја личности ученика.

Мултимедиј подразумева учење у које су укључени: текст, слика, графика, анимација, фотографија, видео, тј. мултимедијални систем за креирање мултимедијалних апликација у образовању. Основни циљ је да се код ученика развију способности за рјешавање одређених проблема. Мултимедијални систем отвара нове канале, подстиче лични креативни рад и омогућава верификацију стеченог знања, за чију примјену би требало да буду оспособљени просвјетни радници.

Неједнакост у образовању указује на одређену неједнакост у друштву. Што је друштво развијеније основна школа постаје све значајнија институција. Она треба да обезбиди висок педагошки стандард, јер ако она не пружи сиромашном дјетету књигу из библиотеке, не организује неку културну активност или рад секција, оспособљавање за рад на компјутеру, Интернету, сиромашно дијете то неће наћи код своје куће, што изазива његову ускраћеност у даљем образовању. Зато школу треба обликовати као у установу свеукупног развоја младе личности.

ПРОМЈЕНЕ У ОКРУЖЕЊУ

Критика традиционалног система васпитања и образовања је довела до инсистирања на сарадничкој настави, групном раду и мисаоној активности ученика. Право знање је оно које чини темељ новом знању. Добра школа је она која даје солидну основу за будуће учење, припрема ученика за критичко размишљање и постављање правих питања. Наставник треба да научи ученика како да учи. У Извјештају Унеска „Образовање – скривена ризница“ (Жак Делор 1966) указује се на потребу да човјек у току читавог живота учи уколико жели да буде успјешан у свијету рада и активности у друштвено-политичком и културном животу заједнице у којој живи. Ученици желе наставника који им помаже да стекну позитивну, али и реалну слику о себи. Ученика треба припремити за пуну и садржајну садашњост, као и за будућност, а за то му је потребна општа култура и способност идентификовања кључних проблема и сазнања самосталног учења, критичког оцјењивања и независног дјеловања. Свака школа треба да пружи ученику основна знања и вјештине неопходне за самостално учење. Од памћења великог броја чињеница далеко је важније знање о битним животним појавама. То може пружити само компетентни наставник, који познаје свој предмет и има широко образовање, изводи занимљива предавања, подстиче, подржава и помаже ученике, уважава и стимулише њихова мишљења и шири интересовање код ученика. То је личност са позитивним односом према ученицима, непристрасан, емоционално топао, постојан човјек који развија расположење, веселост, оптимизам код ученика. Такав квалитет образовања привлачи пажњу родитеља, ученика и просвјетних власти. У школи ученик стиче знања, вјештине и навике, развија способности, мотивацију и друге особине, формира ставове и вредности, развија емоционалне и социјалне односе и изграђује своју личност. Тако ће квалитет знања имати одређену трајност, поузданост, ваљаност, функционалну и стваралачку примјену. Све ће то у многоме зависити од постављања циљева и задатака при учењу. Остваривање свега овога зависи од наставника, развијености школске средине, положаја ученика у школи, материјалног обезбјеђења, статуса наставника итд. Без адекватног вредновања није могуће утврдити квалитет образовања, нити допринос појединих чинилаца, као ни ефикасност наставника и његових компетенција.

Улога наставника се мијења. Настава треба да је дидактичко-методички разноврснија уз чешће коришћење метода и поступака који подстичу богатију интеракцију. Савремена школа захтјева:

1. индивидуализацију наставе и прилагођавање психофизичким одликама ученика,
2. да ученици напредују према својим могућностима и залагању,
3. да постоје утврђени стандарди знања и способности за све предмете и
4. да нема понављача.

У многим земљама у свијету вршена су истраживања, те након дугогодишњих експерименталних провјера примјењују следећи облици и принципи рада:

- 1) метода усменог излагања у основи је промјењена и дјелимично се напушта,
- 2) наставник се више усмјерава на инструкције и савјетодавни рад,
- 3) примјењује се индивидуално вредновање (за које треба оспособити ученика),
- 4) наставник је више дијагностичар за кризе, тешкоће и конфликте,
- 5) ученик учи онолико колико му могућности дозвољавају и
- 6) од наставника се захтјева праћење своје струке и напредовање у струци.

Истраживања у свијету показују да валоризација образовања и данас представља свјетски процес, због чега **Унеско** захтјева да свака школа преиспита свој систем вредновања, не би ли се тако омогућила примјена ефикаснијих метода и инструмената правовременог и објективног самооцјењивања и оцјењивања. Примјећено је да се мало уважавају различитости ученика и слабо је партнерство између ученика, родитеља и наставника. Неопходно је уочавати индивидуалност код сваког ученика, што представља велики изазов за сваког наставника. Тим разликама треба прилагодити облике, методе и технике рада са ученицима.

Школа се може осавременисти школском реформом и иновацијама. Реформа је темељни процес промјена у: политици образовања, друштвеној функцији и позицији, положају ученика и наставника у наставном процесу, циљевима и задацима, организацији, планирању, садржају програма, облика, средстава и метода рада, образовању наставника, финансирању, управљању, демократизацији, прилагођавању потребама друштва, постизању ефикасности и побољшању квалитета на свим нивоима. Треба увијек при спровођењу реформи имати у виду индивидуалне могућности ученика, способности и интересовања за поједине области, као и очекивања од школе. У свијету се организују посебне институције и међународне организације које се баве спровођењем иновација, што подразумева прилагођавање школског система цјелини захтјева којима је поријекло како у друштвеној еволуцији, тако и у повећању наших знања у подручју познавања личности ученика.

За сваку промјену неопходно је вријеме, тако да увијек треба имати у виду ризик од недовољно промишљених корака. То захтијева постављање јасних циљева и обезбјеђење средстава за имплементацију жељених иновација у одређеној средини. Савремени човјек захтијева и савремено образовање, због чега тражи знатно већу помоћ и активност експерата из ове области. Неопходна су теоријска и практична искуства у припреми и извођењу промјена, јер не постоје универзални поступци и инструменти за промјене. Приступ треба организовати интердисциплинарно и мултидисциплинарно, уз обавезно уважавање дос-

тигнућа традиционалног васпитања које треба даље усавршавати. То захтијева да се увијек врши промоција научних резултата до којих се дошло у истраживању и пракси.

ПРОМЈЕНЕ ШКОЛСКОГ СИСТЕМА

У жижи преображаја промјена школског система мора бити **наставник**. Међутим, често то преузимају други административни радници, који нису у процесу васпитања и образовања, образлажући да наставник није још дорастао крупним промјенама. У оквиру промјена увијек се бирају најбоље традиционално провјерене методе и облици у пракси, које су потврђене истраживањем и могу имати даљи развојни карактер. Ипак, пракса је показала да се у свим школама истовремено не могу проводити подједнако успјешно и истим темпом. Веома успјешно ће превазићи традиционалну наставу оне школе које су израдиле објективне **пројекте за промјене**. Трансформација школе ће успјети ако се детаљно анализира стање у школи: шта се може спровести, шта је штетно и шта се из школе мора одстранити, а затим шта се све у новој структури може активирати.

Образовање је педагошки процес у коме се стичу и усвајају знања, вриједности и системи вриједности, изграђују навике и умијења, развијају сазнајне способности, вјештине самообразовања и ствара основа за формирање сопственог погледа на свијет, тако да образовање чини основу васпитања.

Развојне промјене у образовању захтијевају реформу, иновације и модернизацију. Да би се остварио тај циљ неопходна је савремена школа при чему треба обезбједити: квалитетан наставни кадар, академске стандарде квалитета, педагошке стандарде и сарадњу школе са окружењем. Школа треба да се приближи ученику у складу са његовим могућностима и задовољи његове потребе. Ученик треба да промјени свој однос према школи, да је осјећа као своју потребу, да се у њој осјећа пријатно, да стиче знања која су му потребна и да афирмише своју личност. Самим тим промјениће се и карактер школе.

Неопходно је, у друштву које се стално мијења, формирати „друштво које стално учи“, тј. афирмисати учење цијелог живота, које се заснива на формалном и неформалном образовању. Недовољна пажња се придаје неформалном учењу у оквиру: породице, друштвене средине, радног мјеста, медија и културног богаћења личности. Цјеложивотно учење није довољно прихваћено, посебно кад је у питању учење за способност живота у средини, држави и ширем друштвеном окружењу. Оно још није остварило једнако образовање доступно свим. образовање треба да постане фактор који доприноси међусобном разумијевању и солидарности између људи и група.

Под утицајем нових информатичких технологија лансирају се концепти образовања код куће, као и учионице без зидова. Многи предлажу укључивање што више експерата у наставу, као и слободу ученика да сами изаберу шта желе да уче.

Информатичко образовање постало је данас потреба сваког човјека, без обзира на његову професију. Оно је веома важан дио општег образовања. Информати-

зација образовања не намеће само нове садржаје, навике и умијења које треба унијети у програме образовања, већ и преиспитивање традиционалних наставних предмета и садржаја са аспекта процеса информатизације образовања.

Иновације које је донијела информатизација подразумевају мултифункционалност, мултимедијалност, мултикомуникативност у стварању базе података, што не подразумејева само коришћење рачунара. Мултифункционалност захтијева од наставника да ученика оспособи за коришћење различитих програма за графичку презентацију и слање поште, укључивање у Интернет, због чега треба усвојити методологију за усвајање нових програма. Мултимедијалност постаје веома важна за употребу рачунара, што потврђује познавање информационе технологије. Мултикомуникативност омогућује комуникацију двосмјерних веза корисника и извора информација, што је присутно у цијелом свијету.

Несхватљиво је да се у модерном друштву лако губе пријатељства и повјерење у људе. Стално се усложњава одлучивање по било ком питању. Све те нове вриједности које се појављују недовољно прати образовни систем (смисао живота, самосталан избор вриједности, способност дискусије о сексу, политици и религији). Памћење података и комуникацију преузима нова технологија, о чему треба да води много више рачуна менаџмент образовања у свакој школи.

МЕНАЏМЕНТ ТИМОВИ У ШКОЛИ

У свакој школи потребан је менаџмент тим људи, посебно оних који су одлучни да много више критички и иноваторски мисле, који су од акције, тј. прави људи који могу објективно сагледати садашње стање и желе промјене. Увођењем иновација настоји се побољшати школски систем у цјелини, његова структура и појединачни значајни дијелови. Неопходно је прихватати оно што је новије, боље, рационалније, економичније и ефикасније, што сигурно даје боље резултате и наставу прилагођава нивоу ученика кроз коришћење иновацијске наставне технологије. Она сагледава нове идеје и укључује их у васпитно-образовни процес и увијек је у функцији стваралаштва. У сваком случају она може спојити традиционално и модерно на најуспјешнији начин, а посебно би афирмисала различитости. У спровођењу иновација треба посебно сагледати:

1. интеграције које су провјерене у пракси и верификоване идеје, начине рада, мјере и поступке економичне, рационалне и наставно доказане,
2. оспособљавање свих кадрова за рад са одређеним узрастом,
3. креативности у примјени достигнутих начина у пракси и методици рада и
4. да сви наставници бирају оно што даје боље резултате у настави.

То би било основно полазиште у реализацији доказаних иновација у школи, тако да би неке школе могле оснивати наставне центре за иновације, у којима би се презентовала верификована достигнућа у науци. У свему томе помаже нам нова наставна технологија.

Неопходно је ученика **ослободити од репродуктивног усвајања наставног градива** што може имати само штетне посљедице. Самосталност ученика је најважнији педагошки задатак, много значајнији од меморисања и препричавања лекција. Самосталан ученик сам трага за задацима. То може

само мотивисан ученик који изграђује у себи покретачку снагу и жељу за учењем. У томе значајну улогу имају родитељи и наставници, при чему се ученицима мора објаснити циљ којем треба да теже. Треба развијати партнерство између ученика, наставника и родитеља по свим питањима, а ученик свој успјех треба да дијели са родитељима и наставницима. Истраживања показују да је у таквој ситуацији ученик објективан самооцјењивач свог знања, што наставници непрекидно провјеравају и допуњују. Истраживања показују да је неопходно у савременој школи:

- 1) развијање хуманијих односа,
- 2) побољшавање и унапређивање односа између ученика и наставника,
- 3) имати повјерење у ученика и његове снаге,
- 4) непрекидно истраживати способности за школско учење,
- 5) створити добро организовану школску средину и
- 6) мијењати начине рада наставника, те увођење адекватних метода и облика.

На тај начин створиће се боља атмосфера у школи која ће позитивно мотивисати ученике за постизање већег успјеха. То захтијева темељну демократизацију: ученицима омогућити контакт са изворима знања, да се наставник – као извор знања – повуче у други план, а да се битно повећа његова педагошка улога, да постане организатор учења у школи, да се усавршава и постане добар извор знања, да ученике оспособљава за самообразовање и прихватање друштвених улога. Наставник мора да модернизује свој рад у цјелини. Ниво развоја школе треба да прати педагошке стандарде у свијету, средства савремене образовне технологије, методе, облике и средства рада, организацију рада школе, праћење и вредновање резултата повезаности школе са друштвеном средином.

У модернизацији наставе најважније мјесто припада наставницима и наставничким колективима. Она је сложен задатак и не смије бити препуштена стихији, већ се мора заснивати на темељном проучавању и истраживању.

Доминантну улогу у спровођењу иновација има директор школе, који по свом положају организује координацију активности у школи, посебно у оквиру наставничког вијећа. Његово одређење, стил и начин рада одлучујући су за увођење иновација.

Менаџмент тимови у школи редовно прате планирање и имплементацију циљева и задатака школе, за чији рад одговарају директору школе, уз знатно већу сарадњу са родитељима.

ЗАКЉУЧАК

Човјек и човјечанство су пред великим изазовом. Наука постаје основни чинилац у развоју савремених производних снага: знање се стално увећава и постаје присутно код свих, а иновације у образовању постају неопходне, нарочито у техничко-технолошким информацијама. Школа задржава водећу улогу у васпитно-образовном систему, посебно у развоју личности и сагледавању потреба и могућности сваког појединца, убрзава се развој личности и њене

припреме за живот у будућности. Све то захтијева и модернизацију школе, у којој и савремени и традиционални модели наставе имају своје мјесто.

Формирање зреле личности дуготрајан је и сложен процес. Способност управљања собом један је од показатеља развијености личности и веома важно мјерило њеног карактера. То је и један од услова моралних врлина и предуслов свих људских вриједности у индивидуалном и друштвеном животу. Кроз самообразовање личност се даље развија па тако много успјешније дјелује на друге кроз васпитно-образовни процес. Сматра се да не постоје границе човјековог сазријевања током читавог живота. Зрео човјек воли и друге људе, контролише своје сопствене нагоне, подноси непријатности, усмјерава агресивност без мржње и увијек је способан да буде независан. Све те способности треба развијати током школовања младих, о чему треба посебно да води рачуна менаџмент тимова у школи. Сигурно је да ће наилазити на многобројне тешкоће, јер су ученици, студенти, наставници и родитељи непрекидно изложени различитим утицајима, притисцима, вриједностима, а ученици су често под великим утицајем вршњака. Пут за превазилажење проблема у 21. вијеку јесте промоција филозофије новог развоја, прихватање свега онога што је позитивно из традиционализма, али и отварање хоризоната многим дјелатностима при организацији cjелокупног начина живота. Тако ученици и студенти непрекидно увећавају своје стварачке способности, развијају индивидуалне потребе, интересе и могућности, у чему им помажу савремени наставници у савременој школи.

ЛИТЕРАТУРА

- Вилотијевић, М. (2009): *Променама до ефикасније школе будућности*. Српска академија образовања, Зборник радова са научног скупа Будућа школа 2, (713-750).
- Делор, Ж. (1996): *Образовање скривена ризница* (Извештај Унеска). Београд: Министарство просвете Републике Србије.
- Дмитровић, П. (2004): *Усавршавање наставника у условима савремених промјена*, Књига прва. Бијељина: Педагошки факултет у Бијељини.
- Дмитровић, П. (2008): *Ученици посебних потреба*. Бијељина: Педагошки факултет у Бијељини.
- Каменов, Е. (1983): *Интелектуално васпитање кроз игру*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Ратковић, М. (2008): *Успјешна школа*. Нови Сад: Мисао.

Petar Dmitrović
University of the East Sarajevo
Faculty of Education in Bijeljina

RESPECTING TRADITION FOR THE SAKE OF MODERNITY

The changes in technical and technological development of the society call for more knowledge and the education of today is facing completely different new challenges. The focus is on preparing an individual for life in the future, although that future is yet unknown. Researchers in the field often point out that it is necessary to teach a student: how to learn; how to change; how to stay focused on the process of continual learning and on adopting certain principles and methodologies helpful in acquiring knowledge, skills, attitudes and values, and how to apply them in real-life situations. Active independent learning through teamwork with fellow students is needed to make learning become a process of building up knowledge through interaction and communication in problem solving. The emphasis should also be on adopting the philosophy of lifelong learning. All these changes call for competent, professionally trained teachers who will: know the individual characteristics of their students and respect their specific qualities; encourage their development and create stimulating atmosphere for learning; teach them how to work in a team and develop creativity by the use of a range of different methods. Education should contribute to humanization of the relationships between people, and to individual and social development in general. The quality of primary education greatly influences the quality of life of generations in the future.

Innovations are often accepted and then not implemented because certain teachers will always resist changes. The process of abandoning the traditional methods of teaching is difficult, complex and uncertain. A lot is expected from the school management and it is growing in importance. Management should include many functions within the school system: achieving aims and objectives of the school, organization, managing, planning and making decisions, implementation, marketing, leadership, and many other functions that the modern school system requires.

Key words: research, teacher competence, values, knowledge

Наташа Матовић
Емина Хебиб
Универзитет у Београду
Филозофски факултет

УДК 371.3::51(100)''2009/2012''
159.928.23-057.874
371.26-007.874

МЕЂУНАРОДНО ПОРЕЂЕЊЕ ПОСТИГЊА УЧЕНИКА У МАТЕМАТИЦИ – ПЕРСПЕКТИВА СРБИЈЕ¹

УВОД

Математичком образовању ученика у основној школи у Србији придаје се велика важност. На значај који му се даје, између осталог, указује и чињеница да је математика, поред српског језика, једини предмет који се учи током свих осам година обавезног образовања, као и то да је међу предметима који су заступљени са највећим бројем часова у току школске године.

Праћење квалитета наставе и учења математике у основној школи и њихово унапређивање подразумевају анализу наставних планова и програма, уџбеника који се користе, разматрање стручности наставника, услова у којима се ови процеси реализују итд. У том смислу, посебну улогу има систематско и континуирано праћење и вредновање ефеката наставе математике. На основу регистровања знања, вештина, ставова које су ученици усвојили по завршетку одређеног циклуса образовања, добијају се информације, не само о оствареним резултатима него, индиректно, и о процесима који су до њих довели, тј. о настави и учењу математике.

Испитивање образовних постигнућа, као битних и незаобилазних исхода образовања, представља важан део процеса праћења и вредновања ефеката наставе математике. Њихово регистровање може да се реализује на више нивоа и начина, као и да буде усмерено ка остваривању различитих циљева: од оцењивања ученика, преко снимања стања на нивоу региона или земље у целини, до истраживања која имају међународни карактер. У оквиру овог рада намера је да се постигнуће из математике које су ученици из Србије остварили у истраживању TIMSS 2007, сагледа у односу на резултате које су постигли њихови вршњаци из других земаља које су, такође, учествовале у овом међународном испитивању.

¹ Рад је део пројекта Министарства просвете и науке Републике Србије *Модели праћења и истраживања унапређивања квалитета образовања у Србији* (број 179060).

ПОСТИГНУЋЕ УЧЕНИКА ИЗ МАТЕМАТИКЕ: СРБИЈА И ДРУГЕ ЗЕМЉЕ УЧЕСНИЦЕ ИСТРАЖИВАЊА TIMSS 2007

У оквиру TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study) истраживања прикупљају се подаци о постигнућу ученика из математике и природних наука; као и о наставном плану и програму, начину његове реализације, образовању и стручном усавршавању наставника, односу ученика према настави и учењу, условима у којима се реализује настава итд. Ово испитивање обухвата ученике четвртог и осмог разреда основне школе и реализује се сваке четврте године, почевши од 1995. године.

Србија се укључила у TIMSS истраживање 2003. године, тј. ученици из наше земље учествовали су у последња два циклуса овог истраживања. У оба циклуса, 2003. и 2007. године, у Србији су испитивањем били обухваћени само четрнаестогодишњаци.

У последњем циклусу TIMSS истраживања (2007. године), прецизније речено, у његовом делу који је обухватио ученике осмог разреда основне школе, учествовало је укупно 49 држава (Mullis et al., 2008). У оквиру овог рада, успех који су остварили ученици из Србије сагледава се у односу на постигнуће испитаника из:

- земаља које су оствариле најбоје постигнуће,
- земаља које су постигле сличан успех као и Србија и
- земаља у окружењу.

У испитивању образовних постигнућа ученика из математике у истраживању TIMSS 2007 коришћен је тест знања. Приликом разраде његовог садржаја у обзир су узете две димензије: садржај предмета математика и когнитивне способности (тј. мисаони процеси које ученик користи док је ангажован на одређеном садржају). На основу прве димензије прави се разлика између домена садржаја, а на основу друге когнитивних домена. Тестом знања обухваћена су четири домена садржаја: број, алгебра, геометрија и подаци и вероватноћа; и три когнитивна домена: домен познавања чињеница, процедура и појмова, домен примене и домен резонувања (Mullis et al., 2005).

Образовна постигнућа ученика из математике сагледавају се са више аспеката у TIMSS истраживању. Пре свега, указује се на укупан успех који су остварили испитаници из појединих земаља. Затим, приказују се резултати који се односе на постигнуће ученика у конкретним доменима садржаја и когнитивним доменима. Такође, презентује се и успех који су испитаници остварили у оквиру појединих нивоа постигнућа који су унапред дефинисани на TIMSS скали.

Резултати добијени у TIMSS истраживању саопштавају се на стандардизованој скали чија је аритметичка средина 500, а стандардна девијација 100. То значи да је око 2/3 испитаника остварило постигнуће између 400 и 600 поена. Укупно постигнуће и постигнуће у оквиру домена садржаја и когнитивних домена, за сваку државу, изражено је аритметичком средином на описаној скали. Успех ученика према нивоима постигнућа представља се процентом испитаника који је достигао одређени ниво за сваку земљу посебно.

На тесту из математике испитаници из Србије у просеку су остварили 486 поена. Не основу овог резултата Србија се сврстава у групу земаља чији су ученици остварили статистички значајно ниже постигнуће у односу на просек TIMSS скале. Међу 49 држава које су учествовале у истраживању TIMSS 2007, испитаници из 17 земаља постигли су бољи успех од ученика из Србије (Mullis et al., 2008).

Најбоље постигнуће остварили су ученици из Кинеског Тајпеха (598 поена), Републике Кореје (597 поена) и Сингапура (593 поена). Њихови резултати су бољи за више од 100 поена у односу на постигнуће које су остварили испитаници из Србије. Такође, добар успех остварили су и испитаници из Хонг Конга (572) и Јапана (570). Од наших ученика успешнији су били и испитаници из Енглеске (513), Руске Федерације (512), Сједињених Америчких Држава (508). С друге стране, резултат који су остварили ученици из Србије најсличнији је успеху који су постигли испитаници из Шведске (491), Шкотске (487), Италије (480), са Малте (488). У односу на земље из окружења, наши ученици постигли су слабији успех од испитаника из Мађарске (517) и Словеније (501), а бољи од ученика из Бугарске (464), Румуније (461) и Босне и Херцеговине (456) (Mullis et al., 2008).

Табела 1. Укупно постигнуће ученика из математике

Земља	Просечан скор на скали			Разлика 2007 и 2003
	1999	2003	2007	
Мађарска	532	529	517	-12
Словенија	/	493	501	+9
Србија	/	477	486	9
Бугарска	511	476	464	-13
Румунија	472	475	461	-14

Када се упореде постигнућа испитаника из Србије у последња два циклуса TIMSS истраживања, може да се констатује да су наши ученици 2007. године (486 поена) остварили статистички значајно бољи резултат него 2003. године (477 поена). Од укупно 36 земаља које су учествовале у оба циклуса, испитаници из 15 држава остварили су бољи резултат у последњем у односу на претпоследњи циклус. Међу њима, већи напредак од ученика из Србије, у испитивању 2007. у односу на 2003. годину (изражен бројем поена), остварили су само испитаници из 6 држава. Од земаља из окружења, успех су побољшали ученици из Словеније, док су испитаници из Мађарске, Бугарске и Румуније остварили слабији резултат (Mullis et al., 2008).

У оквиру домена садржаја, ученици из Србије остварили су најбоље постигнуће у домену алгебра (500 поена). То је једини домен садржаја у коме су наши ученици достигли просек TIMSS скале. Нешто слабији успех они су постигли у домену садржаја геометрија (486) и број (478). Најлошије постигнуће испитаници из Србије остварили су у домену подаци и вероватноћа (458). Прецизније речено, у односу на просек TIMSS скале (500 поена), наши учени-

ци су постигли нижи резултат у просеку за 14 поена у домену садржаја геометрија, за 22 поена у домену број и за 42 поена у домену подаци и вероватноћа. Све три регистроване разлике су статистички значајне, што значи да су испитаници из Србије остварили статистички значајно слабији успех од просека TIMSS скале у ова три домена садржаја. У складу са наведеним подацима, варира и позиција коју наши ученици заузимају у појединим доменима садржаја у односу на друге земље обухваћене истраживањем. Наиме, испитаници из Србије најбоље су ранжирани у домену садржаја алгебра – 10. место, затим геометрија – 16. место, број – 20. место и на крају, подаци и вероватноћа – 23. место (Mullis et al., 2008).

Домен садржаја прецизирају области, односно теме из математике које су обухваћене тестом.

Домен број обухвата четири теме: природни бројеви и нула; разломци и децимални бројеви; цели бројеви; и размера, пропорција и проценат.

Домен алгебра обухвата три теме: низови по смислу (нумерички, алгебарски, геометријски); алгебарски изрази; и једначине / формуле и функције.

Домен геометрија обухвата три теме: геометријски облици; мерење у геометрији; и полагај тачке у равни и трансформације.

Домен подаци и вероватноћа, исто тако, обухвата три теме: организовање и представљање података; интерпретација података; и вероватноћа.

(Mullis et al., 2005)

У сва четири домена садржаја, поново су најуспешнији били ученици из Кинеског Тајпеа, Републике Кореје и Сингапура. У свим доменима садржаја, у односу на испитанике из ових земаља, ученици из Србије постигли су у просеку око 100 поена мање. Најприближније постигнуће резултату који су наши ученици остварили у домену садржаја у коме су били најуспешнији, тј. у домену алгебра, постигли су њихови вршњаци из Мађарске (503), Сједињених Америчких Држава (501), Енглеске (492). У остала три домена садржаја испитаници из Србије остварили су успех који је најчешће сличан резултату ученика из Шкотске (домен: број – 489 и геометрија – 485), Италије (домен: број – 478 и геометрија – 490), Израела (домен: број – 469 и подаци и вероватноћа – 465) (Mullis et al., 2008).

Табела 2. Постигнуће ученика из математике према доменима садржаја

Земља	Домен садржаја			
	Број	Алгебра	Геометрија	Подаци и вероватноћа
Мађарска	517	503	508	524
Словенија	502	488	499	511
Србија	478	500	486	458
Бугарска	458	476	468	440
Румунија	457	478	466	429
Босна и Херцеговина	451	475	451	437

У односу на земље из окружења, у већини домена садржаја, тј. у домену: број, геометрија и подаци и вероватноћа, ученици из Србије постигли су слабији успех од вршњака из Мађарске и Словеније, а бољи од испитаника из Бугарске, Румуније и Босне и Херцеговине. Једино у домену садржаја алгебра, само су ученици из Мађарске остварили боље постигнуће од ученика из наше земље (Mullis et al., 2008).

Од три когнитивна домена, испитаници из Србије најуспешнији су били у домену познавање чињеница, поступака и појмова (500 поена). Такође, то је једини когнитивни домен у коме су они достигли просек TIMSS скале. У остала два когнитивна домена: примена (478) и резонување (474), остварили су слично или слабије постигнуће. Другим речима, у односу на просек TIMSS скале, у когнитивном домену примена њихов успех је нижи за 22 поена, а у домену резонување за 24 поена. Резултати указују да су идентификоване разлике статистички значајне, тј. да је постигнуће ученика из Србије статистички значајно ниже од просека TIMSS скале. У складу са наведеним подацима, од укупно 49 земаља обухваћених истраживањем TIMSS 2007, од испитаника из Србије, у когнитивном домену познавање чињеница, поступака и појмова, успешнији су били њихови вршњаци из 13 држава, а у доменима примена и резонување испитаници из 19 земаља (Mullis et al., 2008).

Когнитивни домени указују на мисаоне процесе, когнитивне способности које ученици ангажују приликом решавања појединих задатака.

Домен познавање чињеница, процедура и појмова, обухвата знање базичних математичких чињеница, појмова, процедура, средстава. Решавање задатака који припадају овом когнитивном домену подразумева присећање, препознавање, рачунање, мерење, класификовање.

Домен примена подразумева да ученик знање и разумевање основних математичких чињеница, појмова, процедура, користи да представи и реши рутински проблем. За ову врсту проблема карактеристично је да ученицима нису потпуно нови, тј. да ученици имају искуства у раду на њима. Да би решили задатке који припадају домену примене од ученика се очекује да: врше селекцију (тј. направе адекватан избор), представе исте податке користећи различите начине изражавања, стварају моделе, примењују сетове математичких инструкција, решавају рутинске проблеме.

Домен резонување, за разлику од домена примене, подразумева решавање проблема који нису рутински, за које је карактеристичан сложенији контекст, више корака у процесу решавања итд. Задаци који припадају овом домену подразумевају коришћење стечених знања и способности у новим ситуацијама. Од ученика се очекује да анализира, генерализује, интегрише, обезбеди доказе и решава проблеме који нису рутински.

(Mullis et al., 2005)

У сва три когнитивна домена поново су најбоље резултате остварили испитаници из Кинеског Тајпеха, Републике Кореје и Сингапура. У односу на њих, наши ученици су и у овим доменима постигли у просеку око 100 поена мање. С друге стране, постигнуће испитаника из Србије у когнитивном домену у коме су били најуспешнији (познавање чињеница, поступака и појмова), најсличније је успеху њихових вршњака из Енглеске (503), Чешке Републике

(502), Словеније (500). Резултати које су остварили ученици из Србије у друга два когнитивна домена (примена и резоновање), најчешће су слични постигнућу испитаника из Италије (домен: примена – 483 и резоновање – 483), Норвешке (домен: примена – 477 и резоновање – 475) (Mullis et al., 2008).

У односу на земље из окружења, у сва три когнитивна домена, испитаници из Србије постигли су успех који је слабији од постигнућа њихових вршњака из Мађарске и Словеније, а бољи од резултата који су остварили ученици из Бугарске, Румуније и Босне и Херцеговине (Mullis et al., 2008).

Табела 3. Постигнуће ученика из математике према когнитивним доменима

Земља	Когнитивни домени		
	Познавање чињеница, процедура и појмова	Примена	Резоновање
Мађарска	518	513	513
Словенија	500	503	496
Србија	500	478	474
Бугарска	477	458	455
Румунија	470	462	449
Босна и Херцеговина	478	440	452

Поред укупног постигнућа и постигнућа у конкретним доменима садржаја и когнитивним доменима, успех ученика из математике у истраживању TIMSS 2007 описује се и на основу процента испитаника који су достигли одређени ниво постигнућа. На тај начин је омогућено да се сагледа како квалитет знања из математике ученика у појединим земљама варира дуж TIMSS скале. Разликују се четири нивоа постигнућа: *ниски*, *средњи*, *високи* и *напредни*. Као референтне тачке за њихово диференцирање узети су следећи поени: 400, 475, 550 и 625. Нивои постигнућа описују знања и вештине које испитаник треба да поседује да би решио математичке задатке који су одређени као индикатори конкретног нивоа знања (Mullis et al., 2008).

Процент ученика из Србије који су достигли сваки од четири нивоа постигнућа – ниски, средњи, високи и напредни – већи је од утврђене медијане. То значи да се Србија налази у горњој половини дистрибуције, тј. међу 50% држава обухваћених истраживањем TIMSS 2007 у којима је проценат испитаника који су достигли конкретне нивое изнад медијане (Mullis et al., 2008).

Посебна пажња у овом раду посвећења је проценту ученика који су остварили нивое постигнућа који се налазе на крајевима TIMSS скале. На основу стања на ниском и напредном нивоу постигнућа стиче се увид, с једне стране, у проценат ученика који су успели да усвоје само нека основна знања из математике, а с друге стране, у проценат испитаника који веома добро влада овом облашћу.

Нивои постигнућа описују знања и вештине које испитаник треба да поседује да би решио математичке задатке који су одређени као индикатори конкретног нивоа знања.

Низак ниво постигнућа: ученик поседује нека основна знања о природним бројевима, нули, децималним бројевима, као и о операцијама са њима.

Средњи ниво постигнућа: ученик уме да примени основна математичка знања у познатим ситуацијама.

Висок ниво постигнућа: ученик уме да примени разумевање и знање у различитим релативно сложеним ситуацијама.

Напредни ниво постигнућа: ученик уме да организује податке, да из њих изводи закључке, врши генерализације, као и да решава проблеме који нису рутински.

(Mullis et al., 2008)

Ниски ниво постигнућа у Србији је остварило 83% ученика (медијана: 75%). Другим речима, 17% испитаника није успело да достигне ни најнижи ниво.

Међу земљама чији су ученици постигли најбољи успех у истраживању TIMSS 2007, више од 90% испитаника је достигло овај ниво (Кинески Тајпех – 95%, Република Кореја – 98%, Сингапур – 97%). Међу државама чији су ученици остварили сличан укупан резултат као и испитаници у Србији, проценат ученика који је досегао овај ниво не разликује се битно од процента регистрованог у Србији. Изузев Малте (83%), у осталим земљама из ове групе он је нешто виши него у Србији (Шведска – 90%, Шкотска – 85%, Италија 85%). Од земаља из окружења, већи проценат ученика на овом нивоу регистрован је у Мађарској (91%) и Словенији (92%), а мањи у Бугарској (74%), Румунији (73%) и Босни и Херцеговини (77%) (Mullis et al., 2008).

Табела 4. *Постигнуће ученика из математике према нивоима постигнућа*

Земља	Ниски	Средњи	Високи	Напредни
Мађарска	91	69	36	10
Словенија	92	65	25	4
Србија	83	57	24	5
Бугарска	74	49	20	4
Румунија	73	46	20	4
Босна и Херцеговина	77	42	10	1

Напредни ниво постигнућа остварило је 5% ученика у Србији (медијана: 2%). Процент испитаника који је достигао овај ниво у земљама чији су ученици били најуспешнији у истраживању TIMSS 2007, већи је од 1/3 испитаника. Прецизније речено, напредни ниво у Кинеском Тајпеху постигло је 45% ученика, у Републици Кореји и у Сингапуру по 40%. Осим наведених земаља, као и Хонг Конга (31) и Јапана (26), у свим осталим државама није регистровано више од 10% испитаника на овом нивоу. На напредном нивоу постигнућа не постоје велике разлике у регистрованом проценту испитаника између Србије и земаља које су оствариле слично укупно постигнуће. Осим на Малти (5%), у свим другим државама чији су ученици постигли сличан резултат као и ученици из Србије, регистрован је мањи проценат испитаника на овом нивоу (Шведска – 2%, Шкотска – 4%, Италија – 3%). Од земаља из окружења, једино је у

Мађарској (10%) напредни ниво достигао већи број ученика него у Србији. У свим осталим државама из окружења, регистровани проценат испитаника на овом нивоу постигнућа нешто је нижи у односу на Србију (Словенија – 4%, Бугарска – 4%, Румунија – 4%, Босна и Херцеговина 1%) (Mullis et al., 2008).

ЗАКЉУЧАК

Без обзира на аспект успеха који се презентује, испитаници из земаља које су оствариле најбоље постигнуће у међународном истраживању TIMSS 2007, успешнији су од ученика из Србије у просеку за сличан број поена. Конкретније речено, испитаници из Кинеског Тајпеха, Републике Кореје и Сингапура постигли су у просеку за око 100 поена бољи резултат у односу на ученике из Србије у: укупном постигнућу, постигнућу у свим доменима садржаја и свим когнитивним доменима.

Најсличнији резултат успеху испитаника из Србије, према укупном постигнућу, остварили су њихови вршњаци из Шкотске, Шведске, Италије, са Малте. У појединим доменима садржаја ученици из Србије постигли су резултате који су најчешће приближни успеху испитаника из Шкотске, Италије и Израела. Постигнућа која су ученици из Србије остварили у когнитивним доменима најчешће су била слична успеху њихових вршњака из Италије, Норвешке.

Када су у питању земље из окружења, испитаници из Србије остварили су боље укупно постигнуће од вршњака из Бугарске, Румуније, Босне и Херцеговине, а слабије од ученика из Мађарске и Словеније. Оваква позиција Србије карактеристична је и за већину домена садржаја и за све когнитивне домене. У том смислу, изузетак представља домен садржаја алгебра у коме су само испитаници из Мађарске били успешнији од наших ученика.

Процент испитаника који је регистрован у Србији и на ниском и на напредном нивоу мањи је од процента ученика регистрованог на овим нивоима у државама које су оствариле најбоље постигнуће у истраживању TIMSS 2007 (Кинески Тајпех, Република Кореја и Сингапур). Уочене разлике су веће на напредном нивоу.

Насупрот томе, проценат испитаника који је достигао ниски и напредни ниво постигнућа на TIMSS скали битно се не разликује између Србије и земаља чији су ученици остварили слично укупно постигнуће. Ипак, извесне разлике постоје у позицији коју Србија заузима у односу на ову групу држава. Наиме, на ниском нивоу постигнућа који подразумева усвојеност основних знања из математике, у Србији је регистрован донекле мањи проценат испитаника него у Шкотској, Шведској, Италији, на Малти; и обрнуто, у Србији је регистрован нешто већи проценат ученика на напредном нивоу који указује на добро познавање ове области, у односу на наведену групу земаља.

У поређењу са земљама из окружења, на оба нивоа постигнућа, у Србији је регистрован мањи проценат испитаника него у Мађарској, односно већи него и Бугарској, Румунији, Босни и Херцеговини.

У поређењу са другим државама учесницама у истраживању TIMSS 2007, узимајући у обзир различите показатеље успеха који су коришћени у овом ра-

ду, има оправдања, као најбољи резултат ученика из Србије, издвојити њихово постигнуће у домену садржаја алгебра. У прилог овом ставу може да се наведе више аргумената. Пре свега, од укупно 49 земаља испитаници из само 9 држава били су успешнији од ученика у Србији у овом домену. Затим, од земаља из окружења ово је једини домен у коме су само ученици једне државе (Мађарске) били успешнији од испитаника из Србије. И на крају, домен садржаја алгебра и формално представља један од два домена у оквиру кога су испитаници из Србије постигли највише поена.

Анализа постигнућа ученика из Србије у односу на успех који су остварили испитаници из других земаља учесница истраживања TIMSS 2007, отвара нове и другачије могућности, не само за вредновање и разумевање постигнутих резултата, него и за преиспитивање начина и праваца за њихово побољшање. Ипак, и у том контексту неопходно је поћи, пре свега, од ваљаног, поузданог и објективног сагледавања постојећег стања у Србији и његове анализе, с једне стране и од пројектовања јасне концепције онога ка чему се тежи, с друге стране.

ЛИТЕРАТУРА

- Антонијевић, Р., Јањетовић, Д. (прир.) (2005): *ТИМСС 2003 у Србији* (резултати међународног истраживања постигнућа ученика основне школе из математике и природних наука). Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Бауцал, А., Павловић-Бабић, Д. (2010): *Науци ме да мислим, науци ме да учим* (ПИСА 2009 у Србији: први резултати). Београд: Институт за психологију Филозофског факултета Универзитета у Београду.
- Black, P., Wiliam, D. (2007): Large-scale Assessment Systems Design principles drawn from international comparisons, *Measurement*, Vol. 5, No. 1, (1-53). Preuzeto 20. 2. 2011. са:
<http://web.ebscohost.com.proxy.kobson.nb.rs:2048/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=5&hid=105&sid=922949dd-6e6a-4993-bbf0-06c5cc641ff3%40sessionmgr111>.
- Chen, H. et al. (2008): Cross-Cultural Validity of the TIMSS-1999 Mathematics Test: Verification of a Cognitive Model, *International Journal of Testing*, Vol. 8, No. 3, (251-271). Preuzeto 20. 2. 2011. са:
<http://web.ebscohost.com.proxy.kobson.nb.rs:2048/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=4&hid=105&sid=922949dd-6e6a-4993-bbf0-06c5cc641ff3%40sessionmgr111>
- Gonzales, P. et al. (2009): *Highlights From TIMSS 2007: Mathematics and Science Achievement of U.S. Fourth and Eighth-Grade Students in an International Context*. Preuzeto 7.12.2010. са: <http://nces.ed.gov/pubs2009/2009001.pdf>.
- Kadijević, Đ. (2002): TIMSS 2003 mathematics cognitive domains, *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, Vol. 34, br. 34, 96–102.
- Koretz, D. (2009): How Do American Students Measure Up? Making Sense of International Comparisons, *Future of Children*, Vol. 19, No.1, (37-51). Preuzeto 20. 2. 2011. са: <http://www.eric.ed.gov/PDFS/EJ842046.pdf>.
- Mullis, I. V. S. et al. (2005): *TIMSS 2007 Assessment Frameworks*. Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Lynch School of Education, Boston College.
- Mullis, I. V. S., M. O. Martin & P. Foy (2008): *TIMSS 2007 International Mathematics Report*. Chstnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Lynch School of Education, Boston College.

- Павловић-Бабић, Д., Бауцал, А. (2009): *Математичка писменост: ПИСА 2003 и ПИСА 2006*. Београд: Београд: Министарство просвете Републике Србије, Завод за вредновање квалитета образовања и васпитања, Институт за психологију Филозофског факултета Универзитета у Београду.
- Thomson, S. and S. Buckley: *Informing mathematics pedagogy: TIMSS 2007 Australia and the world*. Preuzeto 9. 12. 2010. sa:
http://www.acer.edu.au/documents/TIMSS_2007InformingMathsPedagogyreport.pdf
- Вучић, Л., Павловић, Д. (1990): Основна математичка писменост; у Н. Хавелка и др.: *Ефекти основног школовања* (115–124). Београд: Институт за психологију Филозофског факултета у Београду.

Nataša Matović
Emina Hebib
University of Belgrade
Faculty of Philosophy

INTERNATIONAL COMPARISON OF STUDENTS' ACHIEVEMENTS IN MATHEMATICS – SERBIAN PERSPECTIVE

International researches of students' achievements represent one of the ways to consider the quality of students' knowledge in Mathematics. Serbia has been involved in two international researches: PISA and TIMSS. In this paper Serbian students' achievements in Mathematics have been analyzed in relation to the results achieved by other countries within TIMSS 2007 research. The analysis includes the overall students' achievements in Mathematics, achievements in content domains (number, algebra, geometry, data and chance), cognitive domains (knowing, applying and reasoning) and in certain levels of achievements (low, intermediate, high, advanced). The sample consists of eighth grade students of elementary schools from Serbia and their peers from countries included in the research. The knowledge test was used for measuring students' achievements. The data on students' achievements in Mathematics in TIMSS 2007 research are presented by a standardized scale where the average is 500. Students from Serbia scored 486 points on average. They were the most successful in the content domain algebra (500 points) and in cognitive domain knowing (500 points). A total of 17 % of students failed to reach even the lowest level of achievements. Special attention has been focused on the analysis of methodological problems (issues) which accompany interpretation of results of the comparative analysis.

Key words: achievement in Mathematics, international testing, knowledge test, TIMSS.

Предраг Живковић
Универзитет у Косовској Митровици
Филозофски факултет

УДК 371.12:159.923.3
371.12:17.022.1
37.064.2

ПРОФЕСИОНАЛНИ ИДЕНТИТЕТ И АУТОНОМИЈА НАСТАВНИКА: РЕЗУЛТАТИ ЕМПИРИЈСКОГ ИСТРАЖИВАЊА

Формирања професионалног идентитета наставника може се дефинисати као „одвијајући процес интеракције персоналне и професионалне стране праксе; одговор на питање *како постојати и бити наставник*“ (Beijaard, 2004: 131).образовање и обука наставника (постоје разлике), на институционалном нивоу, утичу на формирање професионалног идентитета наставника. „Идентитет наставника – каква су веровања наставника почетника о настави, поучавању и себи – фундаментално је важан концепт у припремању наставника за професију, за доношење и образлагање одлука о настави¹. Обука наставника требало би да почне истраживањем наставниковог *сојса* (self)“ (Ibid.: 132). Емпиријски верификованих провера улоге образовања и обуке наставника у формирању професионалног идентитета веома је мало.

На основу извештаја о спроведеним истраживањима можемо разликовати неколико суштинских елемената (фактора) професионалног идентитета:

- професионални идентитет је *динамички* ентитет,
- састоји се од више *подидентитета* (sub-identities),
- укључује *посредништво* (agency),
- подразумева *личност* и *контекст*.

Уколико се ова анализа прихвати, могуће је (адаптирану) применити на решавање проблема формирање професионалног идентитета будућих наставника. Формирање професионалног идентитета је, у том случају, одвијајући процес интерпретације и реинтерпретације педагошких теорија и праксе током образовања и обуке за професију. Неки аутори (Kelchtemans, 2005) динамички смисао и карактер идентитета означавају као „саморазумевање наставника“. Концепт представља одговор на питања: ко сам ја као наставник у овом тренутку и какав желим постати (као наставник и професионалац-експерт)?

¹ Са овим повезана аргументација Доналда Шона о значају „problem finding“ и „problem solving“ за развијање рефлексивних способности наставника. Рекло би се да *проналажење и прекознавање проблема у настави и поучавању* адекватније дефинише и одређује професионални идентитет наставника од *способности решавања наставних ситуација in situ*. Ове друге су проверљивије, артифицијелне, могу се превести у пропозиције, могу се алгоритмизовати, освестити. Оне прве су дубљи израз професионалног и персоналног идентитета наставника, израз су бирања, ослоњене на tacit knowledge или „имплицитно, неизрециво знање“ на које наставник не одговара генерализацијама.

Очигледно, многи су епистемолошки извори услов за остварење развијајућег процеса формирања професионалног идентитета наставника: персоналитет, породица и значајни појединци (significant others), искуство о настави и наставној пракси, атипичне наставне епизоде, политички контекст, традиција и култура, тацитно знање и разумевање (tacit knowledge) (Surgue, 1997).

Професионални идентитет подразумева и више подидентитета. Они могу доћи у конфликт у току (академског) образовања и обуке, али и у току наставне и педагошке праксе („шок праксе“) (Volkman & Anderson, 1998).²

Наставници су активни учесници у сопственом професионалном развоју. Од будућих наставника се очекује да се развијају сагласно одређеним социјалним очекивањима (прописаним стандардима, базичним компетенцијама итд.). Многи истраживачи истичу *контекст* за формирање професионалног идентитета (Goodson & Cole, 1994; Connely & Clandinin, 1999). Наставник не усваја стандарде и компетенције просто и једноставно. Њему је потребно да са њима буде „повезан“, и то лично – пре холистички него артифицијелно и идиографски. Зато је оправдано претпоставити да професионални идентитет наставника, пре свега, зависи од *схваћања и разумевања шире професионалне заједнице*.

Истраживања која имају за тему формирање професионалног идентитета наставника релевантна су за менторе у обуци будућих наставника у школама, а циљ им је боље разумевање и концептуализација подршке и потреба будућих наставника (Volkman & Anderson, 1998). Важни фактори (конституенти) формирања професионалног идентитета наставника су, нарочито, биографије и веровања изражена у тим биографијама (Knowles, 1992; Surgue, 1997; Kalthertmans, 1994). Из те перспективе, Булог (Bullough, 1997) пише да „је идентитет наставника – оно што наставници почетници верују о настави и учењу као *самонаставници* (self-as-teacher) – од виталног значаја за образовање и обуку младих наставника; то је основа за творбу значења и доношење одлука (meaning making, decision making). Образовање наставника, зато, мора почети испитивањем себе као наставника, испитивањем сопства наставника“ (Ибид.: 21).

Професионални идентитет није стабилан ентитет, он не може бити интерпретиран као фиксни или јединствен садржај (Coldron & Smith, 1999). То је комплексан и динамички „еквибријум“ у коме је представа о себи као професионалцу у равнотежена са разноликошћу улога које наставници осећају да би требало да „одиграју“ (Volkman & Anderson, 1998). У том контексту, Колдрон и Смит (Coldron & Smith, 1999) истичу напетост између „спровођења“ (лична димензија наставе) и „структуре“ (димензија социјалне (задатоности). Они пишу о томе да „бити наставник“ јесте ствар бића наставника, како га види сам наставник, али и како га виде и други; то је питање аргументисања и редефинисања идентитета који је социјално легитимисан.

Коначне примедбе у дефинисању професионалног идентитета наставника тичу се чињенице да се у већини одредаба пренаглашава личносно и потцењује контекстуално у професионалном идентитету наставника. Рејнолдс (Reynolds,

² „Пракса је ситуационо специфична, али теорија није“ (Patry, 2000).

1996) истиче да оно што окружује личност, оно што други очекују од ње, и оно што она дозвољава да утиче на њу, веома одређује идентитет наставника. Она примећује да је радно место наставника „предео“ који може бити веома захтеван, али и веома рестриктиван. Купер и Олсон (Cooper & Olson, 1996) такође истичу да идентитет и „капацитет идентитета“ може бити ограничен. Њега ограничава недостатност постојећих педагошких знања (доступних наставнику као кориснику ових знања), норме и вредности које припадају овом „пределу, хоризонту“.

У дефинисању професионалног идентитета, концепт „о себи“ се често комбинује са осталим, а то се углавном испоставља као суштинска повезаност. „Свест о себи“ се у таквим концептуализацијама не може одвојити од личних, наративних животних прича (тумачења, објашњења, херменеутике) и то тако што наставник, кроз причу, генерише свест о себи (Volkman & Anderson, 1998). Оне су (приче, анегдоте) засноване на искуству, и причајући приче (у писаној или вербалној форми) личност обликује себе. Антонек (Antonek et al., 1997) сматра да је рефлексивност кључна теоријско-праксеолошка компонента концепта о себи. Другим речима, немогуће је расправљати о „себи“ без рефлексивности и рефлексивности. Овај аутор сматра да је немогуће усавршавати се без развоја рефлексивних способности и вештина. Тамо где поједини аутори пишу о рефлексивности, неки други расправљају о само-рефлексивности (self-reflection). Кроз саморефлексију наставник повезује искуство са сопственим знањем и осећањима, и у стању је да интегрише оно што је социјално релевантно у „слику о себи“ као наставнику (Korthagen, 2001; Nias, 1989).

Размишљање о себи не може се никада остварити (описати) без размишљања о ономе шта окружује личност (Taylor, 1989). Са овим на уму, Дилабоу (Dillabough, 1999) пише о „себи“ које надилази значај социјалне интеракције и значај било које „професионализације“. Она критикује доминантно схватање професионалног идентитета по коме је наставник само онај који одговара на инструменталне захтеве окружења формулисаних од твораца политичких одлука и тзв. „експерата“. У таквој ситуацији наставник је само трансмитер, и тамо где је томе случај, нема говора о наставнику као професионалцу и његовом професионалном идентиту.

Процес формирања професионалног идентитета наставника је процес који подразумева укључивања великог броја извора знања, као што су знања о афектима, настави, односима у комуникацији, као и знања специфична за област науке којом се наставник бави (Antonek, 1997). Имплицитне теорије и претходно искуство наставника као ученика такође би требало да су део овог корпуса извора. Сагри (Sugrue, 1997) налази да ове „теорије“ почињу односом будућих наставника према професији, али да су оне значајно уоквирене и омеђене (1) породичним статусом наставника, (2) широм заједницом познаника, (3) утиском других које наставник цени и респектује, (4) атипичним наставним епизодама, (5) политичким и друштвеним контекстом, педагошком традицијом и културним архетиповима, као и (6) педагошком интуицијом и ситуационо-специфичним способностима од којих је тактична способност најважнија. Ове су теорије „подразумевајуће“ и не потпуно артикулисане (tacit knowledge

у дискурсу Полоњија) и воде облицима професионалног идентитета који се разликују од оних облика теорије заснованих на резултатима истраживања. Веома је важно развијати код наставника ту врсту свесности, свесности о сопственим теоријама, онима које стоје у основи њихових практичних акција и веровања (Bullough, 1997). Ноулес (Knowles, 1992) спомиње искуство раног детињства, најраније перцепције улоге учитеља-наставника, претходна искуства наставника, као и сигнификативне личности и искуства као веома важне биографске категорије наставника у формирању професионалног идентитета.

АУТОНОМИЈА НАСТАВНИКА

Нема консензуса око дефиниције у литератури. Користе се изрази и појмови у међуодносу – аутономија, независност и контрола. Према Webster Dictionary (2002: 78) аутономија је „квалитет самовођења (само-управљања)“. Сакс и Ејзенштајн (Sacks & Eisenstein, 1976: 7) дефинишу аутономију као „само-вођење“ или, шире, као „само-детерминисаност (самоодређеност)“, а Пијаже као „его-усмерено понашање, слободно од арбитрарности и притисака (спољашњег и ирационалног унутрашњег)“ (према Navighurst, 1960: 17). Аутономија се дефинише и у вези са односима са организационим улогама или радом (Katz, 1968; Wolf, 1978).

Оно што се једном наставнику чини као аутономија, за другог наставника може значити изолацију! Може је перципирати у значењу слободе од мешања и супервизије; али и као слободу да развија колегијалан однос и остварује задатке који су шири од задатих. Неки наставници се *развијају и бојаше у аутономији*, док је други виде као прилику да избегну своје обавезе.

У поменутом истраживању (Sacks & Eisenstein, 1976) цитирају изјаву једног наставника:

„Аутономија је за мене вера у моје способности да радим оно што хоћу, да правим продуктивне кораке у испуњавању сопствених циљева. Аутономија је за мене лична ствар, унутрашње осећање да имам моћ!“ (стр. 7).

Можемо, у том смислу, разликовати *моћ* (способност да се поставе сопствени циљеви) и *аутономију* (слобода да се изаберу неки од постављених циљева) (Lortie, 1969).

Концепт аутономије наставника је у сталном мењању. Вилнер (Willner, 1990) разликује *старије* концепте аутономије, засноване на независности кроз изолационизам и отуђење, и *новије* концепте аутономије, засноване на колаборативним процесима доношења одлука и слободи да се направе прескриптивни професионални избори.

Отуђење није аутономија. Бити изолован у учионици и без интеракције са колегама и повратном информацијом о професионалном ЈА, није суштина и дух аутономије. За наставнике који прихватају нови смисао аутономије, традиционални бирократизовани модел упављања не може представљати подршку. Наставници су ти који морају аутономно остваривати суштину школе (Fay, 1990; Fraser & Sorenson, 1992).

Аутономни наставници прихватају одговорност за властиту личну и професионалну судбину, имају високо развијено самопоуздање, независност у просуђивању, високо вредновану личну аутономију (Easterbrook, 1968). Аутономија наставника у вези са процесима инструкције, манифестује се на следеће начине:

1. Наставници осећају да су квалификовани и да су ауторитети за процесе инструкције јер поседују значајну способност и знања у специјализованим пољима.
2. Наставници осећају да имају право да организују процесе поучавања и учења према сопственом избору.
3. Мрежа (безличних) школских правила прекида се испред врата учионице.
4. Наставници формулишу сопствена, персонализована и флексибилна правила, што им омогућава да их операционализују унутар учионице (како то њима одговара) (стр. 24).

Однос креативности и аутономије наставника може бити и споран. „Ствар креативности може бити и проблем уколико супервизори за себе задрже већи део пропорције управљања и контроле. Неке слободе и аутономија се морају предати наставнику, уколико хоћемо да он буде креативан“ (Eye & Netzer, 1965). Многи аутори повезују креативност, имагинацију и оригиналност са смислом и суштином аутономије. „Неаутономни“ наставници као да показују мало оригиналности, али и интерес за креативност. „Иницијатива и имагинација се често приказују у облицима који онима који управљају не одговарају. Често се креативни појединци виде као они који праве проблем“ (Ибид.: 216).

Вилнер истиче да не рецептују сви наставници аутономију са једнаком отвореношћу, или пак отпорношћу. „Неки наставници не желе аутономију која им се нуди – треба им водич, директор, инспектор!“ (Willner, 1990: 38). Овај аутор закључује да сасвим одређен тип наставника (са мањком персоналитета и интегритета) преферира да не одлучује о критичним питањима; он би радије да му се каже шта треба да ради!

Аутономија наставника је значајна варијабла код неких других атрибута, манифестационих и интегративних облика понашања у наставној пракси и ван ње: *стресу наставника, професионализму наставника, задовољству њослом наставника итд.*

Стрес наставника. Притисак на индивидуалну аутономију и контрола рада у радном окружењу јесу предмет истраживања још од друге половине прошлог века. Притисак на аутономију, недостатак контроле и осећај немоћи повезани су са *тензијама, фрустрацијом и нелагодношћу наставника* (Natale, 1993).

Професионализам наставника. Истраживаче је интересовало да утврде како је аутономија повезана са професионализмом. Корвин (Corwin, 1965) сугерише да ниво присуства неких детерминанти (стандарди за примање у вокацију; предност, престиж и економско стање; аутономија коју професија нуди професионалцу у одређивању послова) може, до извесног степена, одредити које је занимање, заправо, професија. Кац (Katz, 1968) констатује да већи степен специјализованих знања и вештина, као главне одлике професионализма, води већој аутономији.

У области образовања дебата се води око тога да ли су поучавање и настава *права професија*, па се истраживачи баве утврђивањем листе карактеристика које би разликовале наставу, као професију, од других. Једна од њих је и аутономија (Blasé & Kirby, 2000).

Истраживања су показала да је аутономија наставника у доношењу кључних одлука на нивоу (једне) школе 30%. „Не само да наставници доносе квалитетније одлуке, већ се без њих не могу спровести одлуке руководећих и управних органа, за које (одлуке) се одговорност углавном њима пребацује“ (Ingersoll & Alsalam, 1997: 7). У споменутом истраживању, аутономија се, у најширем смислу, расподељује на три школска чиниоца (фактора): наставници, школа, професионализам. Наставници, при томе, имају контролу наставе у учионици над:

- садржајима програма,
- уџбеницима и текстовима,
- наставним техникама,
- вредновању ученика,
- дисциплиновању ученика и
- домаћим радом и ангажовањем ученика.

Оба типа „ауторитета наставника“ (у планирању и у поучавању-настави) су у позитивној корелацији са професионализмом (Ибид.: 14).

Кмелков (Khmelkov, 2000) је истраживао везу професионализма и ставова о професији наставника-почетника. Пронашао је да су *аутономија у избору задатака и контрола рада* важне зависне варијабле. Фактор који најконзистентније повезан са професионалном праксом почетника је *аутономија*.

Једна од најјугицајнијих детерминанти онога што наставници раде у својим учионицама јесу персонални стандарди и самоочекивања професионалаца (Brunnetti, 2001). Проширење аутономије заснива се на поверењу у професионални суд и одлуку наставника.

Задовољство послом. Потреба за аутономијом, када се оствари и задовољи, узрокује задовољство послом. Наставник ради оно што задовољава главне потребе, а оне су главне само када су его-укључене (ego-involved) (Applewhite, 1965).

Наставници цене слободу да бирају критеријуме и технике које користе у реализацији циљева. „Главна награда у настави и поучавању изведена је из контроле процеса у учионици. Аутономија наставника је важан медијум путем којег наставник постиже сатисфакцију“ (Franklin, 1988: 2). Пери (Perie, 1997) и Брунети (Brunnetti, 2001) о овоме пишу:

„Можемо идентификовати *подршку администрације, добро понашање ученика, позитивну школску атмосферу и аутономију наставника* као услове рада који су повезани са високим задовољством послом“ (стр. 122).

„Слобода и флексибилност у учионици су фактори који утичу на одлуку наставника да остану у послу (настави и поучавању)“ (стр. 38).

Аутономија и одговорност представљају циљ личног развоја наставника, развоја ученика, као и циљ школовања држављана у друштву. Темелје се на професионалној етици. Ниemi и Кохонен (Niemi & Kohonen, 1995) истичу да је поучавање морални напор који воде морални увид и одговорно деловање.

Листон и Цајхнер (Liston & Zeichner, према Ibid.: 19) зато истичу значај увођења и подршке моралног оцењивања у програмима за образовање наставника. Успешног наставника поред ефикасности карактерише, такође, и одговорност: интеграција успеха у настави с уљудном интеракцијом с ученицима.

Аутономија наставника у професионалним задацима	Одговорност наставника
Професионални развој наставника	- активно учење, самооцењивање и професионално понашање које се темељи на рефлексји у акцији и рефлексји о акцији
Развој курикулума	- активан напор за образовним променама које воде знању и једнаким наставним могућностима
Настава	- сарадња у постављању циљева и критеријума успеха ученика
Развој друштва	- кориштење могућности које школа има за остваривање правде, демократије и људских права
Предвиђање будућности	- образовање за суочавање са променама и непредвидивостима у животу

Према: Niemi & Kohonen, 1999, 19.

ЕМПИРИЈСКИ ПОЛУШАЈ МЕРЕЊА МЕЃУЗАВИСНОСТИ ПРОФЕСИОНАЛНОГ ИДЕНТИТЕТА И АУТОНОМИЈЕ НАСТАВНИКА

У делу истраживања које ћемо овде приказати, а који је део ширег истраживања, један од циљева је био да се испита структура професионалног идентитета наставника и утврде предикторске везе између идентитета наставника и појединих индикатора квалитета рада. Да би се постигао циљ, било је потребно разрадити инструменте којима би се утврдила латентна структура професионалног идентитета путем факторске анализе, а потом таква структура довела у везу са дефинисаним критеријумима квалитета рада наставника.

Истраживање је реализовано на узорку од 221 наставника оба пола који су чинили наставници основних школа на територији општина Баточина, Јагодина, Косовска Митровица и Зубин Поток. Водило се рачуна о томе да се у узорку нађу како наставници из градских, тако и они из сеоских школа.

Податке о професионалном идентитету прикупили смо помоћу четири скале преко којих смо покушали да утврдимо структуру, функције и основне карактеристике професионалног идентитета. Прву скалу конструисала је Н.У. Ченг (Cheung, 2008) за потребе емпиријског истраживања идентитета наставника-практичара. Полазни скуп састојао се од 41 ставке.

Податке о квалитету рада наставника прикупили смо помоћу Скале квалитета рада, која је конструисана за потребе овог рада. Састоји се од шест субскала које репрезентују критеријуме квалитета који су теоријски елаборисани: рефлексивност, професионални развој, аутономију, одговорност, креативност и сарадњу наставника. Поузданост скале у целини је релативно висока (Кронбахова алфа је 0.67). Шест субскала такође задовољавају критеријум поузданости.

Скала *Teacher Professional Identity* (У: Cheung, 2008) једна је од ретких скала у рецентној литератури и истраживачкој (психометријској) пракси које су конструисане за емпиријско истраживање професионалног идентитета наставника. У истраживању поменутог ауторке (Cheung, 2008) полазни скуп састојао се од 41 ставке. Након утврђивања психометријских карактеристика, у коначну скалу уврштено је 18 ставки које су поседовале добре психометријске карактеристике (Кронбахова алфа је 0.83). У нашем истраживању, за 18 ајтема скале, путем факторске анализе (методе главних компоненти уз косоуглу Varimax ротацију) издвојена је *петифакторска инверзиреџабилна структура* којом је објашњено 70,57% варијансе. Избор пет фактора извршен је на основу Кајзер-Гутмановог критеријума и Scree plotа (ејген вредности веће од 1). Поузданост скале у целини је висока (Кромбахова алфа је 0.87, виша од иницијалне). Пет субскала које репрезентују факторе такође задовољавају критеријум поузданости (Кронбахове алфе у распону од 0.83 (први фактор) до 0.63 (пети фактор)).

Да бисмо одредили број фактора и које факторе можемо издвојити из целог скупа варијабли, установили смо ејгенвредности и проценат варијансе који фактори објашњавају.

Табела 1. Процент објашњене варијансе

	Ејгенвредност	% варијансе	Кумулативни %
1	6.135	34.084	34.084
2	2.540	14.112	48.196
3	1.483	8.238	56.433
4	1.355	7.528	63.962

Први фактор објашњава највећи проценат варијансе (преко 34%), док сви преостали фактори објашњавају преосталих 36% до укупног процента објашњене варијансе од 70.569%. У табели су приказани они фактори који имају ејгенвредност већу од 1. Тиме смо одредили четири фактора који објашњавају довољно висок проценат укупне варијансе.

Анализа Кронбахових алфа коефицијената поузданости показује да су испуњени психометријски услови скале коју смо тестирали:

Табела 2. Поузданости субскала

Фактор/субскала	Кронбахова алфа
НАСТАВНА ПРАКСА	.83
ШКОЛА И ПРОФЕСИЈА	.76
РАЗВОЈ УЧЕНИКА	.73
ЛИЧНИ РАЗВОЈ	.66

Факторском анализом другог реда, методом главних компоненти, уз ротацију оса и Кајзер-Гутманову нормализацију, из скала професионалног идентитета и квалитета рада екстраховано је 4 фактора који објашњавају 64,87% варијансе.

Табела 3. Факторски склоп првог и другог реда

Фактори првог реда	Фактори другог реда			
	1	2	3	4
Школа и професија	.869			
Развој ученика	.779			
Задовољство професијом	.724			
Лични развој	.722			
Наставна пракса	.660			
Сарадња	.503			.313
Рефлексивност		.817		
Екстринзички развој		.776		
Аутономија		.753		
Одговорност		.550		.458
Интринзички развој			.919	
Посвећеност улози			.680	
Антиципација улоге			.586	
Креативност				.931

Каноничком корелационом анализом добијени су следећи резултати: Из табеле која приказује висину изолованих каноничких корелација и њихову значајност се види да постоји статистички значајна корелација за свих 7 парова левог и десног скупа варијабли (професионалног идентитета наставника и квалитета рада наставника). Могло би се констатовати да је ово главни налаз каноничке корелационе анализе.

Табела 4. Коefицијентии каноничких корелација и значајности.

	Rho	Lambda	Hi2	df	sig
1	.787	.131	431.319	49.000	.000
2	.655	.345	226.259	36.000	.000
3	.455	.604	107.097	25.000	.000
4	.341	.761	57.903	16.000	.000
5	.280	.862	31.671	9.000	.000
6	.201	.935	14.317	4.000	.006
7	.161	.974	5.559	1.000	.018

Табела 5. Кроскорелација левој и десној скупи варијабли.

	REFL	EXTR	INTR	AUTO	ODGO	KREA	SARA
NSPX	.249	.159	.091	.178	.401	.086	.132
RAZU	.150	.295	.188	.172	.405	.010	.349
ŠKLP	.229	.105	.099	.195	.401	.254	.374
LIČR	.120	.114	.313	.030	.291	.207	.238
ZADP	.240	.119	.152	.228	.270	.044	.310
POSV	.200	.281	.493	.126	.290	.097	.098
ANTC	.125	.128	.411	.099	.061	.004	.026

Из претходне табеле могу се издвојити значајнији коефицијенти корелација између два скупа варијабли тј. фактора професионалног идентитета и фактора квалитета рада наставника:

- наставна пракса и одговорност наставника (.401),
- развој ученика и одговорност наставника (.405),
- школа-професија и одговорност наставника (.401),
- лични развој и интринзичка мотивација (за професионални развој) (.313),
- задовољство послом и сарадња (.310),
- посвећеност улогама и интринзичка мотивација (.493),
- антиципација улога и интринзичка мотивација (.41),
- рефлексивност и наставна пракса (.249),
- аутономија и задовољство послом (.288),
- креативност и школа-професија (.254) и
- сарадња и школа-професија (.374).

ЗАКЉУЧНА РАЗМАТРАЊА

Приказани емпиријски материјал је потврдио општу претпоставку од које смо пошли: могуће је утврдити интерпретабилне факторске структуре професионалног идентитета наставника и квалитета рада наставника, те да постоји статистички значајна и позитивна веза професионалног идентитета наставника и квалитета рада наставника.

Каноничком корелационом анализом добијени су статистички значајни коефицијенти каноничких корелација професионалног идентитета и квалитета рада наставника. Утврђене су статистички значајне корелације за свих 7 парова левог и десног скупа варијабли (професионалног идентитета наставника и квалитета рада наставника). Могло би се констатовати да је ово главни налаз каноничке корелационе анализе. Потврдили смо нашу претпоставку да постоји међузависност и позитивна повезаност професионалног идентитета и квалитета рада наставника. Могу се издвојити значајнији коефицијенти корелација између два скупа варијабли: наставна пракса и одговорност наставника, развој ученика и одговорност наставника, посвећеност улогама и интринзичка моти-

вација, антиципација улога и интринзичка мотивација, сарадња и школа-професија и др.

Добијене су углавном значајне корелације фактора професионалног идентитета и аутономије наставника. У кросструктури каноничких коефицијената корелације добијене су статистички значајне корелације аутономије са факторима: школа и професија, наставна пракса и развој ученика. Мултиваријациона анализа је показала да су аутономнији наставници са краћим академским стажом и дужим периодом чекања на професионално ангажовање у настави. Наставници који су се касније запослили аутономнији су у наставном раду. Претходно искуство помаже у томе да се стекне асертивнији став у самосталном раду.

Самопроцена аутономије расте са годинама радног стажа, и израженија је код женског пола. Код наставника са високим образовањем и дужим стажом академске припреме, ситуација је супротна. Код ових наставника креативност као да расте са годинама, искуснији наставници су и креативнији.

Код оних наставника који су завршили вишу школу најбоља постигнућа на овом фактору показују у подједнакој мери наставници-почетници и искусни наставници. Аутономија наставника код оних са краћим академским стажом израженија је након „периода хибернације“. Може се констатовати да су аутономнији наставници са краћим академским стажом и са периодом чекања на професионално ангажовање у настави.

Анализом варијансе је добијено да статистички значајне разлике између ангажовања у другим професијама постоје само на факторима *школа и професија, задовољство професијом, аутономија и креативности наставника*. Добијене F вредности указују на то да су ове разлике најизраженије на фактору *аутономија наставника*. Наставници који су се касније запослили аутономнији су у наставном раду. Претходно искуство помаже у томе да се стекне асертивнији став у самосталном раду.

ЛИТЕРАТУРА

- Antonek, J.L., McCormick, D.E., & Donato, R. (1997): The student teacher portfolio as autobiography: Developing a professional identity. *Modern Language Journal*, Vol. 81, No1, (15-27).
- Beijaard, D., Meijer, P., & Verloop, N. (2004): Reconsidering research on teachers professional identity. *Teaching and Teacher Education*, No20, (107-128).
- Bullough, R.V. (1997): Practicing theory and theorizing practice. In J. Loughran, & T. Russell (Eds.), *Purpose, passion and pedagogy in teacher education*, (13-33), London: Falmer Press.
- Cheung, H.Y. (2008): Measuring the professional identity of Hong Kong in-service teachers. *Professional Development in Education*, Vol. 34, No3, (375-390).
- Connelly, F.M., & Clandinin, D.J. (1999): *Shaping a professional identity: Stories of educational practice*. London: Althouse Press.
- Coldron, J., & Smith, R. (1999): Active location in teachers construction of their professional identities. *Journal of Curriculum Studies*, Vol. 31 No6, (711-726).

- Cooper, K., & Olson, M.R. (1996): The multiple „I“ of teacher identity. In M. Kompf, W.E. Bond, D. Dworet, & R.T. Boak (Eds.). *Changing research and practice: Teachers professionalism, identities and knowledge* (78-89). London/Washington: The Falmer Press.
- Dillabough, J.A. (1999). Gender politics and conceptions of the modern teacher: Women, identity and professionalism. *British Journal of Sociology of Education*, Vol. 20, No3, (373-394).
- Fenstermacher, G.D. (2000): On Making Determinations of Quality in Teaching. *International Comparative Studies in Education*, No14, (1-13).
- Goodson, I.F., & Cole, A.L. (1994): Exploring the teachers professional knowledge: Constructing identity and community. *Teacher Education Quarterly*, Vol. 21, No1, (85-105).
- Keltchermans, G. (2005): Professional Commitment Beyond Contract Teachers Self-Understanding, Vulnerability and Reflection. *Keynote presented at the annual meeting of the International Study Association on Teachers and Teaching*, July 2-6, Sydney, Australia.
- Korthagen, F.A.J. (2001): *Searching for the essence of good teaching*. University of Utrecht: IVLOS.
- Liston, D.P., & Zeichner, K.M. (1987): Teaching Student Teacher to Reflect. *Harvard Educational Review*, Vol. 57 No1, (23-48).
- Niemi, K., & Kohonen, V. (1995): *Towards New Professionalism and Active Learning in Teacher Development: Empirical Findings on Teacher Education and Induction*. University Tampere.
- Schepens, A., & Aelterman, A. (2009): Student Teachers Professional Identity Formation: Between being born as a teacher and becoming one. *Educational Studies*, Vol. 35, No2, (1-38).
- Surgue, C. (1997). Student teachers lay theories and teaching identities: Their implications for professional development. *European Journal of Teacher Education*, Vol. 20, No3, (213-225).
- Volkman, M.J., & Anderson, M.A. (1998). Creating professional identity: Dilemmas and metaphors of a first-year teachers. *Science Education*, Vol. 82, No3, 293-310.
- Живковић, П. (2011). Професионални идентитет, рефлексивност и одговорност наставника. *Годишњак САО за 2010. године, Књига 2*, (765-779).

Predrag Živković
University of Kosovska Mitrovica
Faculty of Philosophy

PROFESSIONAL IDENTITY AND TEACHERS' AUTONOMY: RESULTS OF AN EMPIRICAL STUDY

The results of empirical testing of teachers' professional identity structure using the TPI scale (Cheung, 2008) which consists of 18 items with good reliability have been presented in this paper. Four-factor interpretable structure has been obtained by the factor analysis. The factors have been interpreted as: teaching practice, students' needs and development, school and profession, teacher personal growth. The most outstanding extraction in factor matrix has factor school and profession, whereas the least extraction has factor teaching practice.

This factor structure was then correlated with some indicators of teachers' quality, extracted from the basic teacher quality scale (2 of 7 subscales). We are interested to find some significant correlations between teachers' autonomy, which we consider fundamental for teacher responsiveness and decision making, with factors structure of teachers profes-

sional identity. Teachers Autonomy Scale (Charters, 1984) has acceptable psychometric characteristics. Varimax rotation has been used for correlations investigation.

In multi-variation analysis we have found that the teachers with shorter academic training and longest term of waiting for job in teaching possess a high level of autonomy. Experience in some other jobs and professions helps a teacher nurture self- confidence in teaching practice.

Key words: teacher professional identity, autonomy, factor analysis, teacher quality

Власта Сучевић
Универзитет у Новом Саду
Педагошки факултет у Сомбору
Весна Живановић
Висока школа струковних студија
за образовање васпитача у Кикинди
Нада Тодоров
Алфа универзитет
Факултет за стране језике у Београду

УДК 37.064.2
37.01/.02
371.13

АКЦИОНЕ КОМПЕТЕНТНОСТИ НАСТАВНИКА И УЧЕНИКА У КУРИКУЛАРНОМ КРУГУ НАСТАВЕ

УВОД

Сведоци смо великих улагања у образовање широм света које је настало као последица сагледавања интеракцијског односа образовања и развоја, посебно технолошког. То није новина у историји човечанства, јер су још грчки мудраци схватили колико је сваки друштвени сегмент развоја условљен знањем. Зато данас оно има цену која се не може ни са чим поредити. Тимови стручњака многих земаља врло пажљиво анализирају повезаност савремених друштвених потреба и трансфера учења, мотивацију за рад, уклапање информационих технологија, посебно образовног софтвера у наставни процес. Посебно интересовање усмерено је на потребу повезаности теоријских знања и тзв. радног васпитања, које је Србија имала у својој школској пракси између два светска рата и то регулисала посебним законом. Природно је да се у живи интересовања налази курикулум, који је носилац националних, али и интернационалних тенденција развоја.

СКРИВЕНИ КУРИКУЛУМ – БЕЗА АКЦИОНЕ КОМПЕТЕНТНОСТИ НАСТАВНИКА И УЧЕНИКА

Трендови европског система образовања све чешће истичу у први план могућност и потребу да се курикулум тумачи као план за акцију који наглашава како искуство ученика, тако и имплицитну праксу наставника која треба да носи све атрибуте акционе компетентности. Једно од суштинских питања при томе је – како обезбедити у школи постојање институционалне антропологије која ће омогућити већи простор за професионалну и личну аутономију наставника? Промењена парадигма о образовању као механизму културне продукције (на супрот репродукцији) указала је да положај наставника и учитеља у великој мери зависи од расподеле моћи, статуса и доступности образовних и културних ресурса, као и да је у савременом свету промена – норма (Пешић 2009: према Брунер 2000). С тим у вези, школа као место стабилне мотивационе структуре, које омогућава личну акцију, треба да развија истински интере-

сантан школски програм (Јурић 2007) који пружа наставницима перспективу, како би они развијали и изграђивали сопствену акциону компетентност.

У том смислу може се говорити о култури курикулума која подразумева аутономију и развој школа, професионалну аутономију и одговорност наставника отвореног ка променама и иновацијама. „Иновације у циљевима образовања условљавају све динамичније промене и у програмима школа. Иако је темпо и карактер ових промена различит, постоји низ тенденција иновација у овом домену које су заједничке већини земаља. Оне се тичу: увођења општег, информатичког, језичко – математичког, мултикултуралног и других видова образовања; давање веће аутономије школама у доношењу програма и друго. Посебно је укључен комплекс промена које укључују вредности (квалитете) васпитања за демократију, васпитање слободе личности“ (Влаховић 2000: 117).

Концепција курикулума који апострофира акциону компетентност наставника отвара једну посебну област конципирања рада која подразумева отварање простора за иницијативу и креативност наставника, али и померање акцента са теоријског моделовања на план праксе и контекста – друштвена заједница, школа, разред, породица (Клеменовић 2009: 14).

Концепција курикулума нужно намеће потребу да се упитамо: шта обухвата *профил акционо компетенцијоног наставника*? Поред способности усмерених на решавање проблема (интелектуално образовање) потребне су способности усмерене ка *саморазумевању*, од којих су најважније: способност за вођење дијалога и комуникацију, саморефлексије, вредносне оријентације и решавања конфликта. Осим тога, неопходне су *способности значајне за сарадњу* (међународну сарадњу, тимски рад, усмереност ка заједници), *способности усмерене ка успеху* (одлучивања и партиципације), као и *усмерености ка самоорганизовању* (управљање сопственим процесом учења, развијање метакогнитивних особина, компетентност за евалуацију), као и *усмерености ка целивитости* (глобална перспектива деловања на практичном плану).

Анализа сваког курикулума подразумева праћење система вредности образовања. То подразумева и постављање питања – које су *карактеристике курикулума* који подстиче акциону компетентност наставника и ученика? Једна од основних јесте отвореност простора за професионалну аутономију наставника која значи реализовање рада на најефикаснији начин – у складу са идентификованим потребама ученика уз употребу свих капацитета наставника. У пракси то значи да се наставницима и школама омогућује више флексибилности да надограђују одређене нивое на оно што ученици науче и оно што их занима. Иако је градиво одређено курикулумом, наставници имају могућност да одлучују како ће организовати учење и какав ће бити садржај и обим учења за свако дете у разреду. Курикулум акционе компетентности развија континууме знања, вештина и разумевања за сваку од компетенција коју треба да развије код ученика – јасно је изражено шта ће ученици учити и шта се од њих очекује.

Полазну основу која је неопходна за развијање акционе компетентности ученика и наставника сачињавају два типа курикулума: скривени и тзв. нулти курикулум. Први који је употребио и осмислио израз „скривени курикулум“ јесте Филип Џексон (1968) у својој књизи *Животи у учионицама*. Тим се изразом

служио како би показао да су друштвени захтеви за учење у школи, иако често прикривени, изузетно важни. „Нагласио је три елемента скривеног курикулума: (а) стиска у учионици – ученици морају трпети кашњења, непоштивање њихових жеља и ометање пажње; (б) протурјечна приврженост – која се захтева и од наставника и од ученика; (в) неравноправан однос снага између наставника и ученика у корист наставника. Кључни је дио израза скривени курикулум његова скривеност. Но могу ли постојати различити ступњевни скривености? Могу ли учинци скривеног курикулума бити истовремено корисни и штетни? Према Седону (1983) скривени курикулум претпоставља учење ставова, норми, веровања, вриједности и претпоставки, што је све често изражено у виду правила, ритуала и прописа. Рјетко се кад преиспитују те се узимају као здраво за готово“ (Marsh 1994: 36). Разлог због којег је израз скривени курикулум толико прихватљив јесте тај да је његове механизме по дефиницији врло тешко разоткрити. „О узроцима и посљедицама углавном се и даље нагађа. То је појам који је погодан за објашњавање оној великој дјела школској животињи који је рјешико кад отворен за квантитативно исцртавање, а о којем се многа нагађа“ (Тарнер 1983: 39). Оцена о томе да ли је скривени курикулум позитиван или негативан зависи о томе како одређена особа суди о томе и који су јој вредносни ставови. Тарнер говори о томе да би скривени курикулум требао ученике подстицати да удовоље наставницима, док би се неки пак могли понашати неприлагођено јер им је такво понашање привлачније (Исто: 39). Џексонова анализа скривеног курикулума названа је функционалистичком јер се претпоставља да школе пропагирају циљеве и функције широке друштвене заједнице. У ствари, Џексон је хтео објаснити како школе функционишу.

О „скривеном курикулуму“ јављају се и многа критичка мишљења. На пример, Бовлес и Џинтис (1976) говоре о томе да школе раде да би одржале капиталистички систем јер се у њима успостављају одређени друштвени односи (хијерархијска подела рада између наставника и ученика, отуђеност ученикова рада у школи и фрагментација рада – штетно такмичење међу ученицима). Ови аутори, чак, говоре да не постоји један скривени курикулум већ много њих. Мишел Апле у неколико својих књига заузима другачији став о „скривеном курикулуму“. У књизи *Образовање и моћ* (1982) он тврди како се у школама производи култура, те да је њена репродукција у школама представљена у облицима који су прихваћени или побијени и одбијани.¹ О репродукцији која се одвија у школама под надзором наставника и учбеника Апле говори у књизи *Наставници и текстови* (1986).² Књига Паула Вилса *Научиши брзи радником* (1977) врло сликовито приказује скривени курикулум на делу. Књига говори о дванаест ученика који су се супротставили ауторитету школског система. Деца су успела променити од-

¹ Код оних који су прихваћени мисли на буржоазију, а одбијени су нижи друштвени слојеви, док код побијених мисли на средњи друштвени staleж.

² Он тврди да велик број учбеника и курикулалних пакета у ствари онеспособљава наставнике.

нос ученика и наставника и развити своје снаге у школском окружењу.³ Корн-блет (1990) доноси следеће примере скривеног курикулума:

- распоређивање времена, материјала и испита;
- разбијање школског програма на посебне предмете;
- приступ текстовима као најмеродавнијим изворима знања;
- начини оцењивања;
- школски ритуали.

Постизање многих циљева у образовном систему постиже се скривеним курикулумом. Према Хараламбосу (2002) скривени се наставни програм састоји од оног што ученици доиста уче током школовања, а не од образовних циљева установа који су им унапред прописани. На пример, Бовлес и Џингис (1976) говоре о томе да не постоји један скривени курикулум већ много њих; кроз скривени курикулум деца се науче много чему потребном у даљем животу и будућем раду: послушности, прихватању хијерархије, мотивацији на наградњу, фрагментацији предмета и др.

Из наведених студија можемо сагледати:

- висок степен важности скривеног курикулума који живи у данашњим школама,
- улоге самог наставног кадра који посредује између постављених циљева,
- и исхода до њихове остварености (*Квалификационо образовање за све* 2004: 39)

Основно питање које се суштински намеће јесте – како учинити скривени курикулум видљивим, а да не постане експлицитно прописан? Један од одговора би био – комбиновати га у раду са тзв. „нултим“ (непостојећим, изостављеним) курикулумом. Нулти курикулум укључује превођење основних идеја и начела у праксу путем садржаја и искустава која не користимо у поучавању, али за које ученици знају да постоје. Вредност таквих садржаја за ученике је већа утолико што знају да они постоје, иако их нема у службеном курикулуму, и као такви, по правилу, побуђују ученичку пажњу.

АКЦИОНА КОМПЕТЕНТНОСТ НАСТАВНИКА И УЧЕНИКА – САВРЕМЕНА ОБРАЗОВНА ПАРАДИГМА УНУТАР И ВАН ПРОСТОРА ЕВРОПСКИХ ЗЕМАЉА

Структурирање курикулума оријентисаних ка развијању акционе компетентности наставника и ученика у последњој деценији постало је предмет интересовања савремених образовних парадигми на просторима европских земаља (Аустрија, Италија, Шпанија, Белгија, Француска, Холандија, Португал и Немачка) и у Русији.

Специфичности и разлике у теоријским и практичним приступима акционој компетентности указују на оријентисаност европских земаља ка образовном процесу – вредновању (мониторингу и евалуацији) и циљевима, док је у концепцији руске теорије образовања нагласак претежно на релевантности

³ Вилс, у ствари, тврди да за скривени курикулум нису важне школске структуре, већ отпор који пружају ученици.

циљева, садржаја и ситуација учења. Крајњи циљ садржаја је спровођење ефикасних облика и метода наставе који одговарају специфичностима савремених школских и животних околности.

Анализирајући природу акционе компетентности ученика и наставника у програмима који се примењују у школама у Италији, уочава се да су акције учења и образовања подређене активностима праћења које се врши административно, путем пројеката, активности и радионица. Мерење ефикасности образовних интервенција, са циљем да се успоставе било какве измене и дизајнирају нове активности засноване на очекивањима и потребама корисника, врши се помоћу упитника за наставнике и породице. У процесу евалуације ефикасности и квалитета образовања узимају се у обзир вештине и компетенције ученика у односу на основне ситуације. Евалуација се мора обавити у складу са важећим одредбама приватности, а школа је одговорна за своје одлуке и организационе и едукативне акције у односу на друштвени контекст у коме делује и образовни систем којем припада. Доминантни циљ у развијању акционе компетентности ученика и наставника је да промовише стил размишљања као услов да се омогући процес континуираног побољшања образовних услуга. Занимљиво је и вредна пажње чињеница да у Италији учитељ мора добро знати један страни језик јер се од њега очекује проширење круга компетенција ка међународним истраживањима. Колико је значајан ниво компетентности показује и једна табела за праћење рада школа у којој се види да учитељ мора поседовати компетенције за праћење развоја деце са поремећајем у развоју, али и деце са посебним потребама (доступно на: [Autovalutazione della scuola MONITORAGGIO E VALUTAZIONE. www.dd7perugia.org/valutazi.htm](http://www.dd7perugia.org/valutazi.htm); превод табеле дат је у прилогу 1).

Док је у Италији нагласак на праћењу ефикасности образовног процеса, докле је у Шпанији **праћење напретка ученика** инструмент побољшања квалитета, који и служи за преузимање одговорности према родитељима и школи. Сматрајући га веома значајним педагошким приступом који треба да следе школе и уграде их у своје образовне циљеве, као и вредносну културу земље, индикатори акционе компетентности наставника препознатљиви су у ефикасности праћења напретка ученика. Подаци за израчунавање ових индикатора добијени су путем *Међународне анкете директора* основних школа која је обављена 1996. године у организацији ОЕЦД-а. Истраживање је показало да је *писани запис индивидуалног* напретка сваког ученика, као вид документовања у циљу обавештавања родитеља, уобичајена пракса у свим земљама, мада је учесталост са којом се појављује нагласила битне разлике између појединих земаља.

Корисност добијених информација процењивана је у односу ефикасности утицаја резултата евалуације на образовно планирање и наставну праксу. Резултати истраживања указали су да се, нпр. у Аустрији напредак ученика бележи недељно у већини школа. Белгија, Француска, Италија, Холандија и Португал бележе напредак својих ученика најмање пет пута годишње у већини школа. За разлику од ових земаља, у Шведској у 30%, а у Финској у 15% случајева, у школама никада није забележен образовни напредак ученика. Од земаља које су понудиле податке ОЕЦД-у видљиво је да Шпанија најмање два пута

годишње, бележи напредак ученика. *Обезбеђивање родитељима у писаној форми информација о образовним и академским постигнућима њихове деце* је уобичајена пракса у већини земаља, између 1 и 4 пута годишње. Резултати истичу случајеве Шведске (77%) и Ирске (24%), као земаља у којима родитељи никада не добију ове информације. Насупрот томе, у Белгији и Француској омогућене су родитељима чешће писане информације о развоју њихове деце. Шпанија је једина земља у којој су родитељи обавештени у писменој форми у овом погледу у више од 90% случајева, и у просеку родитељи добијају ове информације од 1 до 4 пута годишње. Подстицање родитеља на квалитетније обављање њихових обавеза је још једна у низу мотивационих мера за повећање компетенција породице; у том погледу предњачи Шпанија у којој се у 87% школа издваја време сваке недеље за ову сврху (Исто).

У међународној *Анкејти дирекћора* су такође дата питања о употреби стандардизованих тестова као начину евалуације и мониторинга успеха ученика са циљем да се, на основу резултата, осмисли промоција ученика ка вишим нивоима образовања, као и да се повиси квалитет самоевалуације у школама. Према добијеним подацима може се закључити да многе земље користе ову врсту доказа, изузимајући Аустрију, Норвешку и Шведску, чије образовне политике то изричито искључују. С друге стране, успех у школи ученика у основним школама често служи у циљу „процене перформанси центра“ и одабира ученика за специјалне програме а развијеност акционе компетентности ученика препознаје се у високом степену мотивисаности ученика да примењују сопствено искуство учења и понесу личну одговорност за учење, независно размишљање и активно учешће (доступно на: Indicadores OECD – Cap 3 – Estrategias – seguimiento u evaluacion www.redes-cepelcala.org/inspector/...Indicador-es.htm). Индикатори акционих компетенција наставника у програмима мониторинга и евалуације у Шпанији груписани су у неколико кључних области, од којих се као најзначајнија може издвојити категорија под називом „*ефективност лидера*“ која је усмерена ка професионалним компетенцијама и посвећености, квалитету вођства и развијању тимског рада⁴. Осим наведене, заступљене су и следеће категорије: квалитет наставника, квалитет наставног процеса, квалитет учења, идентификовање потреба ученика, ученик као део наставног процеса, комуникација са родитељима, социјална и емотивна подршка ученицима, подршка ученицима у њиховом личном и социјалном развоју, квалитет наставног плана и програма, и професионално усмеравање ученика (доступно на: RELACIÓN DE INDICADORES www.comipems.org.mx/.../TABLADEDIAGNOSTICOINICIALconescala.doc). Европске тенденције указују на постојање сличности, али и развијање сопствених, препознатљивих вредности, које се регулишу, пре свега, основним законима државе.

⁴ Многи стручни и научни радови у Шпанији пишу о лидерству у настави, при чему је сам појам лидерства јасно профилисан. У Португалу је актуелан назив *«teaching performance profile»* који представља попис стандарда квалитета, док је у Енглеској нагласак на информационо-комуникацијској писмености.

Као илустрација профила акционих компетентности наставника европског образовног простора може послужити следећи табеларни приказ (видети табелу 1).

Табела 1. Примери националних стандарда компетенција за учитељску професију (преузето из: В. Визек – Вигових, 2009)

Sjevernoirski standard	Škotski standard	Nizozemski standard
<ul style="list-style-type: none"> – Profesionalne vrijednosti i profesionalna etika – Profesionalna znanja i razumijevanje (12 kompetencija) – Profesionalne vještine i primjena: (14 kompetencija) <ul style="list-style-type: none"> a. planiranje i vođenje b. poučavanje/učenje c. vrednovanje 	<ul style="list-style-type: none"> – Profesionalno znanje i razumijevanje (8 kompetencija) – Profesionalne vještine i sposobnosti (9 kompetencija) – Profesionalne vrijednosti i profesionalna predanost (6 kompetencija) 	<ul style="list-style-type: none"> – Interpersonalne kompetencije – Pedagoške kompetencije – Poznavanje predmeta i metodike nastave – Organizacijske kompetencije – Kompetencije za suradnju s kolegama – Kompetencije za suradnju s vanjskim okruženjem – Sposobnost refleksije i razvoja

У односу на концепт европске праксе развијања акционих компетенција наставника и ученика, главни циљ стварања образовних програма у Русији јесте да ученицима обезбеде модерно образовање стварањем услова за побољшање квалитета образовног процеса. У правцу остварења овог циља потребна је еластичност образовног система, како би се одступило од класичних облика знања и вештина и прешло на идеологију развоја у чијој основи је активност наставника и ученика заснована на креативним методама наставног рада. Основна школа треба да буде основа стицања вештина, знања и спремности за активности истраживачког рада.⁵

Полазећи од наведених циљева, тимови аутора су створили холистички модел који обухвата тзв. методичке пакете обука за ученике (учбеници, радне свеске) и наставнике (књиге, упутства, планирање итд.). Савремени образовни програми за основну школу од 1–4 разреда као приоритет основног образовања истичу развој ученика, формирање жеља и способност да уче. За сваки од комплекса циљева припремљен је методички пакет који има своје карактеристике. Тако нпр. образовни програм *Хармонија* сугерише мултилатерални развој детета, пријатно учење, развој интелектуалног апарата који припрема дете за даље учење; правце модернизације образовања (хуманизација, либерализација, диференцијација и посебан приступу настави); и разуме-

⁵ Улога учитеља и наставника у истраживачком раду у основној школи је да зароби и „зарази“ децу различитошћу активности, уливањем поверења у њихове способности, као и привлачењем родитеља да учествују у школским задацима њиховог детета. Овај рад је за многе родитеље интересантна и узбудљива ствар. Они, заједно са децом, сликају, врше нека једноставна истраживања (праће узгој биљака, временских прилика, помажу у избору података за израду пројеката, помажу деци да буду спремна да бране свој рад). Рад је веома интересантан, јер подразумева заједнички интерес и заједнички рад детета и родитеља.

вање и стварање хармоничног односа између учитеља и деце. Програм под називом *Школа Русије* као најважнију компоненту истиче еколошку етику и екоетичке активности ученика, који имају за циљ духовни и морални саморазвој детета. Програм *Основна школа 21. века* подстиче акциону компетентност ученика стварајући услове у којима деца могу производити сопствена знања и примењивати их у практично-производним активностима у школи и ван ње.

Школа или систем Д. Б. Елконина – В. В. Давидова наглашава да је у циљу постизања модернизације образовања неопходно променити садржаје и методе основног образовања. Према овој теорији, садржаји развоја основног образовања су теоретско знање (у модерном филозофском смислу – логика разумевања), а методе – организовање заједничких активности у виду обуке ученика за активности производно-практичног карактера. Спроведена студија о стању образовања у школама открила је постојање противречности између нове вредносне оријентације ученика да се спонтано прилагоде променама друштвено-економских услова и стицања образовања у конзервативној школи која не развија елементе економског образовања, а који су неопходни младим људима (доступно на: Дисертација «Теория и практика игровой технологии экономического www.dissercat.com/.../teoriya-i-praktika-igrovoi-tekhnologii-ekonomicheskogo vospitaniya-shkolnikov – Русија).

Економско образовање, као основа за развијање акционе компетентности ученика, саставни је део образовног процеса који омогућује холистичко разумевање економских проблема кроз економско образовање ученика у активностима школске заједнице. Оно доприноси и развијању вештина моралног избора, доношењу одговорних одлука под екстремним условима, превазилажењу личне егоцентричности, поштовању схема партнерства и побољшавању односа између учесника у игри.

У школама Русије уведен је низ програма за економско образовање ученика у складу са њиховим узрастом и психолошким карактеристикама, чији је циљ да ученик оствари свој интелектуални потенцијал у потрази за активнијим начинима живота. Задатак школе је да створи одговарајуће услове и претпоставке како би ученик успео да пронађе смисао и своје место у животу и изгради правилан однос према многим негативним појавама (култ новца, похлепа, презир према знању и моралу, жеља да се живи само за данас итд.). Систематско коришћење игара са савременим економским садржајем применом тзв. *Game*-технологије значајно може да унапреди ефикасност економског образовања у школама; холистичка и системска апсорпција модерне економије знања, формирање критичке економске мисли, овладавање основним знањима и практичним вештинама подстиче ученике на економску активност, развој економски важних личних квалитета, моралних вредности, као и ставова за примену проактивних стратегија у будућем животу. Акциона компетентност ученика директно је условљена спремношћу наставника да допуни конвенционалне методе наставе коришћењем игровних технологија са елементима економског образовања у настави других предмета и у ваннаставним активностима.

АКЦИОНА КОМПЕТЕНТНОСТ – КОНЦЕПТ НОВЕ ВРСТЕ ПРОФЕСИОНАЛИЗАЦИЈЕ

Аутономија и развој школа, премештање тежишта образовног процеса са садржаја на циљеве и исходе образовања, оријентација на квалитет, развој система евалуације и самоевалуације у образовању, професионална аутономија и одговорност наставника, заснивање образовних садржаја на образовним областима, оријентација на ученика и процесе учења, динамичан, квалитетан и подстицајан, развојно усмерен образовни амбијент, стална друштвена подршка и брига за ефикасност и квалитет образовног система, сличности су курикуларних концепција које почивају на акционим компетенцијама наставника.

Курикулум који пружа наставницима перспективу усмерен је линијама водилама од којих су најважније – осигуравање квалитета наставе, подстицање отворене комуникације, брига за услове учења, рационално коришћење радног времена, повезаност, брига за напредовањем и висок степен приближавања родитеља и школе (Јурић 2007). Линије водиле школског курикулума (према Јурићу) приказане су на слици 1.

Слика 1. Линије водиле школског курикулума (Преузето из Школски курикулум, Јурић, www.os.ilok.hr/upload/os-ilok/multiststic)



У данашњим условима рада школа с једне стране, држава прописује садржаје и методе у облику обавезног курикулума; с друге стране, држава иницира потенцијалне иновације. „Концепција курикулума од наставника експлицитно тражи оно што стара концепција ни имплицитно није нудила: самосталност и флексибилност у приступу, одговорност у избору програмских садржаја који-

ма у датим околностима жели да постигне предвиђене исходе код својих ученика, креативност у начину стварања ситуација учења, разумевање природе учења, мишљења и осећања, стално преиспитивање сопствене наставничке делатности и начин оцењивања којима се подржава учење, иновативност у налажењу додатних наставних материјала – дакле, професионалност која одговара сложености и одговорности наставничког посла“ (Школски програм 2003: 29).

Школа као место стабилне мотивационе структуре и личног деловања наставника обезбеђује динамику и развојност акционих компетенција које наставник остварује у оквиру курикуларног круга наставе, који чине: циљеви учења, садржаји учења, методе учења, ситуације у учењу и вредновање учења. Курикулални круг наставе, према Јурићу, слика 2.

Слика 2. *Курикулални круг – настава* (преузето из *Школски курикулум*, Јурић, www.os.ilok.hr/upload/os-ilok/multiststic)

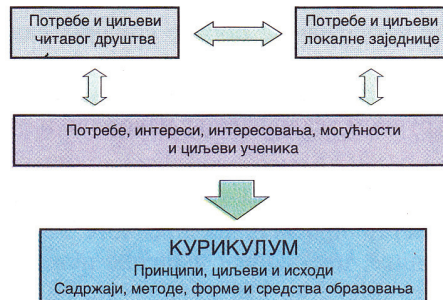


Разлике у европским просторима показују колико једно подручје има ширину, али и потребу за националном идентификацијом вредности. Концепт нове врсте професионализације са одликама наставника као рефлексивног, промишљеног практичара оријентација је школских курикулума у Србији. Модернизација образовања наставника увођењем обука за стицање генеричких вештина које су неопходне за рад у школама⁶ наглашава спремност и отвореност за промене. Нова курикулална компетенција отвара систем образовања у суштинском значењу тог појма. „Пре свега, принципи, циљеви и исходи који трасирају правац

⁶ Радно-научна конференција под називом *Способности наставника у различитим демократским друштвима – упоредни преглед развоја у земљама Западне Балкана*. Присуствовали су представници Хрватске, Црне Горе, Албаније, Македоније, Словеније, Босне и Херцеговине, Швајцарске, УНИЦЕФ-а и других земаља и организација (www.naslovi.net/2010-01...kompetencije-nastavnika/1512270).

новог курикулума почели су се дефинисати у складу са развојним и образовним потребама, интересима и интересовањима ученика, захтевима савременог живота и друштвеним, економским и културним потребама“ (*Квалитетно образовање за све*, 2004: 39). Слика 3. приказује курикулум као одговор на потребе индивидуе кроз које се преламају и потребе друштва.

Слика 3. Курикулум као одговор на потребе и циљеве индивидуа кроз које се преламају и потребе и циљеви целој друштва



Остваривање простора за аутономију и развој школа и наставника представља такав процес који све актере у образовању подстиче да свој рад обављају ефикасније. „Нови курикулум омогућава следеће: школе конципирају и реализују образовни и школски рад у складу са реалним потребама ученика и локалне средине; отварањем простора за професионалну анатомију наставника омогућено је реализовање рада на најефикаснији начин – у складу са идентификованим потребама, уз употребу свих капацитета наставника; отворен је простор за активно учешће свих заинтересованих у процесу образовања; подстиче се аутономија школа, а проблеми се решавају тамо где настају“ (Исто: 114).

Удаљавање од традиционалних улога наставника и прилагођавање новим околностима подразумева висок степен мобилности и иницијатива у виду развијених компетенција схваћених као акциона спремност практичара – особе спремне за врсту професионалне кандидатуре за друштво знања.

ЗАВРШНО РАЗМАТРАЊЕ

Европски концепт квалитетног образовања заснива се на новом аспекту компетенција и високом професионализму у чијем центру се налази курикуларни круг наставе као централна тачка акционог развоја система образовања. Друштво знања захтева од наставника и ученика да преузму неке нове улоге међу којима значајно место заузима оспособљеност за рефлексивну, истраживачку и евалуацијску властитога рада. Нова парадигма професионалног развоја изражена кроз димензију акционе компетентности наставника и ученика посебно је усмерена ка развијању умешности наставника у одабиру релевантних наставних садржаја како би образовање ученика било у служби живота. Модерна школа треба да има више практичног знања неопходног за успешну ин-

теграцију у друштво. Да би се решио овај проблем потребно је да се одступи од класичних облика поучавања и пређе на концепт развоја личности усмереног према моделу холистичког образовања који ће развијати акциону компетентност као основу образовне активности.

ЛИТЕРАТУРА

- Брунер, Ј. (2000): *Култура образовања*. Загреб: Едука.
- Влаховић, Б., Вујсић-Живковић, Н. (2005): *Наставник: изазови професионализације*. Београд: Едука.
- Визак-Видовић, В. (2005): *Цјеложивотно образовање учитеља и наставника: вишеструке перспективе*. Загреб: Институт за друштвена истраживања.
- Eash, M.J. (1985): Curriculum Components. In: Husen, T and Postlethwaite, T.N. (eds.). *International Encyclopedia of Education-Research and Studies*. Vol. 2. Oxford: New York: Toronto: Sydney: Paris: Frankfurt: Pergament Press.
- European Council (2001): *The report on the future concrete objectives of education and training system*, доступно на: <http://www.europa.eu.int/scadplus/leg/en/cha/c11049.htm> или <http://regis-ter.consilium.eu.int/pdf/en/01/st05/05980en1.pdf>
- Јурић, В. (2007): *Kurikulum savremene škole*. U: Previšić, V. (ur.): *Teorije-metodološki sadržaj strukture*. Zagreb: Zavod za pedagogiju Filozofskog fakulteta. Školska knjiga.
- Клеменовић, Ј. (2009): *Сваремени предшколски програми*. Нови Сад: Савез педагошких друштава Војводине, Вршац: Висока школа за образовање васпитача.
- Marsh, C.J. (1994): *Kurikulum – temeljni pojmovi*. Zagreb: Educa.
- Ministarstvo prosvete i sporta RS (2002): *Kvalitetno obrazovanje za sve – put ka razvijenom društvu*. Beograd: Sektor za razvoj obrazovanja i međunarodnu prosvetnu saradnju.
- Ministarstvo prosvete i sporta RS (2004): *Kvalitetno obrazovanje za sve – изазови реформе образовања*. Beograd: Sektor za razvoj obrazovanja i međunarodnu prosvetnu saradnju.
- Пешић, М. (2009): *Развијање отвореног курикулума у дечијем вртићу – заједници учења*. Зборник резимеа „Дечији вртић – заједница учења“. Београд: Филозофски факултет.
- Хараламбос, М., Холборн, М. (2002): *Социологија: Теме и перспективе*. Загреб: Голден маркетинг.
- Хрватска тиснодарска комора. *Ценир за развој људских потенцијала* (2009). Загреб: Принтера група.
- Школски програм: концепција, стратегија, имплементација* (2003). Београд: Комисија за развој школског програма, Министарство просвете и спорта Р Србије.

ИНТЕРНЕТ ИЗВОРИ

- www.dd7perugia.org/valutazi.htm, преузето 11.1. 2010.
- www.redes-cepelcala.org/inspector/...Indicadores.htm, преузето 01.2. 2011.
- www.comipems.org.mx/.../TABLADEDIAGNOSTICOINICIALconescala.doc, преузето 01.2. 2011.
- www.dissercat.com/.../teoriya-i-praktika-igrovoi-tehnologii-ekonomicheskogo-vospitaniya-shkolnikov – Русија, преузето 12.2. 2011.
- www.os.ilok.hr/upload/os-ilok/multiststic, преузето 12.2. 2011.
- www.naslovi.net/2010-01...kompetencije-nastavnika/1512270, преузето 12.2. 2011.

Прилог 1. Превод са италијанској табеле 0-1 – Процена подршке ученицима (*La valutazione di tutti gli alunni*)

...образovanje за ученике католичке религије	оцена није ознaчена цифром, већ се даје суд преко сажетог описа (члан 2, тачка 4): недовољан, довољан, добар, врло добар, одличан
...за ученике који немају италијанско држављанство	ови ученици подлежу истом критеријуму и начину оценjивања предвиђеном за италијанске држављане (чл. 1, тачка 9)
...за стране ученике	применjују се нивои одређени принципима Заједничког европског оквира за учење и наставу језика, посебно на почетном нивоу, А1 (наведено у усноти) и односе се на основну школу
...за ученике са посебним потребама	Односи се на понашање, наставу и активности које се спроводе на основу члана 9, тачке 1 Individualног образовног програма (ит. PEI)
...за ученике са посебним теškoћама у учењу	Морaju се имати у виду специфичне субјективне околности. У том циљу се при обављању наставних активности и при проверама знања (контролни и писмени) примењују најповољније наставно-методолошке мере (чл. 10, тачка 1), као што су: - рангирање и/или диференцијација код провере знања; - распоред активности у односу на време слушања/извршења истих; - рад помоћу структурираног и неструктурираног материјала и прибора N.B: у сведочанству се не спомиње начин обављања активности и диференцијације при провери знања (art.10, comma 2) ⁷ .

Vlasta Sučević
Faculty of Education in Sombor

Vesna Živanović,
Two-year Post-secondary Pre-school Teacher Training College in Kikinda

Nada Todorov
Alfa University
Faculty for the Foreign Languages in Belgrade

ACTION COMPETENCE OF TEACHERS AND STUDENTS IN THE CURRICULAR TEACHING CIRCLE

Logic of the contemporary educational programs that are applied in elementary schools is directing the lecturer's activities toward modernization of educational processes. Holistic model, as the widest base for developing the new curriculum competitions is pointing out two strategies: one from the aspect of the lecturer- orientation to personal development and clear definition of professional needs as well as incitement and strengthening of professional skills, and second from the aspect of the pupils- more intensive field of interest by apply of optimal study strategies and strengthening the belief in permanent life time education. In this paper the authors are considering the use of models that are enabling space for school autonomy as a place for stable motivation structure and enables the teachers activities resulting develop action competence for both teachers and students in curricular teaching circle that consists out of following elements: goals, contents, methods teaching situations and valuation of learning.

Key words: curriculum, curricular teacher competence, holistic model, cross-curricular students' competence

⁷ Наставницима, који учествују у процени подршке за све ученике и ученике са инвалидитетом, треба да буде пружена већа подршка.

Марија Сакач
Универзитет у Новом Саду
Педагошки факултет у Сомбору

УДК 37.018:398
37.015.3

ТРАДИЦИОНАЛНА ВРЕДНОСНА ОРИЈЕНТАЦИЈА И ВАСПИТАЊЕ МЛАДИХ

УВОД

Посебну и важну улогу у опису и функционисању личности заузимају вредности, вредносне оријентације и интересовања. Вредности су, према Кузмановићу (1995), артикулисани и одређени концепти о пожељном. О вредностима се може говорити и као о динамичким диспозицијама које имају снажну покретачку моћ. Тако се њихова позиција може посматрати као део конативне структуре личности, али оне истовремено представљају и животну филозофију појединца. Вредности су појмови сродни ставовима. Међутим, оне су категорије које су, по свом обиму, шире од ставова и које детерминишу социјално понашање.

Вредности, с друге стране, представљају синониме вредносним оријентацијама. Међутим, могуће је направити извесну дистинкцију између ова два појма. Вредности су пожељни животни циљеви, док вредносне оријентације представљају моделе понашања и произилазе из одговарајуће структуре личности.

Хавелка (1998) каже да се о интересовањима као особинама личности може говорити тек онда када мисаоно и практично бављење нечим добије јасан правац, одређени облик, снагу и упорност, када га одликују добровољност, ентузијазам, одлучност и трајање.

У потрази за пореклом вредности значајно је нагласити мишљење Маслоу (Maslow, 2001) да вредносни (духовни, религијски, филозофски, научни, итд.) живот припада аспекту људске биологије и да се налази на истом континууму са „нижим“ анималним животом, иако је његов највиши део. Стога се може закључити да и најдуховније вредности, као што су религијски и идеолошки садржаји појединца, имају свој извор у биолошкој стварности. Анализирајући вредносне изворе, Кубурић (2002) наводи да центар из кога крећу наша одмеравања, па и властите мере трпељивости, може бити човекова врховна вредност.

У формирању система вредности учествују бројни фактори, од којих су најзначајнији социјални. Дакле, статус, карактер и вредносну оријентацију углавном обележавају друштвена, односно економска кретања. На нашим просторима један дуги временски период је био у знаку аграра, тј. наша земља је имала статус аграрне земље. Паралелно са тим токовима, јавила се и транзиција, чији се крај не наговештава ни данас. Све то умногоме одређује и модификује једну, на овим просторима доминантно присутну вредносну оријентацију која поприма карактеристике традиционалне. Модификације традицио-

налне вредносне оријентације погодују и бројни утицаји који се могу оквалификовати као укорене и специфичне одлике нашег менталитета.

Заједничке одреднице традиционалне вредносне оријентације имају у датом тренутку друштвеног развоја одлучујући значај за васпитање младих. Млади су у бројним социјалним ситуацијама изложени утицајима различитих социјалних агенаса кроз њихово вредносно усмерење. Сходно томе, различити аспекти културе као видови социјалне ситуације (Cole and Scribner, 1974; Segall, 1984; Conway, Schaller, Tweed and Hallet, 2001) могу се свести на ставове, вредносне оријентације, селф-димензије, норме и правила понашања. Израженост неких конзервативних вредности кроз традиционалну вредносну оријентацију може да буде значајан детерминишући чинилац у генерисању идеја и одлука које, с друге стране, могу довести појединца до регресије, како на индивидуалном, тако и на његовом друштвеном плану.

ИСТОРИЈСКИ, СОЦИОЛОШКИ И ПСИХОЛОШКИ АСПЕКТИ ПАТРИЈАРХАЛНЕ ПОРОДИЦЕ

Анализирајући историјски развој породице, може се закључити да је традиционална вредносна оријентација доминирала у породичном систему кроз један релативно дуг временски период и да, још увек, на нашим просторима и у великој мери, породична динамика има облик традиционалне. У прилог томе говоре истраживања (Михић и сар. 2006; Петровић 2007 и Зотовић и сар. 2007), према Милић (2007) која потврђују да још увек око 70 % породица и даље функционише на традиционалан начин. Традиционално усмерење долази до изражаја како у сфери родитељства и процесу васпитања, тако и у животној филозофији, животном стилу, односу према појединим друштвеним збивањима и многим другим аспектима и појавама.

Традиционално вредносно схватање родитељства обележава јасна дихотомна подела улога, по којој се мајци додељује примат у породичним односима и одржавању породичне равнотеже, док је отац првенствено ангажован у обезбеђењу материјалних услова породице. Стога традиционални образац родитељства поставља као најважнији смисао у животу жене одржавање породичне хармоније, а, с друге стране, отац има задатак да обезбеди материјалну сигурност породице. Очигледно је да су ова очекивања генерисала одређене стереотипе о улози рода у оквиру родитељства. С обзиром на то да у породичном функционисању, и у већини савремених породица, доминира традиционално вредносно схватање, првенствено у односу на родитељске улоге, сматра се да ће друштвене промене и друштвена кретања, као и многи аспекти реалности остати на нивоу наслеђене и неговане традиционалне обичајности. Обичајна нормативна традиција породичног система отежава прихватање савремених токова и кретања у свим сферама живота, што значи да она заостаје и касни и да је њена егзистенција одређена нижим нивоом вредносног система. У том смислу Милић (2007) сматра да овакав облик породичног функционисања одликује инхерентан вредносни традиционализам.

Патријархални породични систем је у претходним историјским периодима уобличавао и изражавао свој утицај на васпитање младих. Патријархална породица је представљала један од најстаријих и најтрајнијих облика породичног организовања. Њена најважнија одлика је везана за оца као врховни ауторитет, а то је уједно и заједничка одлика породица које су настајале у оквиру старих европских цивилизација, попут Старе Грчке и Старог Рима. У патријархалној породици ауторитет оца се беспоговорно прихватао и цени, без најмање сумње у његову вредност и значај. *Pater familias* (отац породице) је имао најважнију улогу у породици и неограничен утицај и власт над осталим члановима породице.

Приликом анализе историјског развоја породице уочавају се покушаји да се овом облику доминантне очинске улоге супротстави владајућа позиција мајке у виду матријархата. Међутим, бројни историјски налази указују да матријархат ипак изостаје са историјске сцене породичног система. У том смислу, може се рећи да је током историјског развоја Европе, од античког доба до данашњих дана, у функционисању породице доминантно важећа улога, са социолошког и културног аспекта, припадала оцу. Једно од могућих објашњења за такво одређење се налази у начину организовања породичног живота у виду породичних задруга које су својом природом делатности и активности утицале на јачање позиција и статуса улоге мушког пола, односно оца.

На тај начин, традиционални породични образац подразумева асиметрично родитељство и, сходно томе, различит однос и природу интеракција родитеља са дететом. Родитељски традиционални породични систем је увелико занемаривао потребе, могућности и проблеме детета и детињства. Стога се психофизички развој детета, а посебно детета женског пола санкционише, јер се занемарују развојне компоненте и аспекти родних специфичности. Такав приступ је у потпуности засењивао личност женског детета и ускраћивао развојне могућности и дomete на вишем вредносном нивоу, као и адекватну партиципацију женског детета у друштвеном животу.

ТРАДИЦИОНАЛНИ ВРЕДНОСНИ ОБРАСЦИ РОДИТЕЉСТВА

Иако су породична стремљења и циљеви, као и родитељска пракса, обликовани према културном концепту друштва, уочава се да постоје покушаји очувања традиционалног концепта родитељства, посебно када је у питању очинство. Традиционално родитељство подразумева две дивергентне улоге. Једна од њих је у већој мери модификована друштвеним нормама и очекивањима, њој се придаје већи друштвени значај, а то је улога оца. Традиционални концепт очинства примарно подразумева његову хранитељску улогу, односно инструменталну, посредством које отац повезује породицу са друштвом и ширим социјалним интеракцијама. Захваљујући хранитељској функцији, ауторитарна фигура оца доминира у традиционалном породичном систему. Традиционална улога оца, односно очево родитељство у патријархалном обрасцу, темељило се на удаљености оца од детета, тј. на обрасцу „одсутног оца“ (Милић, 2007). Отац се у живот детета, по правилу, укључивао „касније“ и његова ин-

тераkција са дететом није подразумевала његово свакодневно присуство и непосредност, што је имплицирало и мање изразит афективан однос са дететом.

С обзиром на значај и улогу која је придавана очевом родитељству у друштвеном контексту, може се уочити да она није занемаривана ни у васпитној сфери детета, али на један специфичан начин. Наиме, отац је интервенисао и имао улогу крајњег арбитра, само у случају да мајка сама није успевала да се избори у васпитању детета. На тај начин је и мајка неговала „култ“ оца и позивала се на његов ауторитет који је био беспоговоран и универзалан. „Када је дете љупко припада оцу, уколико је лоше припада мајци“ (Бабатунде, 1992: 11), што одражава патријархални приступ васпитању, према коме лепо васпитано дете припада оцу, а дете лошег понашања је остављено мајци. Отац, према том виђењу, треба да буде љубазан дисциплинатор и да одржава хладан и формалан однос са дететом.

Улога жене у традиционалном породичном систему је секундарна и налази се у сенци ауторитарног мужа и оца. Међутим, то не умањује њен значај на плану родитељства. Напротив, мајка је доминантна у животу и васпитању детета и испуњавању бројних обавеза значајних за функционисање породице. Парадигму материнства у традиционалном вредносном систему одликује непроменљива и универзална вредност женског родитељства. Материнство је за жену примарно и ставља у други план све њене остале интересне сфере. Ова улога је биолошко-физиолошки и психолошки предодређена и она подразумева бескрајну љубав, топлину, подршку, поверење и разумевање.

Од мајке се у оквиру традиционалне парадигме родитељства очекује перманентно присуство у породици и њеним дешавањима. Она је чинилац свих породичних активности и она одређује и даје смисао породичним интеракцијама и породичној динамици. Око ње се окупљају сви чланови породице, она је синоним за давање, сигурност, лепоту и љубав. На тај начин, материнство и афективна веза мајке са дететом има најзначајнији утицај у обликовању пожељних карактеристика личности детета и његовом психофизичком развоју. С обзиром на њену присутност, посебно у емоционалној сфери детета и одржавању емоционалне стабилности и уравнотежености породице, њена улога је, првенствено, експресивна. Такође, традиционални концепт материнства подразумева висок ниво адаптабилности и толеранције у односу на чврсте одлуке и захтеве мужа, као и на потребу да ублажи и умањи последице понашања ауторитарног оца у интеракцији са дететом.

УЛОГА ТРАДИЦИОНАЛНЕ ВРЕДНОСНЕ ОРИЈЕНТАЦИЈЕ У ВАСПИТАЊУ МЛАДИХ

Настојање да се код појединаца или чланова друштва развију одређене психофизичке диспозиције, усвоје одређени ставови и формира одређен поглед на свет, одвија се путем васпитања, као једног сложеног, дуготрајног и перманентног процеса. Процес васпитања је под директним утицајем друштвеног система и развоја друштва. Васпитање се руководи одређеним циљевима и задацима и има одређене исходе и ефекте. У том смислу Хавелка (2000)

наводи да је неопходно да исход васпитања буде пожељан и остварив за актера. Васпитањем младих се постижу циљеви који омогућавају развој очекиваних и пожељних карактеристика личности које ће бити у функцији васпитних настојања агенаса васпитања.

Међутим, неопходно је истаћи да васпитање није вредносно неутрална категорија, што значи да се у оквиру ње настоје реализовати они васпитни утицаји који иду у смеру развоја одређених вредности и интересовања који ће погодвати датом друштвеном или породичном систему. Исто тако, значајно је нагласити да је васпитање одређено и условљено бројним чиниоцима и условима. Неки од њих се односе на процес идентификације са моделом, затим на методе, поступке, стилове васпитања и педагошку и психолошку умешност васпитача, његову личност, као и личност васпитаника, њихов однос и услове васпитне атмосфере у којој се примењују васпитни утицаји.

С обзиром на то да је породица прва васпитна средина, а родитељи први васпитачи и да се дете налази у најосетљивијој фази свога развоја, као и да родитељ доприноси развоју афективне везе са дететом, несумњиво је да најјачи и најдуготрајнији утицаји долазе из породице. Дакле, породица је примарни агенс социјализације, али је она, исто тако, део друштвеног система и друштвених утицаја, што све резултира једном сложеном мрежом интерактивних односа и ситуација који имају одлучујућу улогу у детерминисању васпитних аспеката младих.

Формиран и фаворизован вредносни породични систем може да оствари своје утицаје у више смерова. На тај начин, стечене васпитне вредности млада особу могу да позиционирају на континууму традиционално-модерно, из чега произилазе и неке друге карактеристике, као и мотивација за усвајање одређених идеја и реализовање одређених акција.

Традиционална вредносна оријентација има свој изразит утицај у васпитању младих, с обзиром да се налази у корелацији са другим вредностима и вредносним оријентацијама и да генерише вредности које су значајне за функционисање и (не)уклапање младих у друштвеном миљеу. Тако, усвајање одређеног вредносног система кроз процес васпитања младих може да буде чинилац напретка и развоја, усвајања нових и трансформисања старих идеја и ставова, или, напротив препрека у настајању друштвеног прогреса и усвајања нових друштвених стандарда и вредности.

Традиционализам се првенствено односи на очување културних и психолошких модалитета, и садржаја и вредности кроз њихов процес преношења са једне генерације на другу. Традиционална вредносна оријентација се може изразити кроз потребу да се заузме традиционалан став у односу на улогу мушкарца и жене у породици и друштву, затим кроз потребу за васпитањем, заузимањем традиционалног става према религији и моралу, као и односима међу половима. Вредности и вредносне оријентације са којима је традиционална вредносна оријентација у јачој или слабијој вези, најчешће су: национализам, ауторитарност, конформизам, религиозност, затим хомосексуалност, са којом је најчешће у негативној корелацији. Ови конструкти у значајној мери могу да детерминишу функционисање младе особе и наруше њен систем иницијативе и доношења важних животних одлука и друштвених партиципација. На тај на-

чин може да буде угрожена животна перспектива и безуспешно настојање младе особе да се одупре ретроградним снагама. Сматра се да васпитни утицаји традиционалне вредносне оријентације на друштвеном, културном и психолошком плану остављају теже последице на статус и позиције женске родне улоге. Тако, на релацији мушко-женских односа постојање „микроматријархата“ на макро плану, према Благојевић (1997), не само да не противречи патријархату већ помаже његовом очувању. Исти аутор сматра да је основна одлика микроматријархата жртвени став жене – да она своју доминацију остварује сопственим одрицањем. У прилог томе говоре бројни примери који потврђују постојање женске „жртвене“ традиције у нашој култури.

Сходно томе, Томановић-Михајловић (1997) испитујући 72 радничке породице из Раковице долази до резултата да је најопштија вредносна оријентација испитаника превасходно традиционалистичка, што је нарочито изражено у области породичних улога и односа. Исто тако, налази овог истраживања потврђују да васпитни стил радника садржи све аспекте димензије контроле, док су, с друге стране, мало изражени показатељи суштинског бављења дететом, на основу чега се васпитни стил у радничкој породици одређује као ауторитарно-занемарујући. Објашњење за овакве налазе произилази из тога да се занемареност детета у радничкој породици само делимично може тумачити друштвеном ситуацијом и отежаним условима живота. Разлози за овакво стање су, према мишљењу аутора, првенствено одраз стила живота и културног нивоа радничке породице, односно остатак традиционалног устројства породице и традиционалног виђења положаја детета.

Испитујући присуство традиционалне вредносне оријентације, (не)ауторитарности, национализма и конформизма, као и њихове везе са хомосексуалношћу код јавног мњења на узорку од 967 испитаника, Центар за слободне изборе и демократију (ЦеСИД) 2008. године је дошао до значајних налаза. Резултати овог истраживања су потврдили да је један део популације која се може назвати нетрадиционалном када су у питању схватања односа међу половима или неприхватање традиционалног морала, ипак и даље традиционалан када се анализира однос према хомосексуалности. Испитујући однос према (не)ауторитарности дошло се до сазнања да је наше друштво ауторитарно, јер 17 % испитаника има изразиту ауторитарну оријентацију, 33 % је углавном ауторитарно, а 28% има амбивалентан став, док је пронађена висока корелација између ауторитарности и негативног става према хомосексуалности. Национализам као вредносна оријентација, показало је ово истраживање, може да се изрази кроз генерално амбивалентан однос према нацији, јер 62% испитаника има помешана осећања, а 13 % су екстремни националисти. Конформистичка вредносна оријентација указује на присуство 19% испитаника као апсолутних конформиста, 24 % углавном је конформистички оријентисано, 19 % испитаника има неутралан став.

Ови и овакви налази указују на релативно висок ниво традиционалане вредносне оријентације у нашем друштву, што може да представља отежавајућу околност у усвајању пожељних васпитних садржаја и заузимања правца кретања који води друштвеном прогресу. Стога је неопходно да се предузму вас-

питне мере и усаврше васпитни утицаји и методе како би се друштво модернизовало и окренуло новим и пожељним вредносним токовима. На тај начин, личност васпитаника треба да добије нове обресе и да подигне друштвену свест на један виши ниво, који ће средиште егзистенције усмерити ка друштвеним квалитетима. При томе, социјална, педагошка и психолошка одговорност бројних васпитних чинилаца треба да буде артикулисана кроз заједничка настојања за општу добробит, првенствено младих, а самим тим и осталих чланова друштва.

У испитивању Кашић и сар. (2008) дошло се до резултата о вредносним циљевима учитеља који су усмерена ка аутономној одлуци личности васпитаника, а не конформистичкој. Такође, васпитни циљеви учитеља указују на потребу за лепим васпитањем и пристојношћу ученика, као и развоју њихових способности и интересовања, док су им мање важна понашања у складу са полном улогом и патриотским осећањима. Ова истраживања, као и теоријске поставке о значају учитеља и њихових ставова на васпитање, потврђују да и учитељи у великој мери могу да утичу на обликовање вредносног система ученика.

ЗАКЉУЧНА РАЗМАТРАЊА

У породици се формира први вредносни систем детета, стога се породица сматра најутицајнијим чиниоцем социјализације и васпитања. С обзиром на то да породица представља најјачу спону између личности и друштва, очекује се да ће основни ефекти родитељске улоге бити реализовани кроз породични морал, животни стил појединца и његову вредносну оријентацију. Имајући у виду мотивациони карактер вредносних оријентација, долази се до закључка о њиховом значају за функционисање младе особе на друштвеном и личном плану. Потреба да се понашају у складу са својим вредносним системом омогућава младима да се лакше адаптирају на друштвену реалност и да у њој виде и могућност за афирмацију сопствене личности.

Индивидуа се понаша према својим општим принципима, путем којих осмишљава свој однос са другима и са светом уопште. Тако, вредности могу попримити карактер идеала, идеја, визија и акција. Оне могу бити извор општег развоја и напретка или ограничавајући чинилац у развоју пожељних карактеристика личности младих. На тај начин, уместо да млади буду водећа друштвена снага у друштвеним променама, они могу кроз традиционална уверења и поступања поништавати и спутавати реализацију напредних схватања и бити водећи чинилац у регресији друштва.

Васпитање младих код нас је, још увек, у духу традиционалних вредности и схватања у којима доминира конзерватизам, ауторитарност и конформизам. У формирању и развоју вредносног система младих, поред породице, учествују и други бројни чиниоци и институције. Стога би било пожељно да у афирмацији васпитних потенцијала младих и промене друштвене слике у којој доминирају традиционалне вредности, заузму значајно место они васпитни утицаји који воде реализацији напредних васпитних циљева и вредности.

У намери да се иницирају промене на друштвеном плану и глобалном нивоу, неопходно је, пре свега, усмерити младе ка савременим токовима и будућности, који подразумевају присуство и деловање личности са психолошким аспектима модерног схватања према многим важним друштвеним појавама и системима. Савремено друштво се заснива на принципима квалитета живота који укључују модернизацију друштвене реалности и друштвених кретања. Стога основни правац у васпитању младих треба да буде трансформација традиционалних у савремене вредности. Савремени приступ концепту породице и породичне динамике представља платформу за нове облике и нову организацију свих релевантних чинилаца друштва.

ЛИТЕРАТУРА

- Babatunde, E.D. (1992): *Culture, Religion and the Self, A critical Study of Bini and Yoruba Value Systems in Change*. Lewiston, NY: Edwin Mellen Press.
- Благојевић, М. (1997): *Родиљештво и фертилитет, Србија деведесетих*, Београд: Институт за социолошка истраживања Филозофског факултета.
- Центар за слободне изборе и демократију (2008): *Преграсуге на видело – Хомофобија у Србији*, info@org.rs.
- Cole, M. & Scribner, S.(1974): *Culture and thought, A psychological introduction*, New York: Wiley.
- Conway, L.G., Schaller, M., Tweed, R.G. & Hallet, D. (2001): The complexity of thinking across cultures, *Interactions between culture and situational context. Social Cognition*, 19, (228-250).
- Хавелка, Н. (1998): Вредносне оријентације адолесцената, вредности и контекст, *Психологија*, 4, (343-364).
- Хавелка, Н. (2000): *Ученик и наставник у образовном процесу*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Кашић, К., Стојиљковић, С., Тодоровић, Ј.(2008): *Васпитни циљеви учитеља*, Годишњак за психологију, Вол. 5, Бр. 6-7, (131-146).
- Кубурић, З. (2002): *Вера и слобода*. Нови Сад: Центар за емпиријска истраживања религије.
- Кузмановић, Б. (1995): Преференције друштвених циљева, *У: Психолошка истраживања* 7, (49-69). Београд: Институт за психологију.
- Маслов, А.Х. (2001): *О животињим вредностима*, Изабрани есеји о психологији вредности, Београд: приредио Димитријевић, А., Жарко Албуљ.
- Милић, А. (2007): *Социологија породице*, Београд: Чигоја.
- Segall M.H. (1984): More than we need to know about culture but are afraid not to ask. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, No. 15, (153-162).
- Томановић–Михајловић, С. (1997): *Дејинство у Раковици. Свакодневни животи деце у радничкој породици*, Београд: Институт за социолошка истраживања Филозофског факултета.
- Triandis, H.C. (1996): The psychological measurement of culture syndromes. *American Psychologist*, No. 51, (407-415).

Marija Sakač
University of Novi Sad
Faculty of Education in Sombor

TRADITIONAL VALUES ORIENTATION AND EDUCATION OF THE YOUNG

Pro-European values and traditional society values differ in many aspects. Traditional society characteristics are numerous; however, some could be expressed through the dominated concept of gender and parental stereotypes. That is to say that a long-term dominance of males in many forms of society and family organization and functioning implicated different educational approaches to young people of both sexes.

The dynamics of family relationships, process of socialization and educational styles of parents are all in the function of family value system. When the family value system traditionally rests on and is generated by conservative orientation characteristics of the traditional society, the educational process is likely to follow this direction, too. In this way, the value aspects of young people can be exposed to the obstacles of the dominant traditional family orientations and hence, a limited factor in the development of desirable character traits. The favorable personality characteristics allow the individual to fit most effectively into the roles and patterns that are proposed, expected or rewarded by the social system.

Therefore, certain characteristics, such as individualism versus collectivism or freedom and initiative as opposed to conformism are largely determined by social value orientations.

Key words: traditional, education, young people, value orientation, family

Исидора Кораћ¹
Министарство просвете и науке, Београд 3
Република Србија

УДК 371.13
71.135/.136

КОМПЕТЕНЦИЈЕ – СМЕРНИЦЕ ЗА ПРОФЕСИОНАЛНИ РАЗВОЈ НАСТАВНИКА

Савремени развој друштва, који карактерише научно-технолошка, информациона експанзија, намеће школи нове изазове. Самим тим, захтеви који се стављају пред наставнике постају све комплекснији. У стручним круговима, широј јавности и стучној литератури покрећу се питања наставничких компетенција и стандарда за наставнике као индикатора квалитета који помажу да се провери способност одговарања школе/наставника на поменуте изазове.

Анализа доступне стручне литературе и званичних докумената у области образовања указује да постоје различити приступи у дефинисању компетенција, па су самим тим и дате дефиниције компетенција наставника различите по свом значењу.

Аутор Деспотовић (Деспотовић, 2010) наводи да постоје четири приступа у дефинисању компетенција: *персонални приступи* који компетенције дефинише као потпуно персонална својства које појединац треба да поседује да би ефикасно обављао одређену врсту посла; *техничко-стручни приступи* – у којем се компетенције везују за посебне изоловане јединице радног понашања, односно обављања специфичних радних задатака; *генерички приступи* – који компетенције дефинише као атрибуте или мултифункционалне склопове знања, вештина и ставова који су потребни свим појединцима за остварење, развој и даље учење и обављање свих занимања; *социјално-технички приступи* – компетенције се дефинишу као радне улоге које су социјално дефинисане и усаглашене. Говорећи о стручном образовању, посебно у контексту развоја курикулума, аутор наводи и *интегрални приступи* компетенцијама, под којим подразумева интеграцију *техничко-стручној* и *генеричкој приступима*.

Појмом компетенција наставника оперише се када се разматра стручно образовање (Деспотовић, 2010), високо образовање (Рајовић и Радуловић, 2007; Gonzalez & Wagenaar, 2008), целоживотно учење (Andevski & Gajić, 2010), дефинисање и развој курикулума (Деспотовић, 2010; Tatković i Ćatić, 2010), национални оквири квалификација (према: Деспотовић, 2010) и др. Стиче се утисак да је питање компетенција постало централно место када је реч о образовању.

Бројни су међународни документи који се баве компетенцијама наставника. Европска комисија за унапређивање образовања и стручног усавршавања наставника дефинисала је предлог Заједничких европских принципа за наста-

¹ isidora.korac@mp.gov.rs

вничке компетенције и квалификације (European Commission, 2005), као инструмент подршке развоју националних и регионалних политика у области образовања и професионалног развоја наставника.² Значајан међународни документ је и *Tuning educational structures in Europe* (Gonzales & Wagenaar, 2008) који је усмерен ка структури и садржајима учења универзитетског образовања у Европи (укључено је преко 100 европских универзитета). У оквиру пројекта дефинисана је листа компетенција, која служи као референтни оквир за усаглашавање европских високошколских установа у области образовања наставника. Поменути пројекат послужио је као регионални пројекат Центара за образовне политике *Усаглашавање програма образовања просветних радника у земљама Западне Балкана*. У оквиру Пројекта дефинисана је листа наставничких компетенција, а затим су наставници (испитаници) анкетирани са циљем да се добије увид о значају који они приписују понуђеним наставничким компетенцијама и да се на основу резултата анализирају програми појединих институција за образовање наставника у региону (Пантић, 2008). У нашем региону реализован је још један значајан међународни пројекат *Унапређивање професионалног развоја запослених у образовању и образовно васпитној пракси у земљама Југоисточне Европе* (Zgaga, 2006), који се бавио анализом система професионалног развоја наставника. Резултати су, између осталог, указали на то да више од половине установа за образовање наставника у региону планира развој програма заснованог на компетенцијама наставника, а више од четвртине земаља учесница већ имају такав курикулум.

Приметно је да се аутори углавном слажу да компетенције не чине само знања и вештине, него и шири психосоцијални ресурси појединца. Оне се најчешће дефинишу као динамичка комбинација знања, вештина, ставова и вредности које омогућавају појединцу да активно и ефикасно делује у одређеној ситуацији, односно професији. Оне представљају способности сучавања са комплексним захтевима, уз ослањање на психосоцијалне ресурсе, укључујући осим знања и вештине и ставове у датом контексту (OECD, 2005). У први план су стављени *практична примењивост, контекстуални карактер* знања, вештина, ставова и вредности, односно *психосоцијалних ресурса*. Оне почивају на интерним капацитетима појединца. С обзиром на то да у њих не можемо имати директан увид, о интерним капацитетима закључујемо у највећој мери на основу њиховог исказивања у конкретним ситуацијама (Станковић, 2010).

Компетенције представљају акциона знања која подразумевају капацитете за откривање, разумевање и решавање проблема. На тај начин компетенције представљају интеграцију *декларативне* (знање о), *процедуралне* (знање како) и *кондиционалне* (знање када) знања (Weinert, 2001; Рајовић и Радуловић, 2007).

Поред постојања различитих дефиниција наставничких компетенција у стручној литератури, приментно је да уз термин компетенције наставника често стоје различити термини: *трансверзалне, базичне, кључне, темељне, професи-*

² У документу су дефинисана четири принципа према којима наставничка професија подразумева факултетско образовање и процес целоживотног учења, представља мобилну професију и професију која се заснива на партнерству.

оналне, националне, транскултуралне, специјалне, генеричке и сл., који би требало више да их објасне.

Тако аутори Огенко и Ројак (Ogienko & Royak, 2008) говорећи о компетенцијама европског наставника дају поделу наставничких професионалних компетенција на: *кључне компетенције* – неопходне за извођење било које професионалне активност (чине их: информационо-комуникативне, друштвено-радне, језичке, личне вредности наставника, културалне компетенције); *базичне компетенције* – указују на специфичност наставничке професије (чине знања, вештине и способности „европског наставника за 21. век“: организационе компетенције, дидактичке, педагошке, когнитивно-креативне, психолошке, евалуативне, консултативне, компетенције за целоживотни развој); *специјалне компетенције* – односе се на компетенције наставника у оквиру одређеног предметног подручја (укључују: компетенције у оквиру предмета и истраживачке компетенције).

У оквиру већ поменутог *Тунинг пројекта* (Gonzales & Wagenaar, 2008), који је усмерен на структуру и садржаје учења универзитетског образовања у Европи, помињу се *генеричке компетенције* које поседују сви кандидати који заврше одређени ниво образовања без обзира на науку, одн. струку којом се баве, и које подразумевају *системске, инструменталне и интерперсоналне компетенције*.

Уочљиво је и постојање великог броја различитих подела наставничких компетенција, при чему аутори дају различита значења датим димензијама.

Постоје аутори који дефинишу компетенције наставника само у оквиру његовог рада унутар одељења (рецимо такву поделу дају аутори Башић, Кукоч и Спајић-Вркаш, 2001).

Постоје и они аутори који проширују потребне компетенције наставника и на обављање различитих улога унутар школе (Бјекић и Златић, 2006).

Са друге стране, највећи број њих се залаже да компетенције наставника треба да обухватају не само вештине, знања, ставове и вредности које су му потребне за рад унутар учионице и школе у којој ради, већ и оне компетенције које су му потребне за *рад са друштвом и у оквиру друштва* (Weinert 2001; Ковач-Церовић и Левков, 2004; Ogienko & Royak, 2008; Gonzales & Wagenaar, 2005; Andevski & Gajić, 2010; Tatković i Ćatić, 2010; и др.).

Поменути став заступљен је и у већини међународних докумената који се баве наставничким компетенцијама (рецимо у *Common European Principles for Teachers' Competencies and Qualifications*, 2005, *The definition and selection of key competencies*, 2005; *Tuning educational structures in Europe*, 2005), као и у појединим међународним пројектима (рецимо у пројектима *Унапређивање професионалног развоја запослених у образовању и образовно васпитни пракса у земљама Југоисточне Европе* (Zgaga, 2006), *Усплашавање програма образовања просветних радника у земљама Западне Балкана* (Пантић, 2008)).

У већ поменутом документу *Заједнички европски принципи за компетенције и квалификације наставника* (European Commission, 2005), наводи се да образовање треба да буде интердисциплинарно и мултидисциплинарно, што значи да наставник треба да има: *знања из предмета који предаје, али и других, њему сличних* – интердисциплинарно познавање своје струке; *педагошко-психо-*

лошка знања – разумевање развојних карактеристика ученика и стилова учења; вештине подучавања – познавање стратегија, метода и техника подучавања; разумевање друштвеној и културној контекста образовања и школе.

Кључне компетенције наставника које се наводе у документу су способност да:

- раде са другима, како би били кадри да подржавају самосталност у учењу и вештине заједничког и тимског учења код ученика и да усаврше и побољшају своје сопствено учење;
- раде са знањем, технологијом и информацијама како би имали приступ знању, развијали критичку анализу знања и ефикасно преносили знање и подржавали ученике у стицању знања и владању знањем;
- раде са друштвом и у оквиру друштва, како би припремили ученике да буду активни грађани који допринесе развоју социјално инклузивног друштва.³

У документу се посебно истиче рефлексивност као важно обележје кључних компетенција наставника. Рефлексивност подразумева коришћење метакогнитивних вештина, креативног и критичког мишљења и преузимања одговорности за сопствене акције.

Сличан референтни оквир за дефинисање компетенција наставника имао је и Завод за унапређивање образовања и васпитања РС (Центар за професионални развој запослених у образовању) приликом израде⁴ документа *Стандард компетенција за професију наставник*. У поменутом документу наставничке компетенције дефинисане су као *скуп њихових знања, вештина и вредносних ставова наставника*. *Одређују се у односу на циљеве и исходе учења и треба да обезбеде професионалне стандарде и заједнички споразум о томе какво се подучавање смајра усешним*. Компетенције су подељене на: стручне компетенције, педагошке, психолошке и сарадничке. За сваку поменути категорију су дефинисане појединачне компетенције наставника у оквиру: знања, планирања, реализације, вредновања-евалуације и усавршавања.

Зависно од ширег друштвеног контекста, система образовања и одлика образовних институција, теоријских и методолошких приступа и концепцијских решења, листе наставничких компетенција, као део просветне документације, различите су од земље до земље. Начин дефинисања, теоријско методолошки приступ и садржај одражава какво је виђење наставничке професије од стране креатора.

Питање какав нам је наставник потребан, шта чини успешног наставника, и сл. није ново. Бројна су истраживања усмерена на испитивање и утврђивање

³ На Међународној конференцији *Трансфералне компетенције наставника у различитим демократским друштвима – ујоредни преглед развоја у земљама Западној Балкана*, одржаној у Београду 2010. године, у организацији Савета Европе, СДЦ и Министарства просвете РС, дошло се до сличних закључака. Закључено је, између осталог, да трансфералне компетенције укључују способност наставника да: раде са другима, раде са савременим информационим технологијама и раде са широм заједницом.

⁴ Документ је у процедури усвајања – прослеђен Националном просветном савету на усвајање у складу са Законом о основама система образовања и васпитања (*Службени гласник РС*, бр. 72/09).

пожељних особина наставника, значаја личности наставника за ефикасност наставног процеса, као и она усмерена на све оно што наставник ради, односно на његове улоге. Модел компетенција наставника, чини се, заменио је помену-те приступе. Нов је оквир у којима се поменута питања разматрају, као и до-минантна семантика и терминологија која се користи у овом приступу.

ЗАШТО ЈЕ ПОТРЕБНО ДЕФИНИСАЊЕ КОМПЕТЕНЦИЈА И СТАНДАРДА КОМПЕТЕНЦИЈА ЗА ПРОФЕСИЈУ НАСТАВНИКА И КАКО ДА ДОЂЕМО ДО ЊИХ?

Ако се сложимо да компетенције наставника обухватају динамичку ком-бинацију знања, вештина, ставова и вредности које омогућавају појединцу да активно и ефикасно делује у одређеној (специфичној) ситуацији, односно професији, онда стандардизоване компетенције за професију наставника пред-стављају знања, умења, вештине, ставове и вредности наставника повезане са пословима и улогама које би он требало да остварује у учионици, школи и друштву.

Стандард компетенција јесте консензусом дефинисан попис радних акти-вности, критеријума и услова њиховог обављања (Деспотовић, 2010).

Стандардизација претпоставља да је квалитет који се стандардизује могу-ће изразити у виду неке врсте мере, стандарда, односно да је могуће одредити, преко индикатора изразити, мерити и упоређивати вредност онога на шта се стандард односи (Вујисић-Живковић, Пејатовић и Радуловић, 2010). Наведено отвара низ питања и дилема: како и на основу чега израдити листу наставнич-ких компетенција; ко треба да учествује у реализацији тог задатка; који су кри-теријуми за избор, које компетенције сматрати кључним, помоћу којих елеме-ната је могуће направити јаснију диференцијацију у њиховом ширем и ужем поимању, како направити листу која је, са једне стране, свеобухватна, а са дру-ге стране, довољно конкретна, прецизна, оперативна и мерљива; да ли је могу-ће идентификовати, дефинисати и мерити стандарде, вредности, ставове и сл.

Свакако да је, будући да су компетенције концепти нормативне природе, пожељно да постоји што шири сагласност о томе шта је обухват компетенције, који се критеријуми користе за њихову процену и шта су задовољавајући дока-зи за њену испуњеност (Станковић, 2010).

Важно методолошко питање је и да ли је потребно прво дефинисати неоп-ходне компетенције наставника, које би послужиле као полазиште за дефини-сање стандарда, или прво дефинисати стандарде, а онда, на основу њих одре-дити компетенције којима ти стандарди могу да се задовоље (пример за овакав приступ је Швајцарска која је прво дефинисала 10 кључних стандарда за нас-тавнике, а потом је ове стандарде разложила на компетенце којима стандарди могу бити задовољени) (према: Шијаковић, 2007).

У различитим европским земљама процес дефинисања, примењивања и евалуације дефинисаних стандарда и компетенција текао је (и још увек тече) прилично неуједначено, што као последицу има то да су у неким земљама нас-тавничке компетенције и стандарди одавно дефинисани и примењују се (Вели-

ка Британија, Швајцарска); у другима процес дефинисања тек отпочиње (према: Шијаковић, 2007), а у трећима су дефинисани али и даље не проналазе своје место у образовном систему или се о потреби за њихово дефинисање још увек расправља (Финска има дефинисане компетенције наставника које дефинисао Фински синдикат образовања, које су необавезујуће). У многим земљама поред национално важећих компетенција, постоје и листе које су дефинисане од стране високошколских установа за образовање наставника (посебно у Великој Британији, видети: *Professional Standards for Teachers, Why sit still in your career?*, 2007).

Посматрано на нивоу појединих земаља, шездесетих година 20. века први пут се, у Сједињеним Државама, јавља идеја о дефинисању компетенција наставника као крајњој сврси програма образовања и обуке. Тада се јављају први модели обука наставника основних школа који су подразумевали прецизну спецификацију компетенција које ће бити развијене, модуларизовану наставу, адекватну евалуацију и повртану информацију, прилагођеност персоналном искуству и домену ужег професионалног интересовања. На основу дефинисаних компетенција касније су утврђени стандарди компетенција који су развијени за скоро целокупан систем образовања (према: Деспотовић, 2010).

Једна од основних критика земаља које су прве кренуле у овај процес била је да су компетенције и стандарди сувише уско и технички схваћени, а самим тим и дефинисани. Поједини аутори који се баве овом облашћу упозоравају на опасност да стандарди умањују статус наставничке професије, свдећи наставнике на *техничке сироводиоце* уместо аутономне рефлексивне практичаре (Eliot, 1991; Harris, 1997; Радуловић, 2007; Вујисић-Живковић, Пејатовић и Радуловић, 2010).

Ауторка Радуловић (Радуловић, 2007) истиче да логика стандардизације ставља наставника у позицију *конзумента* и *техничког извршиоца* од кога се не очекије критичност. Оваква позиција наставника не произилази из конкретног начина на који су донети стандарди и њиховог садржаја, већ из начелних одлика оваквог приступа. Она истиче да се комплексни захтеви који стоје пред васпитно-образовним процесом и наставником лако свде на техничке проблеме (који се решавају уз помоћ компетенција сведених на вештине, знање како се нешто ради (наставницима је остављено мало простора да се баве интелектуалним и вредносним питањима, да одговарају на питања шта и зашто се ради (Ibid, 388)). Дакле, главни задатак наставника је да задовољи прописане стандарде и о томе, на основу чињеничних доказа, сачини извештај за надређене.

Када је реч о (де)професионализацији наставничке професије и стандардима компетенција, занимљиво је запажање аутора Станковића који наводи да су у стручној литератури из ове области уочљива два приступа, тзв. *менаџеријалистички професионализам* и *демократски професионализам*. Поменути становишта могу се представити дилемом: на шта треба ставити нагласак у управљању системом професионалног развоја наставника – на побољшање компетенција које дефинише послодавац и које су повезане са унапређењем продуктивности или на идеју оснаживања професионалних заједница које саме преузимају одговорност за свој развој (Станковић, 2010). Надаље, аутор истиче да

су становишта највише разграничена и супростављена у литератури, а многу мање у пракси. Системи најчешће представљају сложена комбинација различитих елемената који се могу препознати у два поменућа дискурса, при чему се у различитим периодима нагласак може ставити на један или други.

Важно је истаћи и питање саме природе васпитно-образовног процеса и покушаја стандардизације. Васпитно-образовни процес је вредносна категорија. Он обилује разноврсношћу социјалних и културних контекста. Као такав, доводи у сумњу могућност постојања, односно сврхе постојања стандардизоване листе општеважећих, универзалних компетенција наставника која служи за мерење, упоређивање. Да би се обезбедило било какво мерење, оно мора бити сведено на појединачне мерљиве индикаторе. Најчешће су то споља видљиви облици понашања (наставника, ученика) и мерљиви резултати. Питање које се тиме отвара јесте питање да ли ће скуп оваквих индикатора заиста чинити целину одређене, дефинисане компетенције. Поред тога, можемо поставити и питање шта поједини дефинисани стандард значи у одређеном контексту, окружењу.

Значајно је поменути и критику појединих аутора у вези са нормативно-дедуктивном методологијом долажења до стандарда. Логика стандарда подразумева да је крајњи циљ долажења до листе чији је смисао да има општеважеће значење и да обликује праксу, тако да у том процесу нужно бира оно што је заједничко, од опште важности (чиме уједначава и занемарује разлике) и остаје нормативна (Радуловић, 2007: 386).

Значајна лекција која се може научити од других земаља које су прошле кроз процес увођења стандарда и компетенција наставника јесте да су се ове реформе показале успешнијим тамо где су наставници били суштински укључени у постављање стандарда на националном нивоу (Storey, 2006). Укључивање наставника у сам процес конципирања компетенција обезбеђује не само виши квалитет, већ и успешнију примену, спровођење усвојеног документа.

Из свега наведеног, питање које нам се намеће јесте: зашто је потребно дефинисање компетенција и стандарда компетенција за професију наставник, односно, како на најбољи начин сазнања о компетенцијама наставника, која упућују да су оне веома сложене, динамичне и контекстуално условљене, искористити као смернице за професионални развој наставника?

Ако под професионалним развојем наставника подразумевамо његово образовање током иницијалног образовања, преко увођења у посао и усавршавања током периода рада, онда дефинисане компетенције и стандарди компетенција за професију наставника могу бити ослонац за унапређивање политике и праксе професионалног развоја наставника. То би значило да они, уколико су добро дефинисани, могу бити:

- дефинисање националних приоритета у области образовања,
- орјентир и ослонац институцијама попут наставничких и ненаставничких факултета ради унапређивања и вредновања студијских програма,
- орјентир за идентификовање области развоја или посебних компетенција приправника и њихових ментора,

- основа унапређивања квалитета програма стручног усавршавања наставника,
- основа за самовредновање, личну орјентацију наставника у оквиру планирања сопственог професионалног развоја,
- помоћ у одлучивању при избору професије наставник,
- помоћ у одлучивању при избору, селекцији наставника и њиховом напредовању у звању,
- смерница школама за дефинисање планова за професионални развој наставника и развој школе као целине.

Дакле, дефинисане компетенције и стандарди компетенција могу допринети подизњу квалитета и ефикасност васпитно-образовног рада у школама.

Остаје, по нашем мишљењу, отворено питање на који начин дефинисати стандарде компетенција тако да они заиста буду показатељи квалитета рада наставника – основа за вредновање⁵. Како направити листу компетенција која је свеобухватна, с једне стране, и довољно конкретна, прецизна, оперативна и мерљива, с друге стране?

Ако имамо у виду сложеност, контекстуалност и вредносну категорију васпитано-образовног процеса, остаје питање за промишљање: како дефинисати појединачне, мерљиве индикаторе понашања наставника и мерљиве резултате и да ли ће скуп оваквих индикатора заиста чинити целину одређене, дефинисане компетенције. Поред тога, можемо поставити и питање: шта поједини дефинисани стандард значи у одређеном контексту, окружењу у којем наставник ради?

Аутор Елиот (Eliot, 2006), нудећи алтернативни оквир и методологију испитивања квалитета професионалних активности наставника, даје једно од могућих решења. Критикујући бихевиористички модел образовања у функцији развијања компетенција, он указује на акционо истраживање као форму професионалног образовања наставника која полази од компетенција, али изван бихевиористичког модела. Елиот у свој концепт рефлексивне укључује не само разматрање праксе већ и освешћивање личних педагошких ставова и вредности који су у основи праксе. Циљеви ове рефлексивне су: промена у начину на који наставник разуме и интерпретира своју праксу и промена саме праксе.

Дакле, за разлику од бихевиористичког схватања компетенција које је било доминантно шездесетих година 20. века, посебно у Сједињеним Државама (према: Деспотовић, 2010), схватање и дефинисање компетенција, које у први план истиче рефлексивност (праксе, личних ставова, вредности), метакогницију и креативно мишљење може постати замајак професионалном развоју наставника.

ЗАКЉУЧНА РАЗМАТРАЊА

Да би избегли сувише уско и техничко схватање, а самим тим и дефинисање компетенција наставника који би умањили статус наставничке професије, неопходно је да се приликом дефинисања компетенција наставника разматра,

⁵ Циљ вредновања и самовредновања јесте да се обезбеди да се на темељу добијених резултата осмисли план акције за даље развијање и унапређивање компетенција наставника.

анализира и разјашњава целокупни процес васпитања и образовања имајући у виду специфичности професије наставник. Потребан је холистички и функционални приступ компетенцијама који настоји да уважи сложену структуру компетенција (ставове, вредности, знања, вештине), као и динамичку и контекстуалну димензију природе компетенција, али и сложеност, контекстуалност и вредносну категорију васпитано-образовног процеса. Наведено говори у корист интердисциплинарног приступа проблему.

Приликом дефинисања компетенција и стандарда компетенција за професију наставник треба користити искуства других земаља које су усвојиле и примењују стандарде, али и оних који још увек полемишу о сврсисходности оваквих докумената. Такође, треба имати у виду каква и која су полазишта других земаља за њихово конципирање, као и потребе из којих су стандарди компетенција настали.

Важно је, између осталог, и да наставници суштински учествују у самом процесу дефинисања компетенција.

Схваћене као нешто што може да се научи и развије, будући да представља комбинацију знања, вештина, ставова и вредности, оне треба да буду предмет образовних програма наставника (Gonzales & Wagenaar, 2005).

Компетенције и стандарди компетенција треба да чине кохеретну целину. Један од начина да се то обезбеди јесте усаглашавање око тога која ће концепција (концепције) образовања и васпитања, које теоријске поставке и приступи бити оквир у којем ће се кретати у процесу њиховог дефинисања.

Потребно је опрезно приступити стандардизацији наставничких компетенција. Претерана спецификација наставничких компетенција, као и свођење компетенција само на бихејвиоралне аспекте, може довести до депрофесионализације наставничке професије. Дефинисање кључних компетенција које наглашавају рефлексивност (промишљање сопствене праксе, личних ставова, вредности), метакогницију, креативно мишљење, преузимање одговорности за сопствене активности, може постати замајац професионалном развоју наставника.

Професија наставника треба да буде посматрана у контексту целоживотног образовања – наставнике треба подржати у професионалном развоју и сталном напредовању у струци. Наставници и њихови претпостављени треба да препознају важност стицања нових компетенција, које треба да користе у сврху иновирања сопствене праксе. Дакле, наставник као рефлексивни практичар треба да освешћује личне ставове и вредности који су у основи његове праксе са циљем промене начина на који разуме и интерпретира своју праксу и промене саме праксе. Он треба да је критичан према затеченој теорији и пракси образовања, сопственој пракси и активан у њиховом мењању.

Поред стандардизације наставничких компетенција потребно је паралелно радити на оснаживању аутономије школе и наставника, на јачању сарадње школе и заједнице, на локалном дефинисању квалитета образовања и демократском доношењу одлука како осигурати постизање тог квалитета (Станковић, 2010).

ЛИТЕРАТУРА

- Andevski M. & Gajić, O. (2010): Diagnostic Competencies of Teachers – A Precongnition of Life-long Learning (LLL), *Comparative Education, Teacher Training, Education Policz, School Leadership and Social Inclusion*, Volume (8), 451–457.
- Башић, В., Кукоч, М., и Спајић-Вркаш, С. (2001): *Образовање за људска љрава и демокрацију*. Интердисциплинарни рјечник. Загреб: Хрватско повјеренство за UNESCO.
- Бјекић, Д., и Златић, Л. (2006): Комуникациона компетенција наставника технике. *Техничко (технолошко) образовање у Србији*. Чачак: Технички факултет Универзитет у Крагујевцу.
- Деспотовић, М. (2010): *Развој курикулума у стручном образовању: иприсуи усмерен на компетенције*. Београд: Филозофски факултет, Универзитет у Београду.
- Елиот, Ц. (2006): Професионално образовање наставника и развијање компетенција: да ли је могућ срећан брак?, *Педагоија*, Vol. 61, бр. 4, 431–441.
- Gonzales, J., & Wagenaar, R. (2008): *Tuning Educational Structures in Europe II: Universities contribution to the Bologna Process-an introduction, 2nd edition*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Harris, A. (1997): The deprofessionalization and deskilling of teachers. In K. Watson, C. Modgil & S. Modgil (Eds.) *Teachers, teacher education and training* (pp. 57–65). London: Cassel.
- Ковач Церковић, Т. и Левков, Љ. (2004): *Квалификационо образовање за све*. Београд: Министарство просвете и спорта РС.
- Ogienko, O., & Rolyak, A. (2008): *Model of Professional Teachers Competencies Formation European Dimension*.
- OECD (2005): *The definition and selection of key competencies*, DeSeCo publications, са Web sajta: www.oecd.org/dataoecd/47/61/35070367.pdf
- OECD (2005): *Teachers Matter, Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*, са Web sajta: www.oecd.org/edu/teacherpolicy
- Пантић, Н. (2008). (ур.): *Усаглашавање програма образовања програма просветних радника у земљама Западној Балкана*. Београд: Центар за образовне политике.
- Professional Standards for Teachers, Why sit still in your career?, *Training and Development Agency for schools*, London, (2007): са Web sajta: <http://www.tda.gov.uk/standards>.
- Радуловић, Л. (2007): Стандардизација компетенција наставника као један од приступа професији наставник – критички осврт. У Алибабић, Ш. Пејатовић, А. (ур.): *Андрологија на почетку треће миленијума*. Београд: ИПА, 383–393.
- Рајовић, В., и Радуловић, Л. (2007): Како наставници опажају своје иницијално образовање: на који начин су стицали знања и развијали компетенције, *Настава и васпитање*, бр. 4, 413–435.
- Станковић, Д. (2010): Место компетенција у професионалном развоју наставника. У *Теорија и пракса професионалног развоја наставника*. Половина, Н. и Павловић, Ј. (ур.), Београд, Институт за педагошка истраживања, 62–84.
- Storey, A. (2006): The search for teacher standard: a nationwide experiment in the Netherlands. *Journal of Education Policy*, 21 (2), 215–234.
- Шијаковић, Т. (2007): *Разноврсности иприсуи стандардима и компетенцима*. Необјављен рад.
- Tatković i Catić (2010): Curriculum Focused on the Development of competences in Teachers' Inicial Education. *Comparative Education, Teacher Training, Education Policz, School Leadership and Social Inclusion*. Volume (8). 174–182.
- Трансферзалне компетенције наставника у различитим демократским друштвима – ујоредни ирелед развоја у земљама Западној Балкана*, Београд, 2010, у организаци-

- ји Савета Европе, СДК и Министарства просвете РС – радни материјал са Коференције.
- Вујисић-Живковић, Н., Пејатовић, А., и Радуловић, Л. (2010): Професионалне компетенције наставника – да ли су нам потребне и како до њих да дођемо. *Андрагошке студије*, бр. 1, 161–170.
- Weinert, F. E. (2001): Concept of Competence, A Conceptual Clarification, in Rychen, D. S. Salgarnik, L. H., Hogrefe & Huber Publishers (ed): *Defining and selecting key competencies*, Seattle/Toronto/Bern/Göttingen, 45–67.
- Закон о основама система образовања и васпитања (2009): Службени гласник РС. Београд, бр. 72/09
- Zgaga, P. (2006): The prospects of teacher education in South/east Europe, A regional overview. In P. Zgaga (Ed.), *The prospects of teacher education in South/east Europe* (pp.5/41). Ljubljana, CEPS, University of Ljubljana.

Isidora Korać
Ministry of Education and Science
Republic of Serbia

COMPETENCES – GUIDELINES FOR PROFESSIONAL DEVELOPMENT

Competences could be broadly defined as dynamic combination of knowledge, skills, attitudes and values which enable an individual to act efficiently in a particular (specific) situation, i.e. profession. In that context, standardized teachers' competences represent the knowledge, skills, attitudes and values of teachers in relation to duties and roles that he/she should perform.

This study is trying to point to the significance and importance of defining teachers' competences as well as to the possibility and ways to define standardized competences. The analysis of these issues opens up a wide range of questions: which competences should be considered as crucial, by means of which elements it is possible to make clearer differentiation in their broader and narrower definitions, how to use the findings about teachers' competences in the best possible way as guidelines for their professional development.

Key words: teachers' competences, standardized teachers' competences

Ирена Стојковић
Даница Васиљевић-Продановић
Универзитет у Београду
Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију

УДК 37.014.523
37:2

УЛОГА ШКОЛЕ У РАЗВОЈУ РЕЛИГИЈСКОГ КУЛТУРНОГ ИДЕНТИТЕТА

Религиозност је однос особе према егзистенцијалним питањима, заснован на поимању трансцендентне, натприродне стварности. При томе, поимање трансцендентне стварности може почивати, али не нужно, на друштвено установљеним религијским системима. Религиозност укључује когнитивне, когнитивне, емоционалне и понашајне процесе. Она је повезана са разним областима психосоцијалног функционисања особа. У овом раду циљ нам је да истражимо статус религијског идентитета ученика; функцију школе, односно религијског образовања, према опажању особа, у њиховом религијском развоју; и улогу коју религиозност, такође према опажању ученика, има у њиховом моралном одлучивању.

Религијски идентитет представља самоодређење особе у области религије. То да особа поседује религијски идентитет значи да се она определила за одређено веровање (или неверовање) и одређену религијску праксу. Статус религијског идентитета у овом раду посматрамо са становишта Марсијиног модела статуса идентитета (Marcia, 1993). Према том моделу, постоје четири статуса идентитета: дифузија идентитета, предодређени идентитет, мораторијум и постигнути идентитет. Дифузија идентитета представља у развојном погледу најнеразвијенији статус идентитета који се одликује, пре свега, одсуством посвећености особе у (за њу) важним областима. Статус предодређеног идентитета одликује се посвећеношћу, али таквом посвећеношћу која није изграђена на основу претходног истраживања и разматрања могућих алтернативних избора. Особа је преузела одређења и циљеве које су јој прописале, пренеле њој значајне особе, најчешће родитељи. Статус мораторијума се схвата као период кризе у коме особа исказује снажну заокупљеност настојањем да изгради посвећеност у одређеној области. При томе, она уважава очекивања значајних особа, али настоји да их усклади са захтевима друштва и властитим способностима и наклоностима. Постигнути идентитет је развојно највиши статус. Одликује се посвећеношћу особе у значајним областима. До те посвећености особа је дошла на основу претходне кризе, односно претходног разматрања алтернатива.

МЕТОД

Узорак

Узорак истраживања се састојао од 85 ученика (44 женског и 41 мушког пола) узраста од 10 до 18 година, који су у тренутку испитивања похађали редовне школе у Београду. Узорак је обухватио особе православне (62), католичке (12) и исламске вере (7), 2 особе из узорка су изнеле да су атеисти и 2 особе да верују у натприродну стварност, али да њихова религиозност не почива на некој од религијских традиција.

Техника прикупљања података

Прикупљање података је спроведено применом полуструктурисаног интервјуа који је спроведен индивидуално. Питања интервјуа су се односила на разноврсне области религиозности, од којих у овом раду анализирамо одговоре на следеће области:

- Да ли се, према самоопажању особе, њена религиозност мењала током живота;
- Које особе и/или догађаји су утицали на њен религијски развој (уколико испитаници не би сами навели, питали смо их о утицају религијског образовања, родитеља, других чланова породице, вршњака, њиховог самосталног настојања да се упознају са религијом кроз литературу или на друге начине);
- Посвећеност религији и истраживање алтернатива у области религије, што представља два критеријума за дефинисање статуса религијског идентитета;
- Да ли религиозност, према самоопажању особе, утиче на њено морално владање.

Обрада података

Подаци добијени интервјуом анализирани су квалитативно. На основу прегледа садржаја одговора, утврдили смо заједничке теме које се јављају у одговорима. Те теме су представљале основу за дефинисање категорија одговора у које су сврставани појединачни одговори. Квалитативна анализа се даље састојала у анализирању да ли се неке категорије одговора заједно јављају у одговорима неких испитаника, односно да ли су повезане.

РЕЗУЛТАТИ

Статус религијског идентитета

У статус дифузије религијског идентитета сврстано је четрдесет особа из узорка. Особе којима је приписан статус дифузије религијског идентитета одликују се следећим: већина њих се изјашњава да су религиозни (док неки нису

сигурни), али на питање да ли могу да опишу у шта верују исказују да не знају, или да нису о томе размишљали; мада већина њих изјављује да себе сматра припадником неке од религија, нису сигурни да ли верују, или не, у учења религије којој припадају; не моле се Богу, или то чине само понекад, када настоје да им се испуни нешто што желе; не упражњавају верску праксу, изузев из разлога који нису повезани са посвећеношћу вери, као што су дружење и забава; вера им, према њиховом исказу, није значајна, или је њен значај у томе што им се помоћу ње испуњавају жеље.

Двадесет пет особа је сврстано у статус предодређеног религијског идентитета. Особине које их одликују су следеће: већином припадају религији којој и њихова породица, док је код малог броја веровање које преовладава у друштвеној средини усвојено пре свега под утицајем веронауке; верују у учење религије којој припадају, мада у погледу неких веровања одступају од тог учења, при чему не исказују да ли је то одступање последица интензивног размишљања и/или разматрања алтернативних веровања или гледишта, већ већином наводе да у нека учења њихове вере не верују услед научних сазнања која су у супротности са њима, или, пак, не образлажу разлоге одступања од учења вере; упражњавање верске праксе произлази из њиховог веровања (да би били у вези са Богом, због тога што пост чисти од греха, због тога што Бог то налаже...), мада упражњавање није код свих редовно и интензивно у мери у којој налаже вера. Млађи испитаници које смо сврстали у овај статус некада не знају да образложе зашто врше верску праксу изузев због тога што је то обичај, или зато што „треба“; према властитом запажању, садржај веровања особе се није никада мењао; вера има важност за њих и у служби је разноврсних мотива, мада међу претежно млађим испитаницима који се налазе у статусу предодређеног идентитета нису сви у могућности да сагледају због чега им је вера важна.

Са најмањом учесталošћу у узорку је заступљен статус мораторијума. У овај статус је сврстано четворо испитаника и то због тога што испољавају следеће показатеље процеса истраживања алтернатива у религијској области: располажу знањима о алтернативним становиштима (код њих су то религијско и научно становиште); активно су усмерени ка прикупљању информација: они разговарају са другим особама, читају и прате телевизијске програме посвећене проблемима којима су заокупљени; разматрају религијска и научна становишта; испољавају емоционално стање радозналости и напетости и жељу да дођу до задовољавајућег опредељења.

Шеснаест особа из узорка сврстано је у статус постигнутог идентитета. Оне исказују следеће одлике: висок степен веровања у учења религије којој припадају; придржавање прописа вере у погледу религијске праксе и начина владања у свакодневном животу (етичке норме и прописи у погледу одевања, исхране и сл.); до религијске посвећености су дошле након периода интензивног разматрања религијских питања у погледу којих су дошле до, за њих, задовољавајућих одговора; исказују да им је вера значајна и да задовољава разноврсне мотиве личности; исказују велику оданост властитој вери, не поричући вредност других вера.

Улога религијског образовања у религијском развоју особе

На питање шта, односно које особе, су утицале на развој њихове религиозности испитаници већином наводе да је породица (пре свега родитељи, али и други чланови породице) имала утицаја. Особе које су сврстане у статусе предредређеног идентитета, постигнутог идентитета и мораторијума религијског идентитета поред тога наводе и да је религијско образовање имало утицаја на њихов религијски развој. При томе, они указују на улогу коју је одиграла верска настава при редовној школи и веронаука при верским институцијама. Интересантно је да у одговорима испитаника које одликује знатна посвећеност вери често срећемо одговоре да су одласци у верске храмове и разговори са свештеним лицима били значајни у њиховом религијском развоју, да су некада одиграли и прекретничку улогу. Као пример, наводимо одговор једног од наших испитаника:

Једном кад смо били на екскурзији у манастиру у Копарину, једна јако добра бака, која нам није само причала о вери и Богу, него уопште о неким животним вредностима и о неким вредним стремљењима. Нечему другом, што није само вера и није само Бог, него што произлази из те вере: неки добар и нормалан живот, позитиван.

Особе у статусу дифузије религијског идентитета износе да нису похађале верску наставу ни као изборни предмет у редовној школи, ни при верским институцијама.

Улога религиозности у одлучивању о морално исправном поступању

На питање чиме се руководе приликом размишљања о томе како је исправно поступати према другим особама, испитаници дају следеће врсте одговора: навођење појединих понашања која испитаници сматрају исправним; позивање на васпитање, поуке других особа и угледање на њихово понашање; указивање на процес стављања на туђе место – емпатије; навођење принципа исправног понашања; указивање на религијска учења као основу за одлучивање о исправном понашању.

Позивање на религију, као основу за одлучивање о исправном понашању, забележили смо код десеторо испитаника. Они наводе да им смернице за понашање пружају: читање Светог писма, Десет Божјих заповести, оно што су научили на веронауци. Наводимо неке од њихових одговора¹:

Углавном не желим да повредим некога. Мислим, не оптерећујем се тиме јер знам да људска бића греше и не трудим се да будем безгрешна, али трудим се да не повредим друге и очекујем да други неће повредити мене. Али, ако некад погрешим, ја знам да се извиним и није ми тешко да будем понизна, јер ако је Исус могао, могу и ја. (Да ли је Исус теби узор када одлучујеш о томе шта је исправно понашање?) Да.

¹ У заградама су наведена питања испитивача

Свакако оно што јесте упута, Куран. Волим да направим поређење: кад се купи нека техничка ствар као овај инструмент или компјутер, добије се упутство за употребу. Е, ми на Куран гледамо као на упутство за употребу себе, других људи и животиња и биљака и свега, свега. Значи, слушам то. Међутим, постоје нијансе, једноставно и ту се дешава једно ослањање на Бога и тражење упуте од њега да ме учини осетљивијом, рецимо, ако је у питању однос мој према другим људима. Осетљивијом на туђе невоље, хтења, било шта. Једноставно, и ту се ослањам чврстом вером, колико сам у стању да у том тренутку превазиђем сујету и све остало. Окрећем се, ето, Богу.

Исказе у ослањању на религију при одлучивању о моралном поступању дају испитаници које одликује посвећеност вери – особе у статусима предодређеног и постигнутог религијског идентитета и особе у статусу мораторијума. Значајно је указати да је и особама у статусу мораторијума из нашег узорка својствена посвећеност вери. То су особе које су мотивисане да истраже нека питања о религији која иначе, према њиховом запажању, има значајну улогу у њиховом функционисању.

ДИСКУСИЈА

Статуси религијског идентитета

Статуси религијског идентитета, у складу са Марсијиним моделом, разликују се по два критеријума: посвећености особе религији и истраживању алтернатива у области религије. Дифузија религијског идентитета је статус у коме особа није посвећена религији и није мотивисана да трага за одговорима на религијска питања. Предодређени идентитет подразумева посвећеност религији до које је особа дошла усвајањем опредељења околине, без активног разматрања питања и алтернативних становишта. Особе у статусу мораторијума се налазе у процесу трагања за одговорима на религијска питања и показују изражену мотивацију да то тих одговора дођу. Особе у статусу постигнутог идентитета, као и особе у статусу предодређеног идентитета, посвећене су религиозности, али за разлику од особа у статусу предодређеног идентитета, ове особе су до посвећености дошле након периода властитог разматрања питања везаних за веру. Наше истраживање је указало да се применом интервјуа који смо конструисали, а који садржи питања о развоју религиозности особе, улози религиозности у њеном животу и утицајима на развој религиозности, које особа опажа, могу установити статуси религијског идентитета према Марсијином моделу.

Улога религијског образовања у религиозности особе

Особе у статусима предодређеног, постигнутог религијског идентитета и мораторијума религијског идентитета износе да је, према њиховом запажању, верско образовање било значајно у њиховом развоју религиозности. Насупрот томе, особе у статусу дифузије, које, како смо казали, одликује непосвећеност вери и незаинтересованост за религијска питања, износе да нису похађале религијску наставу ни при редовним школама, ни при верским институцијама. Нара-

вно, на основу наших података не можемо утврдити смер утицаја између верског образовања и религиозности особе. Најпре због тога што су наши подаци квалитативне природе и не могу послужити за проверу статистичке значајности повезаности између посматраних варијабли. Поред тога, мада подаци упућују на повезаност статуса религијског идентитета и религијског образовања, на основу те повезаности не можемо тврдити узрочно-последичну везу. Истраживања, на име (преглед у: Spilka и сар., 2003), показују да је породично васпитање кључни чинилац развоја религиозности особе. Могуће је да су родитељи који су религиозни упућивали децу на веронауку, а да је религиозност особе пре свега обликована под утицајем породичне социјализације. Без обзира на ове ограде у тумачењу наших резултата, сматрамо да су наши подаци значајни јер се односе на могуће ефекте верског образовања, као скорашње појаве у нашем редовном образовном систему, на развој религиозности ученика.

Улога религиозности у одлучивању о морално исправном понашању

Религиозност има бројне функције у психичком и социјалном деловању појединаца. Једна од значајних области на које се може одражавати религиозност јесте област моралности. У овом истраживању нас је интересовало да истражимо како ученици опажају улогу религиозности у њиховом одлучивању о морално исправном владању.

Једно од егзистенцијалних питања, према Бејтсону и сарадницима (Watson, Schoenrade & Ventis, 1993), односи се на морално поступање у међуљудским односима. Све религије садрже у себи правила, прописе или начела моралног владања. У настојању да утврдимо да ли вера особе има улогу у њеном моралном поступању, испитаницима смо поставили питање чиме се руководе приликом одлучивања о томе како је исправно поступати према другим људима. Мањи број испитаника из нашег узорка исказује да вера представља основ за њихово одлучивање о исправном поступању. При томе, они наводе да се руководе текстовима светих књига, Божјим заповестима, поукама веронауке, а једна испитаница наводи да јој је Исус Христ узор коме тежи да се приближи.

Начини на које особе из узорка користе религију при одлучивању о исправном понашању одговарају конвенционалном нивоу развоја моралног мишљења према теорији Колберга. Према тој теорији, конвенционални ниво моралног мишљења достиже се у адолесценцији и карактеристичан је за већину адолесцената и одраслих особа. Морално мишљење конвенционалног нивоа карактерише се доношењем одлука о морално исправном понашању на основу друштвено прихваћених и очекиваних норми. На закључак да се религиозност јавља као основа моралног мишљења на конвенционалном нивоу међу нашим испитаницима указује налаз да особе, према властитом исказу, настоје да се придржавају прописа о исправном понашању који су садржани у њиховој вери, да избегавају забрањено понашање, или да код себе развијају поједине особине које поседује Бог.

Вокер и Рајмер (Walker & Reimer, 2006) извештавају о истраживању улоге религиозности у моралном мишљењу одраслих особа у коме су испитаници

замољени да изнесу размишљање о два морална конфликта из властитог живота: скорашњем и најтежем са којим су се у животу сусрели. Резултати су показали да се испитаници често ослањају на веру у разрешењу животних моралних дилема: читају свете књиге и разматрају да ли се препоруке дате у њима могу применити на ситуацију у којој се налазе, или кроз молитву и медитацију траже Божје упућивање. Аутори износе да је налаз о знатном броју особа које се руководе вером у разрешењу моралних дилема за њих био донекле изненађујући, јер су узорак чиниле особе из области Ванкувера која је једна од области са најмање израженом религиозношћу становништва у Северној Америци.

Разлика између наших налаза и налаза студије Вокера и сарадника, у погледу учесталости ослањања на религију при доношењу одлука о морално исправном понашању, може бити последица разлика у примењеним методама: док смо ми питали испитанике да изнесу уопштено чиме се руководе при доношењу одлука о моралном поступању, Вокер и сарадници су од испитаника тражили да изнесу мишљење о скорашњим и највећим моралним конфликтима. Мада аутори не износе да ли је било разлика у учесталости позивања на веру обзиром на тип конфликта, могуће је да се особе ослањају на веру у већој мери када се ради о изузетно великим конфликтима. Наши подаци нам не омогућавају да проверимо да ли су особе из нашег узорка склоније да се руководе вером у ситуацијама тешко разрешивих конфликта. Поред тога, могуће је да разлике у склоности ка ослањању на веру потичу од узрачних разлика двеју група испитаника: Вокер и сарадници су испитивали одрасле особе, а ми адолесценте и младе одрасле особе. На крају, можда се две групе испитаника разликују по улози коју религија има у њиховој моралности, независно до узраста. То би указивало да повратак значаја религиозности који је приметан у нашој земљи последњих десетак година, још није довео до утицаја религиозности на моралност у мери у којој је то случај у друштвима која нису прошла кроз период наглог прекида религијске традиције. Наведене претпоставке могу бити предмет даљих истраживања у којима би биле обухваћене одрасле особе различитог узраста и у којима би био примењен метод који су користили Вокер и сарадници.

ЗАКЉУЧАК

Наша истраживање је указало на могућу улогу религијског образовања у развоју религиозности особе. Подаци упућују на закључак да формално религијско образовање, при редовним школама и при верским институцијама јесте, према самоопажању ученика, утицало на развој њихове религијске посвећености. Даље, наши резултати показују да религиозност може бити основа за одлучивање о морално исправном поступању међу ученицима, и то оним ученицима који исказују да религија има значајну улогу у њиховом животу. Дакле, религијско образовање може подстицати религиозност особе, а посредно деловати и на њену моралност. На крају, желели бисмо да укажемо на то да религијско образовање може бити плодносно и у развоју моралности особа које нису религиозне. Наиме, религије као свој важан аспект садрже системе етичких правила, који могу

бити разматрани и издвојено од осталих аспеката религијског система, међу ученицима и који нису одређени за наставу веронауке. То може деловати подстицајно на развој моралности особа. Нарочито је значајно истражити на који начин религијско образовање треба осмислити како би оно подстицало развој моралност особе и изнад конвенционалног нивоа моралног суђења.

ЛИТЕРАТУРА

- Batson, C. D., Schoenrade, P., Ventis, W. L. (1993): *Religion and the Individual: A social-psychological perspective*. Oxford: Oxford University Press.
- Marcia, J. E. (1993): The ego identity status approach to ego identity. U: J. E. Marcia, A. S. Waterman, D. R. Matteson, S. L. Archer., J. L. Orlofsky., *Ego identity: A handbook for psychosocial research* (3–21). New York: Springer-Verlag.
- Kohlberg, L. (1980): Stages of moral development as a basis for moral education. U: B. Munsey (Ur.). *Moral development, moral education, and Kohlberg: Basic issues in philosophy, psychology, religion, and education* (15–98), Birmingham: Religious Education Press.
- Spilka, B., Hood, R. W., Hunsberger, B., Gorsuch, R. (2003): *Psychology of religion: An empirical approach* (3rd ed.). New York: Guilford.
- Walker, L. J., Reimer, K. S. (2006): The relationship between moral and spiritual development. U: E. C. Roehlkepartain, P. E. King, L. Wagener, P. L. Benson (Ur.), *The Handbook of Spiritual Development in Childhood and Adolescence* (224–238). Thousand Oaks: Sage Publications.

Irena Stojković
Danica Vasiljević-Prodanović
University of Belgrade
Faculty for the Special Education and Rehabilitation

THE ROLE OF SCHOOL ON THE DEVELOPMENT OF RELIGIOUS CULTURAL IDENTITY

The aim of the study was to investigate the status of religious identity, the role religious identity plays in moral behavior, and the role of religious education in religious development among pupils aged 10-18. The sample included 85 adolescents (44 female's and 41 males) of Christian orthodox, catholic and Muslim faith. The data were obtained through individual interviews.

Following four statuses of religious identity according to model by Marcia (1993) were identified: diffusion, moratorium, foreclosed identity and identity achievement. Persons in the statuses of foreclosed and achieved identity and moratorium reported that religious education played an important role in heir in their religious development. They also stated that religion forms the basis for their moral decision making. Contrary to that, persons in the status of religious diffusion reported that they had not received religious education and religiousness is not important for their moral decision making. Religion is the basis for moral decision making among our subjects in a sense that it provides rules for moral conduct and moral ideals which persons tend to follow. The data show that pupils from our sample apply religion at the conventional level of moral reasoning according to Kohlberg's model (Kohlberg, 1980). The results suggest that religious education may contribute to the development of religiousness among pupils and that it may shape their moral behavior.

Key words: religious identity, religious education, moral behaviour.

Марина Петровић¹
Универзитет у Новом Саду
Педагошки факултет у Сомбору

УДК 37.018.43
371:004

ПРИЛОГ МОДЕЛОВАЊУ САВРЕМЕНЕ ШКОЛЕ УЗ ПОМОЋ Е-УЧЕЊА

ШКОЛА ДАНАС

У класичној настави, каква преовлађује у нашим школама, сви ученици су приморани да уче исти садржај по истом наставном програму, истим темпом, у исто време, у истој атмосфери. Ученик је искључиво објекат управљања у процесу наставе. Не узимају се у обзир у довољној мери индивидуалност ученика, различитост у њиховим интересовањима, као ни њихове психо-физичке могућности (Вилотијевић, 2009). С друге стране, наши ученици су рођени и расту у дигиталном окружењу које нуди потпуно другачији третман личности кроз индивидуализацију, демократичност приступа садржајима и диференцираност интересовања, али их школско окружење не прати у томе.

То доводи до незадовољства и незаинтересованости ученика за наставу, излагане садржаје и, посебно, начин на који им се наставни садржаји презентују. Укратко, образовна технологија која се данас примењује у нашим учионицама код ученика углавном изазива досаду, одбојност према школи, недостатак комуникације на релацији наставник – ученик, окретање ка неформалним садржајима и ваншколским изворима знања. Потребно је наћи нове начине да се разуме „*неи-генерација*“, која не зна за живот без Интернета, која рачунаре, онлајн ресурсе и тренутни приступ ресурсима прихвата здраво за готово (Облингер и Облингер, 2005). „*Неи-генерација је емоционално ошворена и користи Интернет као друштвену технологију да открије своја осећања, да изрази своје погледе, да срећне нове људе, да искуси групе културе*“ (Облингер и Облингер, 2005).

Нажалост, наставници су у највећем броју „*дигиталне пристолице*“ и не сналазе се добро у дигиталном окружењу (Пренски, 2001).

Очигледан је јаз између школе, ученика и наставника данас, чини се, већи него икада раније, који се усложњава временом. Све то штети процесу наставе и учења, што, на дуже стазе гледано, имплицира назадовање целокупног друштва.

¹ marina.petrovic@pef.uns.ac.rs

НОВИ МОДЕЛ ШКОЛЕ

Потребно би било променити концепт наставе у нашим школама и испитати какав би модел највише одговарао нашем друштву, јер је очигледна потреба за променама. „Основна карактеристика времена садашње је промена. Знање је промена“ (Вилотијевић, 2009). Једно од могућих решења је хибридни модел наставе (комбинација класичног и е-учења) и требало би посветити више пажње истраживању овог модела, како на теоријском, тако и на практичном нивоу. Промена би се могла постепено уводити, преношењем дела садржаја и његовог изучавања на рад код куће, преко Интернета и/или преко програмираних, унапред припремљених мултимедијалних садржаја у е-учионици. Није потребно све садржаје за учење и активности које школа има пренети на овакав начин рада, због потреба социјализације. Зато би хибридни модел наставе био најадекватнији.

Међутим, као и у свему, и овде је најважније питање мере. У ком проценту, обиму и облику спровести такву наставу? Од чега кренути? Колико процената оваквих часова би требало да имају ученици разредне наставе, предметне наставе, а колико у средњој школи? Ко су у тој промени главни актери?

ИСТРАЖИВАЊЕ И АНАЛИЗА

У раду се пошло од тога да „школски системи не могу бити бољи него што су наставници који у њему раде“ (Бернс, 2010). Дакле, носиоци реформе морају бити наставници и стручни сарадници (основних и средњих школа) који ће изнутра, без великих потреса, изменити концепт наставе уз подршку и организацију адекватних институција какве су Министарство просвете и науке Републике Србије и Завод за унапређивање образовања и васпитања.

Циљ истраживања је, дакле, био утврдити ставове, однос и мишљење учитеља, наставника, стручних сарадника (у даљем тексту просветних радника) о е-учењу и његовој имплементацији у свакодневну наставу. Колико простора, по њиховом мишљењу треба дати е-учењу у 1. циклусу образовања (од 1. до 4. разреда основне школе), колико у 2. циклусу (од 5. до 8. разреда), а колико у средњој школи? У раду није експлицитно испитивана разлика између средњих стручних школа и гимназија. Да ли се проблем може решити перманентним образовањем наставника у том смеру и њиховом добром мотивацијом за увођење ових облика наставе у школу?

Узорак је чинило 256 просветних радника из основних и средњих школа целе Србије (Лозница, Ваљево, Нови Сад, Чачак, Београд, Лајковац...)², који су похађали и успешно завршили рад на акредитованом он-лајн семинару *Алаји за е-учионицу*. Семинар је трајао 6 недеља, у целини се одвијао преко платформе Мудл на Интернету (на адреси: <http://www.azomj.com/moodle>) са изузетком два

² Прилог 1: Регионална заступљеност учесника

последња часа која су спроведена у живом сусрету кроз размену мишљења и израду теста провере знања. Циљ семинара је био овладавање софтверским алатима за креирање е-учионице у којој би се понудили разноврсни, мултимедијални материјали за учење, поштујући различите стилове учења код ученика, водећи при томе рачуна о педагошким критеријумима обликовања материјала и реалним условима рада. Дакле, узорак су чинили они који су већ стекли одређено искуство са е-учењем и овладали алатима за његово спровођење у школама. Такође је важно приметити да су узорак чинили просветни радници који су априори заинтересовани за стручно усавшавање, и то на овај начин.

Истраживање је спроведено у периоду од 10. октобра 2010. до 15. априла 2011. године, кроз рад са седам група полазника семинара.

За прикупљање података коришћени су електронски упитник (постављен на Мудл платформи) и анкетање на завршном сусрету у папирној форми. Електронски упитник је садржао 44 питања са вишеструким одговорима, питања са једним избором и избором у облику Ликертове скале (уопште не важи за мене, углавном не важи за мене, и важи и не важи за мене и сл.). Укупно 250 учесника је попунило електронски упитник.

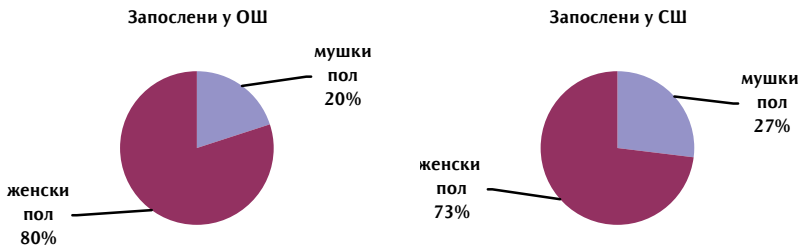
Папирно анкетање је садржало питање у коме се од учесника тражило да упишу своје мишљење о томе са колико процената (од максимално 100%) би е-учење требало да буде заступљено у нашим школама, у сва три циклуса образовања (први и други циклус у основној школи, и у средњој школи). Неки учесници нису износили своје мишљење о нивоу школовања који професионално не познају. Нпр., неки наставници који раде у средњим школама нису коментарисали основне и обрнуто. Од укупног броја учесника семинара (256), одговор на то питање је дало 232 учесника семинара.

Да би се јасније сагледало изнето мишљење наставника, у раду је дата анализа одговора (истих учесника) на неколико питања, везаних за лични однос према е-учењу и однос средине у којој живе, као и анализа одговора где и на који начин су учесници стекли своја искуства са е-учењем. Анализиран је, такође, и степен образовања, године старости, назив радног места, као и одговор на питање када треба започети са е-учењем? Ова питања су издвојена из електронског упитника под називом *Моштивацји учесника за доживојно учење* који се бавио анализом подстичућих и ометајућих фактора на е-учење код просветних радника³.

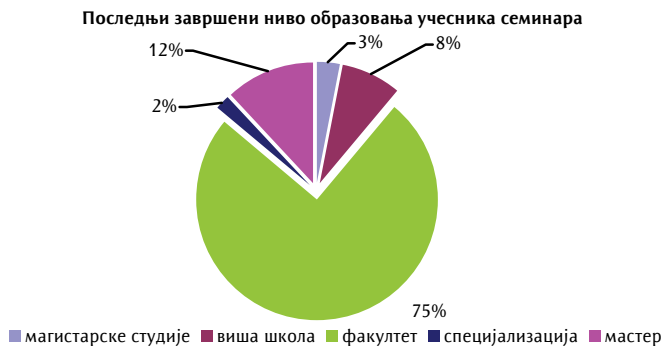
За интерпретацију података коришћена је дескриптивна метода. Резултати су приказани бројчано, табеларно и графички. Статистичка обрада је спроведена уз помоћ програма Excel 2010, у оквиру кога је прављен табеларни приказ података, вршено филтрирање, груписање и пребројавање одговора на основу чега су прављени графички прикази, који су представљали бројчане и процентуалне податке.

³ Прилог 2: Приказ издвојених питања из електронског упитника

Од 250 испитаника, 190 (76%) су биле особе женског, а 60 (24%) мушког пола. Овај однос је прилично изједначен у прегледу по основним и средњим школама, што се може видети на следећа два графика. То се може објаснити чињеницом да у нашим школама ради већи број особа женског пола. Није истраживано да ли су процентуално жене више заинтересоване за е-учење од мушких колега.

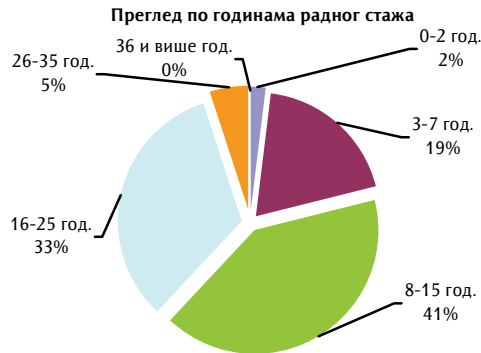


Са завршеним факултетом је било 75% учесника (82% код мушкараца и 73% код жена), затим следи у малом проценту мастер (12% оба пола) и виша школа (3% мушкараца и 9% жена). Остали нивои образовања (средња школа, специјализација, магистарске и докторске студије) су статистички занемарљиви, како у погледу броја таквих испитаника, тако и разлике у половима. Резултат је очекиван јер *Закон о образовању РС* прописује високу школу као услов за запослење у школи. Интересантно је приметити да чак 12% особа има мастер диплому у односу на магистратуру (3%) јер је то захтев времена и промене факултетског система образовања.



Преглед по годинама радног стажа указује на то да су за стручно усавршавање највише заинтересовани просветни радници од 8 до 25 година радног стажа, тј. особе у пуној радној снази. Остале групе су малобројне јер се или

ради о особама које су тек на почетку радног стажа (често приправницима, без лиценце за рад), или о особама пред пензијом чија мотивација опада.



Анализа регионалне заступљености је показала да је било учесника из целе Србије, али углавном из градова (свега 10% са села, 42% из градова до 70.000 становника и 48% из већих градова). То показује да је е-учење још увек непознаница и да још није постало свакодневна појава у нашој земљи, тј. да се тек пробија као вид наставе и учења. У прилог томе иде и следећи табеларни приказ одговора на питање *Да ли средина у којој живиш подржава е-учење?* Одговори су разматрани у односу на место живљења и приметан је пораст сигурности у одговорима код становника већих градова.

Средина у којој живите подржава е-учење.	на селу (%)	у граду (испод 70.000 становника) (%)	у граду (преко 70.000 становника) (%)
не знам	36%	29%	22%
у потпуности нетачно	4%	1%	3%
у потпуности тачно	8%	10%	16%
углавном нетачно	16%	20%	14%
углавном тачно	36%	40%	45%

Даља анализа одговора показала је да постоји свест код наставника о неопходности увођења е-учења у наставни процес, без обзира на то да ли живе на селу или у граду, без обзира на пол и године радног стажа. Упитник за учеснике семинара у оквиру завршног теста знања садржао је следеће питање:

„Након завршеног семинара *Алаји за е-учионицу* стекли сте увид у различите могућности е-учења. У односу на Ваше искуство као професионалних едукатора, одредите однос класичног учења у учионици према електронском учењу (у свим видовима). У односу на 100% времена које имате на располага-

гању, колико процената би требало да буде заступљено класично учење, а колико е-учење за одређени ниво школовања. Ово питање захтева изношење Вашег личног мишљења.“

	за основну школу од 1. до 4.	за основну школу од 5. до 8.	за средњу школу
класично учење			
е-учење			

По резултатима анализе упитника, е-учење би требало да буде заступљено: са 26,26 % наставног времена у првом циклусу образовања, 36,68 % у другом циклусу образовања, а у средњој школи са 47,54 %. Ево како изгледају одговори свих испитаника:

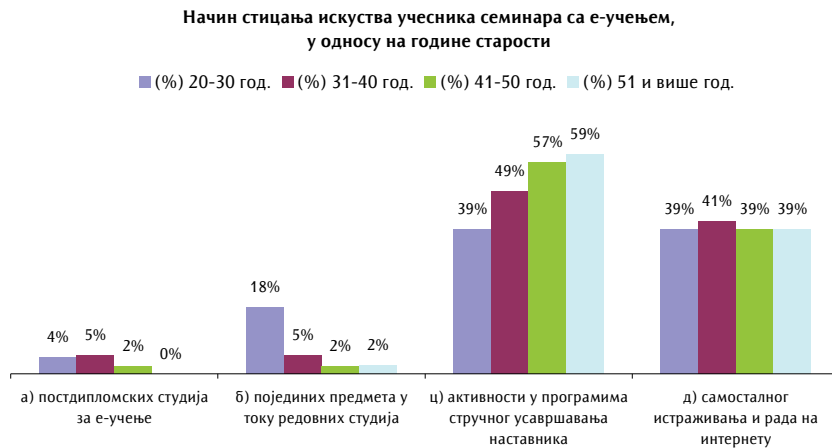
е-учење би требало да буде заступљено:	10 %	20 %	30 %	40 %	50 %	60 %	70 %	80 %	90 %	100 %	просек (%)
Од 1. до 4. разреда (број одговора)	49	56	34	19	14	2	7	1	0	0	26,26
Од 5. до 8. разреда (број одговора)	5	26	61	68	33	9	3	0	0	0	36,68
У средњој школи (број одговора)	1	7	34	61	59	35	18	8	1	0	47,54

Уколико се упореде одговори наставника запослених у основној школи (укупно њих 67) наспрот одговорима колега из средњих школа (укупно њих 165), примећујемо да су наставници запослени у основној школи отворенији према увођењу е-учења у школе од колега који раде у средњим школама. Запослени у основној школи би е-учењу посветили 31,38 % наставног времена за први циклус (средњошколски професори сматрају да треба 23,42 %), затим 42,14 % времена за други циклус (средњошколски професори сматрају да треба 38,5 %), док би у средњој школи време за е-учење било чак више од половине радног и наставног времена, тачније 53,62 % (по мишљењу запослених у основним школама), док колеге из средње школе то време процењују на 45,42 %.

Приликом анализе ових резултата, може се с правом поставити питање колико добро просветни радници познају циклусе образовања у којима не раде и колико је њихов став реалан. При креирању упитника пошло се од претпоставки да се испитаници неће изјаснити о нивоу школовања за који немају увид, искуство или став и то им је предочено пре попуњавања упитника. Такође се размишљало о томе да су испитаници просветни радници, професионалци који се свакодневно срећу са ученицима и наставом, па могу да процене узрасне могућности у оба нивоа школовања, а није редак случај да су радили или раде и у основној и у средњој школи. Томе треба додати и то да школовање могу да сагледавају и из личног, ученичког угла (када су и сами били ђаци), а затим и из родитељског

угла (већина испитаника, преко 85 %, је одговорила да је у браку и има своју децу). Из свега наведеног, дошло се до закључка да можемо прихватити ове резултате као полазну основу за даља истраживања и размишљања.

Већ смо напоменули да је узорак чинила група просветних радника која је по сопственом избору одабрала овај начин похађања семинара, што значи да већ поседују позитиван став и мотивацију према е-учењу. Да бисмо још мало осветлили угао гледања испитаника на е-учење, изнећемо још неке приказе одговора на питања о ставу према е-учењу. У одговору на следећа питања могло се одабрати и више од једног одговора.

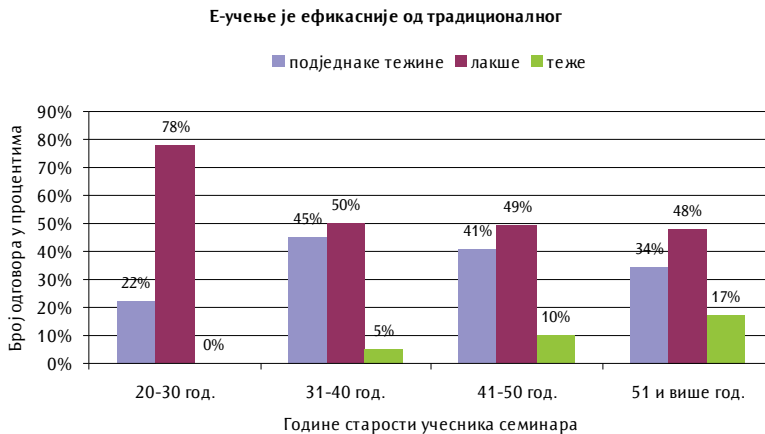


Чак 78,5% испитаника је своја искуства са е-учењем стекло у програмима стручног усавршавања, 58% самосталним истраживањем и радом на Интернету, свега 7% на редовним студијама и само 5% на постдипломским студијама. Од тога је највише заступљен облик онлајн учења (84%), док на хибридно учење одлази 23%, учење у виртуелним учионицама 12%, а на мобилно учење свега 4%. Са развојем Интернета и потребне инфраструктуре очекује се велики пораст коришћења могућности мобилног учења, посебно ако се посматра брзина и ујурбаност свакодневног живота која је веома велика. За сада је онлајн учење најраспрострањеније јер га је најједноставније организовати, за разлику од хибридног. Такође, различита истраживања показују да поседовање рачунара и Интернет конекције више није проблем. С друге стране, примена хибридног модела тражи синхронизовану акцију многих актера у образовању, не само ученика и наставника већ и инструкционих дизајнера, родитеља, школских управа на свим нивоима и државних институција које промишљају и организују образовање. Због тога је проценат хибридног учења тако мали. Ту, такође, вреди споменути изузетно мали проценат од 7% испитаника који су се са е-учењем срили на редовним студијама. То се може донекле правдати и тиме да је чак 93% испитаника старије од 30 година, а у време када су они студирали

није било програма у којима се изучавало е-учење јер је оно млада појава, присутна у образовању (у свету, а касније и код нас) тек последњих десетак година. Међутим, поражавајуће је да се на постипломским студијама са појмом е-учења срело тек 5% испитаника. То је сигнал да треба радити на акредитацијама студијских програма са циљем да се повећа проценат увођења појмова и алата за е-учење. У том смислу, интересантан је и следећи графички преглед, на коме се издваја 18% испитаника, млађих од 30 година који су своја искуства са е-учењем стекли на редовним студијама. То даје позитиван сигнал о променама.

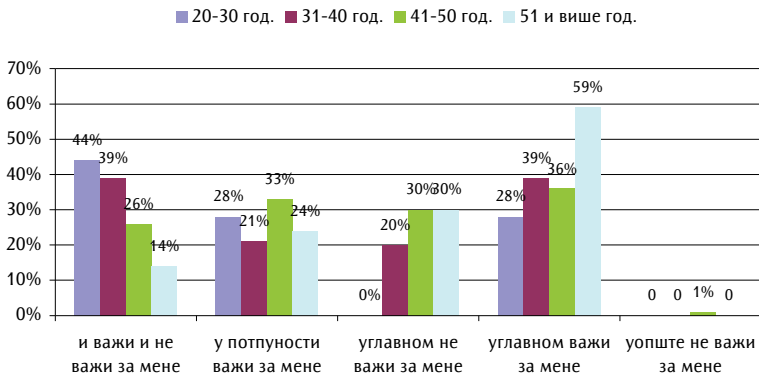
Као потребу и захтев времена е-учење препознаје чак 80% испитаних, а 63,76% види у е-учењу могућност даљег напредовања у науци и у струци. Као преломни тренутак у историји образовања е-учење препознаје чак 40,83% учесника.

Интересантни су одговори на питање: *Да ли је е-учење у односу на традиционално учење: лакше, теже или подједнаке тежине?* На следећем графикону је показана зависност у одговорима у односу на године старости учесника. Учесници млађи од 30 година сматрају да је овакав начин учења лакши (78%) у односу на све друге који се крећу око 50% одговора, док учесници старији од 51 године у великом проценту (чак 17% њих) налази да је овакав вид учења тежи. Код особа млађих од 30 година нико се није изјаснио да је овакво учење теже.



На питање „Да ли је е-учење ефикасније од традиционалног учења?“ добили смо, у односу на старост испитаника, другачије процене. Старији од 51 године одлично вреднују ефикасност оваквог начина учења, што је веома важно јер су то особе са великим бројем година животног и професионалног искуства. Одговори су били понуђени у облику Ликертове скале. Старији испитаници су се изјаснили да им је овај начин рада можда тежи од традиционалног учења, али су ипак закључили, у великом проценту, да је овакав начин рада ефикаснији.

Е-учење је ефикасније од традиционалног



Објашњење зашто је е-учење ефикасније крије се највећим делом у педагошким теоријама које стоје у бази овог начина учења, а то су, пре свега, конструктивистичка, когнитивистичка и бихејвиористичка теорија. Узимајући начине рада и размишљања из све три теорије, е-учење у центар свога рада заиста поставља ученика који мора сопственом активношћу да дође до резултата. Садржај и наставник више нису главни актери. Они су помоћни чиниоци израђивања сопственог конструкта знања код ученика-појединца.

И не мање важно, треба напоменути да у испитиваној групи није преовладало занимање наставник информатике, будући да су њима алати за е-учење по природи посла потребни и познати. У следећој табели се може видети структура испитаника по називу радног места.

Одаберите назив Вашег радног места.	учитељ	наставник информатике	наставник у основној школи	наставник у средњој школи	стручни сарадник (педагог, психолог)	медиа-текар/библио-текар	секретар школе	помоћник/директор
		20	22	48	139	10	5	0

Све дате податке треба опрезно/пажљиво размотрити јер зависе од много фактора и веома се брзо мењају. Образовна технологија се такође брзо мења и та промена се већ сада мери месецима, не више годинама или деценијама.

ЗАКЉУЧНА РАЗМАТРАЊА

И на крају, посматрајмо питање: „Када је по Вашем мишљењу најбоље да се почне са е-учењем?“ и упоредимо одговоре на њега, дате у оквиру овог упитника и упитника рађеног у априлу 2009. године (Петровић, 2009). Упитник из 2009.

године имао је сличну структуру испитаника по занимању, интересовању, годинама стажа и старости, па су резултати веома упоредиви.

У резултатима новијег упитника за 7 % се повећао број оних који сматрају да са е-учењем треба започети још у основној школи (2011. године – 58 %; 2009. године – 51 %). Разлози за промену се могу тражити у томе што је велики број просветних радника прошао кроз различите облике стручног усавршавања и унапредио своје знање рада на рачунару, а самим тим стекао увид у његове могућности. Такође је све већа доступност Интернета, рачунара и остале опреме одиграла велику улогу у стварању повољније климе, па се на овакав начин учења гледа са више благонаклоности.

Сви циклуси образовања о којима смо говорили захтевају, поред образовне и васпитну компоненту која се постиже кроз социјалну интеракцију свих актера у образовању. По одговорима на постављена питања можемо закључити да су то просветни радници узели у обзир, остављајући довољно простора за васпитно деловање и процењујући да време проведено у школи не треба да буде мање од 50 % укупног времена. Нити у једном датом одговору није било означено да е-учење у школе треба увести са 100 % наставног времена.

То, такође, значи да су наставници свесни неопходности промене образовног система и да у мешовитом, тј. хибридном моделу наставе виде решење јер би оно могло да одговара захтевима времена у коме живимо.

Просветни радници су такође свесни јаз који постоји између њих и ученика, свесни су потребе за стручним усавршавањем у правцу увођења нових облика наставе и учења подржаних информационо-комуникационим технологијама, не би ли ученицима створили бољу климу за учење.

Уколико се не буде радило на томе, никаква значајна реформа школства се неће десити, без обзира колико квалитетних пројеката, истраживања и студија буде написано од стране одговарајућих институција. Школа се мора променити изнутра, а не споља. Мора постојати воља за променом и она се мора десити спонтано, еволутивно, без наглих резова и наредби о спровођењу модела који не одговарају нашем друштву. А ко ће боље извести ту промену од просветних радника који креирају свакодневни живот школе?

Ово истраживање је још један сигнал да у просветне раднике и њихово стручно усавршавање треба улагати, да треба створити материјално-техничке услове за реализацију хибридног модела наставе и радити на мотивацији наставника да реализују ову промену школе.

Промена начина рада у школама неће само допринети томе да ученицима буде занимљивије на часовима, већ ће донети и то да ученичка пажња, разумевање и памћење буду дуготрајнији. Ученици ће научити да уче уз помоћ ових технологија, а та ће им вештина бити преко потребна у будућности, посебно ако се узме у обзир да ће промена посла, интересовања и технологија на послу са којима раде, много брже бити мењана него што је то био случај до сада.

Такође, смањиће се јаз између старијих, наставника и родитеља, с једне стране, и ученика, с друге стране, јер се у овакав процес образовања увлаче и

родитељи који ће морати да прате како се њихова деца образују и да преузимају много активнију улогу у томе, градећи појединачне курикулуме према способностима и интересовањима свога детета. То ће, наравно, довести и до неминовног информатичког описмењавања родитеља.

Наставни план и програм ће се брже мењати и прилагођавати потребама времена и ученика, јер се знања на планети удвостручују великом брзином, а такође и брзо застаревају.

Услед брзог и незаустављивог напретка науке и технологије и њиховог утицаја на начине комуникације, можемо предвидети да ће и модел хибридне наставе бити, такође, врло брзо превазиђен, али то може бити тема за даља истраживања.

ЛИТЕРАТУРА

- Вилотијевић М. (2009): *Променама до ефикасније школе будућности – нова парадиџма за организацију будуће школе*, Зборник радова са научног скупа: Будућа школа – школа будућности, 2. део, Београд: Српска Академија образовања.
- Облингер Д. и Облингер Ј. (2005): *Is It Age or IT: First Steps Toward Understanding the Net Generation*, У: *Educating the Net Generation*, EDUCAUSE; доступно на: www.educause.edu/educatingthenetgen
- Пренски, М. (2001): *Дигитални урођеници, дигиталне придошлице*, преузето 20. маја 2009. са странице: <http://edupoint.carnet.hr/casopis/32/clanci/2>
- Бернс Т. (2010): *Наставници су бићани – како привући, усавршити и задржати ефикасне наставнике*, ОЕЦД; преузето 15. 01. 2011. са странице http://www.cer.edu.rs/sites/default/files/eknjiga/Nastavnici_su_bitni.pdf
- Петровић, М. (2009): *Када је право време да се зайочне са е-учењем?*, У: Зборник радова са петог међународног симпозијума: Технологија, информатика и образовање за друштво учења и знања, Нови Сад – Београда: ФТН, ПМФ, ЦНТИ, Институт за педагошка истраживања.

Marina Petrović
University of Novi Sad
Faculty of Education in Sombor

CONTRIBUTION TO THE MODELING OF MODERN SCHOOL WITH HELP OF E-LEARNING

All students in our schools are learning the same content of subjects, at the same time with same dynamics regardless of the individuality of students and the digital environment in which they live. At the other hand, the teachers, in most cases, are “digital immigrants”. These things are the main causes for hostility and disliking of school.

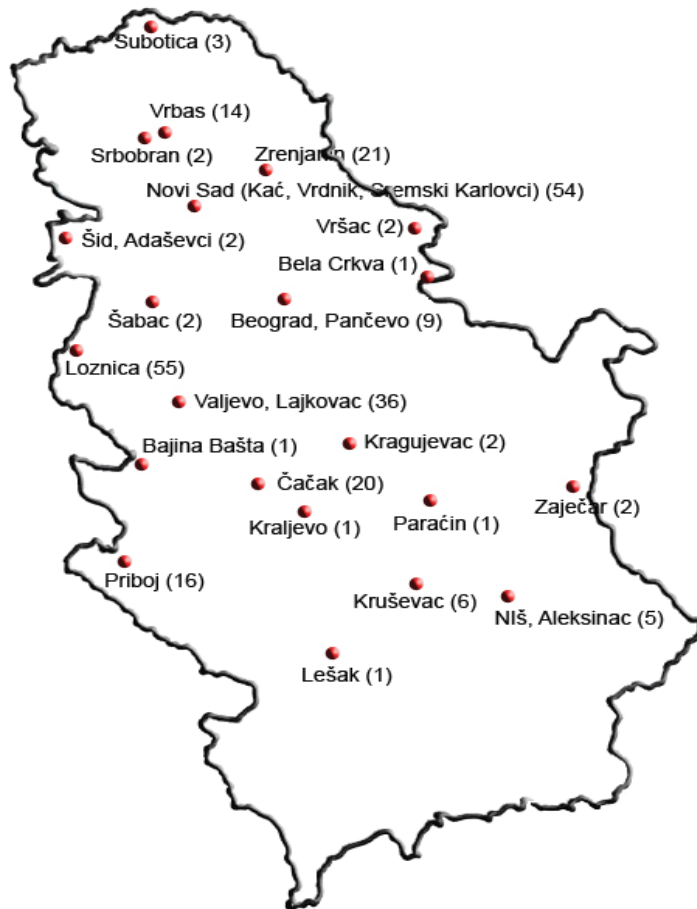
The reform in our school is necessary and the main carriers must be teachers, with the support and organization of institutions. The aim was to examine the opinions of teachers about e-learning. The sample consisted of 218 teachers from all over Serbia who attended an online seminar, during the period from Oct 2010th to Jan 2011th. We used questionnaires and descriptive methods.

For example 78.90% of teachers, e-learning recognize as a demand of time and believe that it should be introduced in primary school with about 15% (at first 4 classes), about 40% (at second 4 classes), while in high school about 60%. The solution is a hybrid model of teaching with continuous training of teachers.

Key words: e-learning, development, hybrid model, reform

ПРИЛОГ 1

Регионална заступљеност учесника акредитованог он-лајн семинара *Алати за е-учионицу*, у периоду од 10. октобра 2010. године до 15. априла 2011. године.



Напомена: Укупан број школа у Србији је 1794 (податак из дописа Министарства просвете и науке Републике Србије).

ПРИЛОГ 2: Приказ издвојених питања из електронског упитника

Приказ анализираних питања у раду, преузетих из анонимног, електронског упитника *Моштивација за целоживотно учење*, који је саставни део семинара *Алати за е-учионицу*. Електронски упитник оригинално садржи 44 питања и састоји се од три дела: мотивација, ометајући/подстичући фактори и опште информације. Предмет овог упитника био је истраживање мотива за доживотно учење код одраслих испитаника који су укључени у неки вид е-учења и мера у којој е-учење поспешује и подржава учење.

Анализирана питања:

15. Е-учење је ефикасније од традиционалног учења.

- 1/ уопште не важи за мене
- 2/ углавном не важи за мене
- 3/ и важи, и не важи за мене
- 4/ углавном важи за мене
- 5/ у потпуности важи за мене

19. Е-учење је у односу на традиционално учење:

- (1) лакше (2) теже (3) подједнаке тежине

20. Е-учење доживљавате као (могуће је одабрати више одговора):

- питање престижа, тј да се буде први
- прилику да упознате друге људе сличних склоности
- као могућност за даље напредовање у служби
- као могућност за даље напредовање у науци
- као непотребно губљење времена
- као пролазну појаву кратког даха
- као преломни тренутак у историји образовања
- као обавезу коју Вам намеће посао којим се бавите
- као потребу
- као захтев времена

29. Средина у којој живите подржава е-учење.

- у потпуности нетачно
- углавном нетачно
- не знам
- углавном тачно
- у потпуности тачно

31. Назначите са којим категоријама е-учења сте до сада имали искуства:
- а) онлајн учење
 - б) хибридно учење
 - ц) учење у виртуелним учионицама
 - д) мобилно учење
32. Ваша искуства са е-учењем стечена су у оквиру:
- а) постдипломских студија за е-учење
 - б) појединих предмета у току редовних студија
 - ц) активности у програмима стручног усавршавања наставника
 - д) самосталног истраживања и рада на интернету
33. Када је по Вашем мишљењу најбоље да се почне са е-учењем?
- у основној школи
 - у средњој школи
 - у току студија
 - тек по завршетку основних студија
 - у зрелом добу, после 30 година
 - у пензији, кад се има више времена
37. Последњи, завршени ниво образовања:
- основна школа
 - средња школа
 - виша школа
 - факултет/бечелор
 - специјализација
 - мастер
 - магистарске студије
 - докторске студије
38. Одаберите назив Вашег радног места.
- васпитач
 - учитељ
 - наставник информатике
 - наставник у основној школи
 - наставник у средњој школи
 - стручни сарадник (педагог, психолог)
 - медијатекар/библиотекар
 - секретар школе
 - помоћник/директор
41. Одаберите своју узрасну групу.
- 20-30
 - 31-40
 - 41-50
 - 51 и више
44. Где живите?
- на селу
 - у граду (испод 70.000 становника)
 - у граду (преко 70.000 становника)

Анђелка Булатовић¹

УДК 373.2.022(497.16)(091)

Универзитет у Новом Саду

Висока школа струковних студија за образовање васпитача

Нови Сад

ПРОГРАМИ ПРЕДШКОЛСКОГ ВАСПИТАЊА И ОБРАЗОВАЊА У ДОСАДАШЊИМ РЕФОРМАМА ОБРАЗОВАЊА НА ПОДРУЧЈУ ЦРНЕ ГОРЕ

УВОД

Традиција предшколског васпитања и образовања Републике Црне Горе дуга је више од сто година и у том дугом периоду развоја долазило је до различитих лутања, успона и падова, који су били условљени конкретним приликама у земљи, као и водећим педагошким идејама и филозофијом васпитања одређеног времена. Покушаји увођења промена (тј. реформи) у систем предшколског васпитања и образовања Црне Горе најчешће се групишу у неколико развојних етапа, а које су настајале у зависности од друштвено-историјских збивања и прихваћених педагошких мисли и идеја о предшколству: период Старе Црне Горе – од 1903. године до Првог светског рата; период између два светска рата; период од 1941. до 1945. године; период од 1945. до 1958. године; период од 1958. до 1968. године; период од 1969. до 1990. године и период од 1990. године до данас (период државне транзиције). Намера нам је да овим радом сагледамо основне програмске концепције у наведеним периодима и утврдимо како се кроз програме огледала концепција институционалног васпитања предшколске деце, тј. да покушамо да укажемо на смисао промена које су вршене у васпитно-образовном систему, са већим акцентом на последњу етапу.

ПРОГРАМ ПРЕДШКОЛСКОГ ВАСПИТАЊА И ОБРАЗОВАЊА У ПЕРИОДУ СТАРЕ ЦРНЕ ГОРЕ (ОД 1903. ДО ПРВОГ СВЕТСКОГ РАТА)

Васпитно-образовни рад у првој предшколској установи у Црној Гори, Дјечјем саду, организовао се на основу личног искуства забавиља које су самостално одређивале начин и организацију свога рада, јер није постојао званични програм рада, методички приручник као ни стручна литература. И поред тога, рад са децом је био разноврстан и садржајан.

Обука се састојала у томе да се деца навикавају на ред, уче песмице, уче напамет кратке молитве, интерпретирају приче, играју разне дечије игре, раде гимнастику и сл. Ручни рад се састојао од плетења разних фигура од трака

¹ dragibulatovic@yahoo.com

хартије у боји, прављења предмета од сламе и др. Та вештина се развијала код деце дотле да и она самостално почињу да праве играчке које су се могле пустити у продају. Упоредо са тим, женска деца су учила и да шију, плету и сл. Постојало је вријеме и за слободне активности, и тада деца трче, скачу..., али на позив забавиље сва деца долазе и распоређују се у групе. Оваква дисциплина и послушност се могла постићи само строгим режимом, односно добром дисциплином и навикавањем на организован ред. Однос забавиље према деци био је као матерински. На крају године, после неке врсте испита, приређиване су и изложбе дечјих радова, које су уз присуство родитеља деце, као и других грађана, свечано отворане.

ПРОГРАМ ПРЕДШКОЛСКОГ ВАСПИТАЊА И ОБРАЗОВАЊА У ПЕРИОДУ ИЗМЕЂУ ДВА СВЕТСКА РАТА

Просветним законодавством није било регулисано питање организације и садржаја васпитно-образовног рада у предшколској установи, па зато, ни у овом периоду, није постојао званичан програм рада, методички приручник за рад забавиља, а није било довољно ни стручне литературе. Забавиље су стога самостално, на основу сопствених биљежака и збирки које су сачињавале током школовања, израђивале планове и програме за свој рад

Међутим, поводом обиљежавања престојећег значајног јубилеја, 100 година од оснивања првог дјечјег забавишта – Фребеловог „Дјечјег врта“, Никола Кирић је припремио *Приручник за народна забавишта и ниже разреде народних школа*, који је објављен 1935. године (Кирић 1935). Захваљујући приручнику, рад забавиља је био знатно олакшан. Ову публикацију забавиље су користиле као методичко упутству у раду са децом и на подручју Црне Горе.

У поменутом приручнику градиво је сређено за целу годину у виду јединица занимања, са дијалогским обрађеним садржајем и поделом задужења деце по групама. Уз сваку јединицу занимања налазило се и методичко упутство. Целокупни садржај је представљен кроз 30 тема, које су разрађене кроз поменуте јединице занимања. У овом приручнику забавиљама се не дају упутства за временску артикулацију активности, нити организацију простора, средстава и материјала. Предговор за овај приручник написао је Сима Цуцић, тадашњи истакнути књижевник за децу и наставник грађанске школе, који се бавио проблематиком стања у области предшколског васпитања. Указивао је на неопходност унапређивања развоја предшколског васпитања и образовања које је било у стагнацији, а критиковао је и шаблонизам, вербализам и непостојање планске васпитне игре у постојећим забавиштима.

И поред тога што су Никола Р. Кирић и Сима С. Цуцић имали намеру да кроз дата упутства укажу забавиљама да народна забавишта функционишу према идејама Ф. Фребела, заснованим на модерним васпитним принципима, овај приручник је, по својој концепцији и садржају, представљао само упутство забавиљама шта и како треба радити са децом предшколског узраста. Они су истицали потребу да се питањима отварања и рада забавишта мора посветити већа пажња. Имали су и намеру да, на основу Фребелових идеја, истакну значај дечи-

је игре и њихове самоактивности, те да буду то полазне основе за рад са децом у забавишту. Нарочито су истицали васпитну вредност игре кроз коју оно упознаје околину која га окружује и усваја појмове. Међутим, у приручнику, осим примера јединица занимања, којима се кроз понуђена упутства и питања деци указује на могуће кораке у раду са њима, не наводе се конкретна упутства за примену игара и материјала, нити се разматрају могућности припреме, организације, тока игара, улоге и ангажовања забавиља, као ни могућности њихове евалуације. Иако је у предговору приручника истакнуто да је главни циљ забавишта „помоћи дјетету да себе слободно изради“, што представља савременост Фребеловог схватања и идеал од кога треба поћи у оснивању дечјих забавишта, у овом приручнику нису даље разрађени њихови задаци и функције.

И поред тога што у поменутом приручнику није урађена теоријска и стручна анализа концепције на којој се заснивао васпитно-образовни рад (што је делимично урађено у предговору), треба истаћи да је приручник, у периоду између два светска рата, представљао значајан допринос предшколском васпитању и образовању, иако он није представљао званичан програм предшколског васпитања и образовања, него само публикацију и методичко упутство за рад са децом.

Неколико месеци пред Други светски рат, тачније 15. августа 1940. године прописан је, од стране Министарства просвете нови *Програм и начин рада у забавиштима*, који је представљао први значајнији документ у бившој Југославији, којим су била прецизирана бројна питања организације и начина рада у забавиштима, а који је прописивао и садржаје васпитно-образовног рада. Но, како је наведени програм донесен пред сам рат није могао бити примјењиван у пракси забавишта, јер су тада забавишта престала са радом, па се тако са државом распао и њен систем васпитања и образовања.

ПРОГРАМ ПРЕДШКОЛСКОГ ВАСПИТАЊА И ОБРАЗОВАЊА У ПЕРИОДУ ОД 1941. ДО 1945. ГОДИНЕ

Током Другог светског рата, који је узроковао такоређи општи прекид деловања предшколских установа, војска и народ на ослобођеним територијама, посебно бригу су посвећивали, пре свега, заштити деце, а затим њиховом васпитању. Већ од 1942. године на слободним територијама Црне Горе, организују се дечији домови, који су представљали посебну и врло специфичну врсту предшколских установа. Првенство при смештају у домове имала су деца која су у току рата остала без оба или изгубила једног родитеља. После ослобођења домови за предшколску децу се претварају у установе за дневни боравак деце. Ове нове предшколске установе имају и другачија идеолошка полазишта од предратних установа. Узор за организацију предшколства чине совјетски дечији вртићи, због чега се преводи руска литература из области предшколске педагогије, која је, и поред свих слабости карактеристичних за њу у овом периоду, ипак позитивно утицала на консолидацију рада у дечијим вртићима.

ПРОГРАМ ПРЕДШКОЛСКОГ ВАСПИТАЊА И ОБРАЗОВАЊА У ПЕРИОДУ ОД 1945. ДО 1958. ГОДИНЕ

У овом периоду, на подручју Црне Горе, и даље није било довољно стручне литературе за рад васпитача са предшколском децом. Зато се користила преведена совјетска литература из области предшколске педагогије. Наиме, 1948. године, са руског језика су преведена *Учџбеник васпитачу дјечијег врта* (Правила дјечјег врта). Двије године касније Министар просвјете НР Србије је, по угледу на преведену литературу, штампао *Прилоге методици васпитачког рада с децом предшколског узраста*. У предшколским установама са децом су радили васпитачи, према истакнутим методичким упутствима и преведеној литератури.

У *Учџбеник васпитачу дјечијег врта* истакнуто је да се у вртићима деца припремају за касније успешно обучавање у школи и да се родитељима пружа помоћ у васпитању њихове деце у породици. Даље је истакнуто да се групе деце формирају према узрасту, највише два годишта у једној групи. Када је у установи велики број деце истог узраста, могуће је организовати и паралелне групе. Група броји 25-оро деце. Деца бораве у установи од 10 до 12 часова у зависности од потреба родитеља. Интересантан је и податак да, ако деца не долазе у установу у току пет дана без оправданих разлога, сматра се да су напустили врт и упражњено мјесто треба одмах попунити.

Основни задатак дјечијег врта је свестрани развој детета. Васпитач мора добро да познаје карактеристике и особине физичког, умног, моралног и емоционалног развоја деце одређеног узраста, како би могао успешно да реализује овај задатак. Основна упутства за праћење ових аспеката развоја дата су васпитачу у овом документу и он је у обавези да их добро проучи, савлада и да их се придржава.

Следећи задатак васпитача јесте да чува здравље детета и да му омогући правилан физички развој. У том циљу се истиче игра као активност која највише одговара деци предшколског узраста и помаже њихов правилан развој. Васпитач има задатак да обезбеди деци „тијесну везу с природом“, и на тај начин употпуњује елементарне представе деци о различитим појавама у њој, обogaћује њихове доживљаје и подстиче их на разноврсне активности. Зато се истиче потреба за организовање кутка природе у дечијем врту, који се, у зависности од годишњег доба, попуњава биљкама и животињама.

Задатак васпитача је и да води рачуна о његовању дечијег говора и да подстиче његов развој, као и развој мишљења. Посебно треба водити рачуна о правилном изговору. У дечијем врту се организују следеће активности: игре и занимања по избору деце и обавезна занимања. Васпитач је дужан да програм добро проучи и да га користи у раду са децом. У овом програму је истакнуто шта дете мора да зна на крају године и при преласку у старију групу. Задаци и садржаји рада дечијег врта су, у овом програму, разрађени посебно за сваку групу (млађу, средњу и старију). Интересантан је податак да су ови задаци повезани са особинама одређеног узраста. На крају програма дати су прилози који могу помоћи васпитачу у реализацији овог програма. По први пут се одређују и задаци васпитача у односу на родитеље предшколске деце, а све с ци-

љем да се родитељима помогне у васпитању деце. Указује се и на значај адекватне припреме предшколског детета за његово касније успешно учење у школи. Такође се истичу и поједини васпитни задаци, али они нису довољно разрађени, а нису ни конкретизовани. Оно што је још значајно јесте да се по први пут у *Учујствима* истиче временска артикулација активности које се са децом организују у току дана.

Методичко-дидактичка упутства за рад још нијесу разрађена. Задаци, циљеви и садржаји васпитно-образовног рада су изражени, али недостаје разрада могућих облика, метода и средстава за рад са децом, као и планирање организације простора, материјала и средстава. Иако *Учујства* не представљају званичан програм рада предшколског васпитања и образовања, она дају допринос конкретизацији програма за предшколско васпитање и образовање у Црној Гори

ПРОГРАМ ПРЕДШКОЛСКОГ ВАСПИТАЊА И ОБРАЗОВАЊА У ПЕРИОДУ ОД 1958. ДО 1968. ГОДИНЕ

У предшколским установама, и даље, не постоји програм васпитног рада са децом као регуларни документ. Међутим, 1958/59. године, професори школе за васпитаче у Београду су сачинили нова упутства (приручник) за рад васпитача под насловом *Васпитни рад у предшколским установама*, са намером да систематизују и детаљније образложе основна питања васпитања деце у предшколским установама на основу стечених искустава, а исто тако и коришћењем новије педагошке и друге литературе. Уз овај приручник дата је и новија дечја литература, као и литература и штампа за васпитаче. Као полазну основу користили су већ постојећа *Програмско-методска учујства за рад у предшколским установама* из 1952. године која је сачинила Предшколска секција педагошког друштва и удружења васпитача Србије. На територији Црне Горе сви васпитачи су радили према овом приручнику.

Аутори ових упутстава указују на чињеницу да се детету у предшколском периоду треба посветити изузетна пажња, јер што се изгради у овом периоду, постаје пресудно за даљи развој и често остаје за цио живот. На самом почетку ових упутстава истиче се значај предшколског узраста за целокупан развој појединца. Даље је истакнуто да је друштвено васпитање деце предшколског узраста неопходност и потреба родитеља и деце.

Васпитни рад у предшколским установама је представљао програмски документ којим се указује на значај целокупног развоја појединца, његових способности и разноврсних интересовања. Програм је добро разрађен и прилагођен узрастним могућностима, потребама и интересовањима деце предшколског узраста. Циљеви, садржаји и задаци васпитно-образовног рада су утврђени у односу на физички, морални, интелектуални и естетски аспект развоја предшколског детета.

Аутори програма су, полазећи од принципа васпитно-образовног рада, имали намеру да конкретизују основне елементе организације извођења тога рада. Бавили су се, као што је раније истакнуто, проблематиком поделе деце у групи, могућих форми рада, распореда дана у установи са целодневним и по-

лудневним боравком деце, планирањем и евиденцијом васпитно-образовног рада у дечјим вртићима. У програму се, даље, од стране аутора истиче важност систематског рада васпитача са децом предшколског узраста, у циљу јединственог и усклађеног деловања породице и дечијег вртића.

Васпитачице имају широке могућности да систематски раде на развоју говора, развоју психичких функција, на богаћењу дечијег емотивног живота, естетском развоју и сл. Да би се ово постигло, користила се: игра, цртање, пјевање, ручни рад и сл. Васпитно-образовни рад се изводио у васпитним узрасним групама.

Оно што је интересантно и ново јесте то што се у овом периоду по први пут детаљно разматра игра као фактор рада, заједно са играчкама, као групом средстава за васпитно-образовни рад. По први пут се васпитачима нуде упутства за индивидуално планирање и програмирање, тј. за припрему за рад и анализу рада после извесног периода, а све с намером да се подстакне изражавање креативних потенцијала васпитача, како би се подстакло и креативно изражавање и стварање саме деце.

Интересантно је и то да се у овом програмском документу први пут у упутствима за његову примену, истиче захтјев за уређење предшколских установа, а све у циљу правилне организације васпитно-образовног рада са децом предшколског узраста и ефикасније бриге о њима.

ПРОГРАМ ПРЕДШКОЛСКОГ ВАСПИТАЊА И ОБРАЗОВАЊА У ПЕРИОДУ ОД 1969. ДО 1990. ГОДИНЕ

Десет година касније, 1969. године, донет је нови програм – *Програм васпитно-образовног рада у предшколским установама*, који се примењивао на читавом српскохрватском подручју, па самим тим и на подручју Црне Горе. Поменути програм је донео Просвјетни савет СР Србије, по коме се радило у предшколским установама од 1969–1975. године, и то је био први званичан програм, посебно у погледу припреме деце за полазак у школу.

Структура овог програма је остала мање више непромењена у односу на предходне програме. Но, ипак, васпитно-образовни задаци и садржаји за поједина васпитна подручја (музичко васпитање, развој говора, физичко и здравствено васпитање, упознавање околине) су осавремењени. Поред већ уобичајених подручја, у средњој и старијој групи, уводи се и једно подручје више – развијање основних математичких појмова, а подручје упознавања природне и друштвене средине се проширује.

Циљ и задаци васпитно-образовног рада, значај предшколског васпитања и основне форме васпитно-образовне делатности (игре, занимање и рад) су остали исти, али се наглашава, да се при избору садржаја васпитно-образовног рада мора водити рачуна о узрасним могућностима деце, као и о условима у којима се програм реализује. Овај програм је усмерен и на пружање помоћи породици од стране предшколских установа у смислу правилног организовања породичног утицаја на јецу.

Но, како је по свим својим обележјима претходни програм лично на школски, то је убрзо уочена и критикована тенденција сколаризације предшколског васпитања. То је био и разлог да београдски Завод за основно образовање и васпитање наставника формира Централну радну групу и шест посебних радних група, за поједине васпитне области, с циљем да се изради нови документ – *Основе програма васпитно-образовне дјелатности дјечије вршња и васпитне групе предшколске дјеце при основној школи*, чија израда је трајала од јуна 1974. године до априла 1975. године. У поменутих *Основама програма* разрађени су задаци и садржаји за сваку васпитну групу понаособ, у оквиру следећих васпитних области: физичко и здравствено васпитање, упознавање околине (друштвене и природне), развој говора, музичко васпитање, ликовно васпитање и развијање основних математичких појмова. Заједничким напорима аутори и сарадници су утврдили циљеве и задатке, начела за избор метода предшколског васпитања и начела за организацију васпитно-образовне делатности у њима, као и садржаје васпитања за сваку узрастну групу, уз вођење рачуна о индивидуалним потребама детета.

У избору садржаја за сваку узрастну групу, предузимана су осавремењавања заснована на достигнућима науке о предшколском васпитању и искуствима стеченим у пракси. Аутори програма су покушали да организованим системом садржаја, метода и средстава васпитања створе услове доследнијег утицаја на ток развоја детета, на промене у његовом понашању и активностима, с циљем оплемењивања њихових психо-физичких својстава. Сматрали су да је оваквом концепцијом васпитања могуће подстицати развој стваралачких потенцијала, особина и способности предшколског детета.

Неопходно је остварити и институционализовано друштвено васпитање предшколске деце због ублажавања постојећих друштвених разлика, како би се, на тај начин, сваком детету пружили подједнаки услови за оптималан и квалитетан развој. Институционализовано друштвено васпитање предшколске дјеце савременог друштва представља допуну породичном васпитању, у извјесним ситуацијама и замјену за породицу.

Нови *План и програм предшколског васпитања и образовања*, на територији Црне Горе, сачињен је 1985. године. Издат је од стране Педагошког савјета у Титограду, а усвојио га је Педагошки савјет Црне Горе. Поменути програмски документ је израђен 1983. године, али се у васпитно-образовном раду са децом до поласка у школу, примењује школске 1985/86. године. Темељ овог програма је хуманистичка орјентација у односу према деци. Имајући у виду значај свих аспеката развоја детета, према овом програму предшколског васпитања и образовања, дете је у позицији активног учесника у сопственом развоју.

Програм је разрађен на четири узрастне групе што је новина у односу на претходни програм. Задаци и садржаји програма распоређени су по васпитно-образовним областима за сваку групу понаособ. Активности морају да буду прилагођене дјечјем узрасту, тј. могућностима сваког дјетета (слободне и комбиноване активности), док индивидуални и групни рад, поред фронталног, постају обавеза за нове идеје.

Васпитачима је, захваљујући овако детаљно припремљеном програму, било олакшано планирање. Дакле, било је уобичајено да се сви елементи дневног рада испланирају и имају утврђено време трајања, док су садржаје и методе усмерених активности разрађивали до детаља.

Програмом предшколског васпитања и образовања обухваћен је и рад са децом која имају сметње у психичком и физичком развоју. Истиче се и значај повезивања предшколских васпитно-образовних установа са породицом, друштвеном средином, школом, културним и друштвеним институцијама, како би се омогућило потпуније васпитање и образовање предшколске деце, како у погледу припремања за школу, тако и за успешно укључивање у друштвену заједницу. Овим програмом је утврђена и компензаторска функција организованог предшколског васпитања и образовања за децу која живе у мање повољним социо-културним условима, чиме је могуће обезбедити приближно подједнаке услове и могућности за сву децу, ради успешног укључивања у школу и њихове припреме за учешће у друштвеној заједници.

Планом и програмом предшколског васпитања и образовања обиљежена је новија историја предшколске васпитно-образовне стратегије која биљежи експанзију у развоју и ширењу мреже предшколских установа широм Републике Црне Горе. Многе његове карактеристике и схватања о предшколском васпитању и образовању тога доба, и поред великог броја непознаница у области научне теорије и педагошке праксе, су се одржале до данашњих дана.

ПРОГРАМ ПРЕДШКОЛСКОГ ВАСПИТАЊА И ОБРАЗОВАЊА У ПЕРИОДУ ОД 1990. ДО ДАНАС

Почетком 90-тих година на подручју Републике Црне Горе постојао је велики број иновативних предшколских програма, који су утемељени на основним поставкама концепције отвореног васпитања. Од 1994. године у предшколским установама у Црној Гори васпитно-образовна пракса почиње да се реализује по међународном програму „Корак по корак – Дјечији вртић као породични центар“, који се реализује у 26 земаља свијета. Намјењен је дјечи од рођења до десете године, и залаже се, у методолошком смислу за приступ усмерен на дете и интензивније уводи индивидуализоване методе рада, те подржава значајније укључивање породице и уже локалне заједнице у вртиће и школу. Исте године (1994.) почиње и едукација васпитачког кадра за реализацију пројекта *Корак по корак – Дјечији вртић као породични центар*, како би се креирала отворенија васпитна клима и спремност за комплетно прихватање поменутог пројекта.

Програм *Дјечији вртић као породични центар* је утемељен на разумевању теорије о дечјем развоју, интеракционистичком приступу и концепту отвореног васпитања. Циљ програм је да сваком детету омогући да развије способност да буде: креативно, маштовито и богато знањем; критички размишља и промишљено бира; сагледава и разрешава проблеме и буде брижно према локалној средини, као и средини у којој живи. Кључни аспекти (принципи) програма су: *индивидуализовани приступи сваком дјетету; помагање деци да праве*

избор уз помоћ планираних активности и центара интересовања и укључивање њихових породице. Пројекат се реализовао пет година у два вртића у Црној Гори – Подгорици и Херцег Новом. Стечена позитивна искуства су помогла да ови вртићи постану модел центри за ширење знања на остале васпитаче у РЦГ. Едукацију је реализовао Педагошки центар Црне Горе (формиран као невладина организација 2000. године).

На основу мишљења др Мирјане Пешић, и искуства васпитача који су радили у пракси и од Института добили сертификате, као и на основу резултата до којих се дошло праћењем реализације програма *Корак по корак – Дјечији вртић као породични центар*, затим Конвенције о правима дјетета, на основу Основа програма Института за педагогију и андрагогију у Београду и планова и програма рада земаља у окружењу, у Републици Црној Гори су, 2004. године, од стране Савјета за наставне планове и програме, усвојене нове *Основе програма*, као програмска орјентација за развијање курикулума на нивоу предшколске установе, као и за израду специјализованих, краћих и посебних програма. Поменути програм је усвојен заједно са *Програмима за подручја активности*, које су урадили представници Комисија за поједине области из предшколског васпитања и образовања, при Савету за планове и програме Црне Горе. У разради *Основа програма* по подручјима активности индетификоване су три врсте циљева за сваку област: откривање и овладавање собом, животно-практичне и спонтане активности, специфичне активности и комплексне активности. Уз сваку подручну активност су дата и методичка упутства. Дата су темељна начела, циљеви, дидактичке препоруке за рад васпитача, начин планирања и евалуација. Садржаји и активности нису прописани већ је васпитачима дата прилика и професионална слобода да развијају курикулум према конкретном контексту, кога чине јединствени састав деце, професионалаца, родитеља у амбијенту посебно структурираном и у локалном и друштвеном окружењу које, неминовно даје специфичан печат свим партикуларним подсистемима ширих система. Дакле, васпитно-образовни рад се планира као и у претходним периодима, с тим што планирању претходи систематско праћење, односно, посматрање, слушање, спремност и способност да се свако дете упозна и разуми. Стога се планира на основу уочених интересовања детета, проблема или уочених тешкоћа. Овакав начин рада захтева еманципованог професионалца, који ће промишљати праксу, конструисати, евалуирати њене и своје ефекте планирајући наредне кораке на основу рефлексије а не догматски, у нормама (акција-рефлексија-акција). (Марјановић 1987). У оквиру *Основа програма* конципирани су и специјализовани програми: енглески – који је прошао кроз савет за опште образовање и он се користио и прије него што је званично усвојен и програм за децу са посебним потребама и надарену децу.

Основе програма су постале званичан програмски документ и све предшколске установе на подручју Републике Црне Горе су од 2004. године биле у обавези да васпитно-образовни рад у дечијим вртићима организују и реализују по овом новом програму.

ЗАВРШНА РАЗМАТРАЊА

Значајан утицај на конципирање предшколских програма (курикулума) на тлу Црне Горе кроз историју, свакако су имале различите концепције детињства и, наравно, различите теорије учења и развоја. Реформе курикулума непосредно су повезане са структуралним променама укупног образовног система.

На почетку организованог предшколског васпитања и образовања деце, у забавиштима се радило на фребелијанским основама. Већ тада су се творци програма трудили да, на основу личних сазнања, искуства сарадника из других земаља, у што већој мери употпуне и конкретизују програме, знајући да они треба да буду водила у раду свих оних који се баве васпитањем и образовањем предшколске деце. Тиме је битно одређен даљи развојни ток предшколства у смислу истицања све веће потребе и значаја организованог друштвеног васпитања деце узраста од три до седам година, у државним институцијама. Заговорници оваквих идеја, у периоду након Другог светског рата, руковођени су поставкама совјетске предшколске педагогије. Програми се све више прилагођавају деци, њиховом узрасту и индивидуалним могућностима.

Велика привредна и друштвена реформа, која је уследила у седмој деценији прошлога века, условила је да се проблематика образовања и васпитања само површно разматра, мада се размишљало о његовом интегрисању у целовит систем самоуправног социјалистичког друштва. Идеологија социјалистичке демократије и самоуправног преображаја васпитања и образовања огледала се и у програмима предшколског васпитања и образовања.

У савременој педагошкој теорији и пракси се све више разматрају могућности организовања предшколског васпитања и образовања, при чему се гледа на дете као на основну одредницу програма, полазећи од његових интересовања и потенцијала, у складу са хуманистичком оријентацијом целокупног система васпитања и образовања. Отвореност васпитања данас подразумева педагошки правац који инсистира на коренитим променама филозофије васпитања, у функцији остваривања еманципаторског циља васпитања.

ЛИТЕРАТУРА

- Васпитни рад у предшколским установама.* (1959). Београд: Савремена школа.
- Кирић, Н. (1935). *Приручник за народна забавишта и ниже разредне народних школа.* Велика Кикинда.
- Марјановић, А. (1987). Дечји вртић – отворни васпитни систем. *Предшколско дете*, (3–4), Београд.
- Миљак, А. (2007). *Курикулум.* Загреб: Школска књига.
- Основе програма васпитно-образовне дјелатности дјецјет вртића и васпитне групе предшколске дјецје при основној школи* (1982). Београд: библиотека „Дечја заштита“.
- Основе програма за подучја активности у предшколском васпитању и образовању* (2003). Подгорица.
- План и програм предшколског васпитања и образовања* (1975). Републички завод за унапређивање васпитања и образовања. Титоград.
- Програм васпитно-образовног рада у предшколској установи* (1970). Завод за основно образовање и образовање наставника СР Србије, Београд: Научна књига.

Програм и начин рада у забавишћима (1940). Просветни гласник.

Програм за подручја активности у предшколском васпитању и образовању (2007). Министарство просвете и науке, Подгорица: завод за школство.

Цуцић С., (предг.). (1935). *Приручник за народна забавишћа и ниже разреде народних школа*. Велика Кикинда.

Anđelka Bulatović

University of Novi Sad

Two-year Post-secondary Pre-school Teacher Training College in Novi Sad

THE PRESCHOOL EDUCATION IN THE PAST EDUCATION REFORMS IN MONTENEGRO

From the period of national awakening, the struggle and the gradual release of the Montenegrin people by the Turkish government, through a time of strengthening the progressive youth movement during the great depression, the post-war period, socio-economic development in all areas and economic progress, to date, the position of preschool education has changed, as well as programs that were used in preschools. Socio-economic conditions, which were created and implemented programs, represented the concept of institutional determinants of preschool education in Montenegro. Today, increasingly, in contemporary educational theory and practice, are considering new strategies in achieving the objectives of preschool education, based on the child as the primary determinants of the program. This significantly affects the change in the philosophy of education, which means freedom in pre-schools in terms of redefining goals, objectives, methods, forms and means of upbringing and education of children of different age. You open curricula affect comprehensive context and multi-layer interaction between all participants.

Key words: program, open curriculum, reform, the interaction

Бојана Перих Пркосовачки¹
Медицинска школа „7. април“, Нови Сад

УДК 371.38
37.013

МЕТОДИЧКИ ПРИСТУП ВРЕДНОВАЊУ ЕДУКАТИВНОГ ПРОГРАМА ЗА МЛАДЕ „СТИЦАЊЕ ЖИВОТНИХ ВЕШТИНА“

У светлу савремених истраживања, анализа и стручних расправа, код нас су замишљене и предвиђене реформе у систему васпитања и образовања које би требало да утичу на бројне потешкоће на које наилазимо у нашем систему школовања.

Ситуација би била веома комплексна уколико би требало да наведемо и образложимо све потешкоће које се данас идентификују у наставној пракси. Осим што се користе наставна средства, методе и материјали врло непримерени савременим токовима, дидактичко-методичка организација наставе је врло неприкладно организована. Учесници расправа о реформи приступили су решавању поменутог проблема и предлагана су многа решења. Од свођења свих облика рада, осим наставе, на минимум, диференцирања програма, увођења образовних стандарда који су указивали шта треба и у ком интензитету и до које дубине ићи у образовању ученика, познавања чињеница, начина мишљења и формирања схватања, аутор Превишић у „Курикулум – Теорије, методологија, садржај, структура“ посебно истиче потребу за ревизијом наставних курикулума на свим нивоима образовања и њиховом начину организовања (Превишић 2007).

Сагледавајући савремене токове анализе наставних курикулума, увиђа се чињеница да постоји велик број дефиниција курикулума, а самим тим се и закључује да је курикулум једна врло сложена филозофија целокупног васпитања, образовања и школе. Углавном, курикулум би требало да пружи поуздане смернице за свакодневну педагошку делатност, и није, како се понекад поједностављено мисли, наставни план и програм. У складу са тим, данас се тежи да се методологија израде курикулума пренесе из сфере образовне политике на стручњаке и тада се образовна реформа из документарне форме преноси у научну, а декларативно значење у практично реализовање наставних садржаја и облика. На тај начин пружа се могућност да курикулум буде окарактерисан као низ сталних промена „које уважавају трајне вриједности надограђујући на њих нова постигнућа у свим знаностима, пружајући притом свакоме могућност да властитим корацима достигне жељене циљеве, задаће и путеве развоја“ (Превишић 2007). На основу тога, треба имати у виду захтеве који би требали да буду испуњени. Према аутору В. Превишићу, захтеви се крећу од промишљеног и хармонизованог организовања школског система, јасно формулисаних

¹ peric.bojana@gmail.com

циљева и задатака, научно актуелног садржаја, преко плана и програма који поштују националне, међународне, регионалне и локалне посебности са уважавањем обавезног, изборног и факултативног градива, наставних технологија које подстичу активност ученика и његов креативни приступ кроз просоцијално самопотврђивање ученика, укључујући оспособљавање наставника примјерено курикулумском тренутку уз унутрашње и спољашње вредновање учинка.

Поштујући набројане захтеве приликом креирања курикулумске политике, стручњаци сматрају да можемо очекивати позитивне помаке у педагошкој пракси, а тиме забележити и бољи квалитет у образовању (Превишић 2007).

Једнаки стандарди образовних система на територији Европске Уније, који се и код нас покушавају поштовати, наводе квалитет образовања као једну од водећих тема за расправу у области образовања. Пораст интересовања за квалитет образовања условљен је различитим чиниоцима који су делом педагошке, а делом економске природе. Заједничко им је да су тесно повезани са друштвеном, васпитно-образовном и културном мисијом школе, посебно у поменутом процесу реформе школе.

Поред различитог значења термина „квалитет“, постоје и различите димензије овог појма, а усвојен је и низ приступа који дефинишу, контролишу и унапређују квалитет у образовању. Ауторка Гајић у „Прилозима методици васпитно-образовног рада“ сматра да су различитости неизбежне, јер се овај проблем може посматрати врло специфично, у односу на локални „микрониво“ школе, али и генерално, у односу на целокупан образовни систем. „Ипак, сматрамо да се генерално може прихватити одређење под којим се подразумева укупност мера и процедура које се предузимају ради установљавања постигнутих резултата, а у односу на претходно постављене циљеве“ (Гајић 2007).

Ауторка Гајић излаже да је квалитет мултидимензионална категорија и да се мора водити рачуна о међусобној интеракцији многих фактора који даље доводе до постизања високог квалитета образовања: наставни кадар, стручност наставног кадра, организација школе и атмосфера у школи, ученици и њихово друштвено окружење, курикулум, друштвена очекивања итд.

Индикатори квалитета образовања су бројни и схватања о њиховом уважавању као критеријумима квалитета су различита, те се не сме заобићи чињеница да индикатори квалитета понекад не гарантују квалитет. Од бројних отворених питања у вези са индикаторима и критеријумима квалитета споменућемо нека од најзначајнијих: да ли се евалуација врши на микро или макро нивоу; који су разлози иницирања евалуације; да ли дефиниција циљева и задатака треба да се ограничи само на когнитивне аспекте (усвајање знања) или треба да буде шира – на који начин се одређује редослед приоритета међу њима, квалитет образовања и тржишна оријентација, те компетенције и мотивација наставника за обезбеђивање квалитета у образовању (Гајић 2007).

Побољшање квалитета је суштинска потреба саме делатности система образовања, како би добила повратну информацију о свом функционисању и резултатима које постиже.

Шта значи термин „квалитет у образовању“ из угла педагошке праксе? Другим речима, како ми процењујемо да ученици добијају квалитетно образо-

вање, а друштво будуће компетентне, мотивисане и активне чланове који ће се током професионалног развоја стално усавршавати и доприносити континуираном развоју друштва.

Како би школе оспособљавале активне младе људе спремне за целоживотно учење, наставни процес треба да се прилагоди васпитаницима, њиховим потребама и интересовањима са једне стране и потребама друштвеног тржишта са друге стране.

„...Ново доба захтева нов педагошки приступ, друкчији третман ученикове личности, један савремен, демократски облик васпитног деловања, идејно вођење разреда...” (Савић 1997)

С тим у вези, представници савремене теорије и праксе наставног рада предлажу увођење савремених стратегија учења током наставних и ваннаставних активности које се планирају и реализују према интересовањима ученика и које захтевају флексибилнију организацију наставног процеса. Ивић и сарадници у „Активном учењу 2“ сматрају да би суштина наставног процеса требала да буде у усвајању основних знања и вештина које ће ученик касније самостално примењивати и проширивати. Ученик на тај начин активно изучава наставни садржај, самостално открива нова и актуелна знања и примењује их. На пример, применом учења путем решавања проблема и учења путем откривања, знање није дато у финалном облику и ученика мотивише за рад. Ученик постаје активан, развија менталне способности и вештине које му могу помоћи у квалитетнијем савладавању знања и које ће га припремити за целоживотно учење.

Иако идемо ка примени савремених наставних метода, облика наставе и техника, не можемо спорити позитивне стране традиционално организоване наставе, нити њену одређену ефикасност, али треба јасно дефинисати ограничавајуће домете традиционално вођене наставе. Основне карактеристике традиционалне наставе су: „унапред дефинисан план и програм; циљ наставе је усвајање програма; основна метода је предавање уз наставна помагала или без њих; улога ученика је да слуша, да покуша да разуме и да запамти обавезно градиво; оцењивање се састоји у проверавању у којој мери је обавезно градиво усвојено; мотивација за учење је спољашња у виду оцена, похвала, награђивања или казни; у школи се на ученика гледа као на онога који би требало са разумевањем да понови испредавано градиво“ (Ивић и сар. 2001). Занимљива је чињеница да се традиционална настава, иако често критикована, задржала у образовању готово у свим земљама. Та чињеница нам даје за право да потврдимо изнето мишљење да постоје и позитивне стране традиционално организоване наставе.

Сваки приступ настави новијег датума (укључујући иновативне наставне методе, облике и технике) образлаже савременији облик учења и поставља нове захтеве настави и свим актерима наставе. Те тако, насупрот традиционалној настави, неки аутори дефинисали су активну наставу која је центрирана и више упућена на дете. Основне карактеристике активне наставе су: „не мора постојати целовит унапред фиксиран план и програм него више нека врста оријентационих планова и програма, или један обавезни део програма (обавезни стандард) и део који је флексибилан и варира од конкретних услова наставе;

полази се од од интересовања ученика и учење се надовезује на та интересовања; свако учење се повезује са предходним искуством; мотивација ученика је лична (унутрашња); доминантне методе су методе активне наставе/учења-практичне, радне мануелне активности, експресивне активности“ (Ивић и сар. 2001). Оштро супротстављање активне наставе традиционалној је искључиво из дидактичких разлога и у овако чистом облику не постоји, али размишљање о томе да постоји конструктиван предлог против традиционално вођене наставе освестило је многе учитеље, наставнике, педагоге и психологе и навело их да размишљају о неминовном увођењу промена у школи.

ПРИМЕНА И МОГУЋНОСТИ ВРЕДНОВАЊА РАДИОНИЧАРСКОГ РАДА У ФОРМАЛНОМ СИСТЕМУ ОБРАЗОВАЊА

Из угла савремених образовних стратегија, не можемо заобићи примену радионичарског облика рада као јединственог низа активности који својом применом активира ученика на специфичан начин у наставном процесу. Применом разних облика активности током радионице, код ученика се развија способност учешћа у дијалогу, групном раду, јавном презентовању себе и своје идеје. Ученици се оснажују да сами проналазе решења, аргументују властите ставове, да дискутују, постављају питања, доносе одлуке, покрећу иницијативе и ефикасно користе личне способности и искуства. Наведене категорије јединствено подстичу ученика на активно учешће у настави и заиста ученика постављају као субјекта наставног процеса.

Примена радионица у формалном систему образовања је иновативни процес у настави и многи аутори са благом задршком процењују идеју о њеној примени. Дефиниција радионице нам описује њену суштину, али оно што се види у пракси су њене основне карактеристике. Другим речима речено, то значи да наставници у недостатку информација, знања, искуства или времена, простора и материјала, користе само неке од карактеристика радионица. На тај начин радионица није реализована у складу са правилима њене примене па ни вредновање радионице не може бити целисходно.

Према ауторима Илић, Гајић и Маљковић у књизи „Криза читања – комплексан педагошки, културолошки и општедруштвени проблем“ радионичарски облик рада може да обезбеди ефикаснији рад у школским библиотекама и поспешу примену књиге као основног медија за преношење знања код ученика. Аутори сматрају да се наставом у школској библиотеци подржавају савремене методе и облици рада, јер значајно мотивише ученике за читање и коришћење школске библиотеке. У библиотеци је могуће флексибилније организовање активности кроз мултимедијални приступ, те тако одговара директно на потребе и интересовања ученика.

Осим примене радионичарског рада у библиотеци, аутори наводе да је примена могућа и у настави књижевности. Радионичарски рад у настави обезбеђује размену мишљења, ставова и искустава међу децом која се појављује у различитим формама, интегрисана у задатак, као додатна разрада или елаборација завршеног задатка, или као размена заснована на дискусији. На тај на-

чин, аутори Илић, Гајић и Маљковић сматрају да се детету упућују различити захтеви који га додатно мотивишу да изнесе своје мишљење, да разуме мишљење другог ученика и уважи га. Такође, поменути аутори увиђају да радионичарски рад није довољно заступљен, како у методикама српског језика и књижевности, тако ни у пракси.

У приказу школског програма за конструктивно решавање сукоба „Учионица добре воље“ ауторке Јанковић и Ковач-Церовић дају преглед основних претпоставки о радионици као поступку. Наводећи примере где је радионица као поступак била коришћена („Чувари осмеха“ – превентивни програм за предшколски, школски и средњошколски узраст, „Здраво да сте“ – интервентни програм намењен избеглицама, „Игром до спознаје“ – интервентни програм са циљем подстицања сазнајног процеса), ауторке дају основну поделу радионица – на креативне и едукативне – те кроз сценарио радионице као полазиште у планирању радионица образлажу читав процес радионице. Оне наводе да радионице често изгледају као опуштени, можда и неконтролисани скуп активности, који нема свој циљ и задатке, те издвајају да је свака радионица, ма колико она деловала спонтано и природно, заснована на унапред припремљеном сценарију.

Међутим, поједини аутори и даље не виде место радионицама у формалном систему образовања те аргументују свој став објашњавајући да се у школи примењују различите наставне иновације и многи облици неформалног или ваннаставног рада у виду разних „радионица“ и „њихово пропагирање и увођење само је понекад засновано на јасним теоријским концепцијама, а сасвим ретко је било праћено методолошки утемељеним евалуативним истраживањима“ (Хавелка 2000).

Важно је нагласити да у савременом друштвеном систему васпитање и образовање ученика или младих особа далеко превазилази оквире формалног система образовања. Млади људи се окрећу другим изворима знања, у виду чисте информације из угла информатичких технологија и комуникација, примењивог или пак теоријског знања, и спонтано, у свом индивидуалном развоју, праве спој унапред дефинисаног јединственог система формалног, неформалног и информалног образовања.

Управо радионичарски рад својим приступом оснажује младу особу у индивидуалном развоју и усмерава је на спознају сопствених способности, мотивишући је и усмеравајући на путу ка остваривању својих образовних циљева, па и изван формалног система образовања.

Као што је већ напоменуто, квалитет образовања је мултидисциплинарна категорија и различитости су неизбежне. Процес вредновања наставног процеса треба посматрати врло специфично те примена радионичарског рада у настави захтева заиста јединствен приступ вредновању квалитета рада (Јанковић, Ковач-Церовић 2006).

Питање које се прво намеће јесте какав ефекат имају радионице?

Радионица зависи од низа фактора: од конкретног програма, обучености водитеља, мотивације учесника, времена извођења, стратегије израде итд, те је одговор на то питање сложен и неизванстан. У сваком случају, нама је одговор

неопходан и користан за даљи рад, а до њега можемо доћи детаљном анализом радионица, односно њиховим вредновањем. Вредновање једне активности се састоји у испитивању њеног тока и ефеката, а у упоређивању са претходно постављеним циљевима. Зато, када говоримо о вредновању радионица, мислимо на испитивање у којој мери су се изведене радионице плански одвијале и какви су њихови ефекти у односу на постављене циљеве.

Тако дефинисан систем вредновања говори нам да је „радионица“ предмет вредновања. Међутим, радионица је сложена појава и можемо је посматрати из угла три компоненте које су нама битне за процес вредновања: стратегије, програма и праксе (Јанковић, Ковач-Церовић 2006).

Стратегија је основна идеја која описује жељени циљ и дефинише правце остваривања. Стратегије произилазе из претходно дефинисаних проблемских ситуација и нуде одређена решења тих ситуација.

Програм је конкретизација стратегије. Дефинисањем програма радионица разрађујемо идејну стратегију, док је пракса реализација програма. Путем праксе, планира се сваки корак програма – активности, блокови активности, упутства реализације, инструкције шта и како треба урадити.

Вредновање радионица може подразумевати вредновање било које од ове три компоненте, а шта ће бити вредновано зависи од тога ко врши вредновање и у које сврхе. Стратегије могу бити интересантне за вредновање од стране друштвених заједница, локалних самоуправа и сл. Програми су интересантни финансијерима и потенцијалним донаторима док се пракса најчешће узима за вредновање од стране водитеља и организатора радионица. Оно што је у овом тренутку важно нагласити јесте да било шта да је предмет вредновања, подаци се прикупљају из праксе. Успех праксе говори о успеху програма, а успех програма говори о успеху стратегије.

Када се прича о вредновању утицаја који су радионице имале, мисли се на утицај који је остварен у ширем окружењу где су радионице реализоване.

ЕДУКАТИВНИ ПРОГРАМ ЗА МЛАДЕ „СТИЦАЊЕ ЖИВОТНИХ ВЕШТИНА“

У школској 2009/2010. години, у Медицинској школи „7. април“ Нови Сад, а у склопу васпитно-образовног рада са ученицима, педагог школе Бојана Перић Пркосовачки осмислила је и реализовала програм за младе „Стицање животних вештина“, који је методички осмишљен као серија од осам радионица.

Ауторка је садржај едукативног програма за младе дефинисала као скуп знања и вештина из четири области: стицање комуникацијских вештина, развој самопоуздања и самопоштовања, стицање вештина решавања проблема и пружање подршке и оснаживање младих при даљем професионалном усмеравању, односно стицање вештина за успешно тражење посла.

Методичко решење програма „Стицање животних вештина“ темељи се на примени радионичарског рада у настави.

Радионичарски рад или једноставније „радионицу“, у формалном или неформалном систему образовања, можемо да дефинишемо као посебан облик

рада где се акценат ставља на процес. На крају имамо или немамо конкретан продукт. Радионица током реализације омогућује простор за слушање потреба, интересовања и препознавање способности учесника, те као таква адекватно одговара на питање методичког избора програма. Радионица је процес који представља разне облике дискусионих група, активности или састанака чија је основна компонента самоафирмишући начин рада. „Радионичарски рад не представља конкретан поступак, технику или вежбу, већ избор низа унапред осмишљених поступака, техника, задатака у једној временској секвенци и у једном простору“ (Илић и сар. 2007).

Радионице често изгледају као опуштен, можда и неконтролисан скуп активности, који нема свој циљ и задатке и због тога понекад појам радионице бива изложен осуђујућим критикама са закључком неозбиљности. Напротив, свака радионица, ма колико она деловала спонтано и природно, заснована је на унапред припремљеном сценарију (Ковач-Церовић и сар. 2002).

Сценарио или план радионице је полазиште сваке радионице којим се преко конкретних захтева обезбеђује лични ангажман појединца. У складу са тим, микродинамика радионице пролази кроз неколико фаза или делова радионице.

Први део или прва фаза радионице је лични доживљај учесника испроводиран планираном активношћу. Доживљај је личан и интензиван јер је обојен емоцијама. Он је основа радионице, „сирови материјал“ и кроз даљи процес се разрађује, обогаћује и претвара у сазнање или увид који је заправо циљ радионице (Ковач-Церовић и сар. 2002).

Лични доживљај се може искористити, али не мора. У нашем формалном систему образовања често остаје неискоришћен јер се углавном уче готови наставни садржаји и пожељни одговори, те лични доживљај није битан у том процесу учења. Међутим, током радионице лични доживљај се развија почевши од уобличавања доживљаја, следећег корака радионице, тако што се доживљај уобличава неким симболичким системом: речју, цртежом или покретом. Ово је кључна тачка радионице и својство по којем се радионица данас разликује од редовне наставе у нашим школама.

„Главни споредни“ циљ сваке радионице је кохезивност групе, „отварање“ групе, стицање поверења појединца у групу, осећај припадности и пријатности и уважавање појединца. Код ауторки Јанковић и Ковач-Церовић се издваја посебан појам у радионичарском облику рада – „душа радионице“. Да би радионица заживела и „добила душу“ потребно је омогућити учесницима да буду укључени у процес и на тај начин подстаћи и развити вештине присутности учесника „овде и сада“ (Јанковић, Ковач-Церовић 2006).

Након уобличавања следи размена искустава тј. личних доживљаја. То је фаза када учесници међусобно размењују личне доживљаје и на тај начин освешћују и богате своје искуство, а лични доживљај постаје комуникабилан. Ова фаза има две функције: да освестимо свој доживљај и његов утицај на наше понашање и да обогатимо своје искуство туђим доживљајима.

Конечно, следи елаборација, обрада доживљаја и увид где доживљај постаје сазнање које је освешћено, уопштено и интегрисано у већ постојећу когнитивну структуру а самим тим и даље применљиво.

Радионица има следеће карактеристике:

- Круг. Сви учесници седе у кругу што је распоред седења учесника који пружа могућност једнаког статуса у групи. Осим тога, седење у кругу омогућава бољу и отворенију комуникацију.
- Лични ангажман. Учесници радионице имају одговорност да кроз своје учествовање себи обезбеде стицање знања.
- Рад у малим групама. Овај облик рада омогућава спонтанију, опуштенију, а самим тим и отворенију комуникацију и размену мишљења, искустава и знања.
- Активно учешће свих. Учесће појединца у радионици је основни појам овог облика рада. Кроз активност се обезбеђује лични развој појединца у групи.
- Разноврсност комуникацијских образаца. Кроз различите облике рада радионице (рад у пару, социјалне игре, вођење фантазије, дискусија, „туширање мислима“ („thoughts shower“ или „brainstorming“) подстиче се квалитетнија размена информација.
- Атмосфера подршке од стране групе. Често се током радионичарског облика рада износе искуства појединаца која „остају у групи“. На тај начин, група обезбеђује поверење појединца и подржава његов лични развој.
- Давање права на различитост и поштовање потреба, емоција и начина функционисања сваког учесника. Различитости се у радионици сматрају полазном основом рада. Имамо различита искуства, знања, порекло, вештине, а у групи се међусобно допуњујемо и тиме омогућавамо процес учења једни од других.
- Рад на заједничкој теми. Свака радионица има образовни циљ из којег произилази тема радионице.
- Надовезивање на лична искуства учесника. Преко личног доживљаја који је полазна тачка сваке радионице, омогућава се освешћивање и богаћење својим и туђим искуствима (Јанковић, Ковач-Церовић 2006)

Едукативни програма за младе „Стицање животних вештина“ је планиран као скуп од 8 радионица. Међутим, радионице се разликују по дужини трајања и оптимално време трајања једне радионице је 90 минута, што су два школска часа. Према распореду предметно-часовног система није могуће планирање радионица, тако да она има своје карактеристично време трајања од по 90 минута. Због тога, у циљу што квалитетније реализације програма, прибегли смо прелазном решењу те су сусрети са ђацима трајали 60 минута. Тако увременен, програм је трајао 8 сусрета са ђацима, једном недељно – два месеца.

У радионици се користе различити облици рада са групом, који на различите начине ангажују учеснике и воде их од почетка радионице (изазивања личног доживљаја) до краја (елаборације доживљаја). Три најчешће примењивана облика су симултана индивидуална активност (ученици су истовремено индивидуално ангажовани око истог или сличног задатка), рад у малим групама (у групама 5-6 ученика раде на заједничком задатку) и размена у великој групи (рад у кругу).

ТЕОРИЈСКО-МЕТОДОЛОШКИ ОКВИР ПИЛОТ-ИСТРАЖИВАЊА
– ВРЕДНОВАЊЕ ЕДУКАТИВНОГ ПРОГРАМА ЗА МЛАДЕ “СТИЦАЊЕ
ЖИВОТНИХ ВЕШТИНА“

У фази вредновања Едукативног програма за младе „Стицање животних вештина“ спроведено је пилот-истраживање на узорку од 27 ученика 3. разреда средње школе који су похађали едукативни програм за младе „Стицање животних вештина“. Програм су похађали у школској 2009/2010. години на часовима одељењског старешине (ЧОС).

Циљ пилот-истраживања вредновања Едукативног програма за младе „Стицање животних вештина“ био је да, на основу добијених резултата којим се мери задовољство учесника у програму, поставимо основу за даља испитивања ефикасности примене радионичарског рада у формалном образовно-васпитном систему.

Полазећи са становишта да радионичарски рад својим основним обележјима омогућава ефикасније преношење знања и вештина из актуелних садржаја за младе, посебни васпитно-образовни програми (који су саставни део Плана рада сваке школе), односно, едукативни програми за младе могу бити структурисани као серијал радионица. Основна обележја радионичарског рада су круг, лични ангажман појединца, рад у малим групама, активно учешће свих, разноврсност комуникацијских образаца, атмосфера подршке од стране групе, давање права на различитост и поштовање потреба, емоција и начина функционисања сваког учесника, рад на заједничкој теми и надовезивање на лична искуства учесника и као таква описују методички процес преношења знања и вештина.

На основу изнетог, задаци истраживања су:

1. Утврдити какав став заузимају ученици 3. разреда средње школе који су прошли програм „Стицање животних вештина“ према седењу у кругу као обележју радионице који пружа могућност једнаког статуса у групи и омогућава бољу и отворенију комуникацију током рада

2. Утврдити какав став заузимају ученици 3. разреда средње школе који су прошли програм „Стицање животних вештина“ према групном раду као обележју радионице који омогућава креативнију и опуштенију атмосферу и отворенију комуникацију између учесника

3. Утврдити какав став заузимају ученици 3. разреда средње школе који су прошли програм „Стицање животних вештина“ према личном ангажовању (самопроцена ученичког ангажовања)

4. Утврдити какав став заузимају ученици 3. разреда средње школе који су прошли програм „Стицање животних вештина“ према примени радионичарског рада током часова одељењског старешине (ЧОС)

На основу изнетог циља и задатака истраживања, дефинисане су и хипотезе истраживања:

1. Ученици 3. разреда средње школе који су прошли програм „Стицање животних вештина“ сматрају да седење у кругу пружа могућност једнаког ста-

туса у групи и омогућава бољу и отворенију комуникацију током рада (могу равноправно да причају и свако може да каже шта жели)

2. Ученици 3. разреда средње школе који су прошли програм „Стицање животних вештина“ сматрају да групни рад омогућава креативнију и опуштенију атмосферу и отворенију комуникацију између учесника

3. Ученици 3. разреда средње школе који су прошли програм „Стицање животних вештина“ сматрају да су активно учествовали током реализације програма и тиме обезбедили активан лични ангажман током програма

4. Ученици 3. разреда средње школе који су прошли програм „Стицање животних вештина“ сматрају да би настава одељењског старешине (ЧОС) требало да буде осмишљена и реализована путем радионичарског рада.

С обзиром да се пилот-истраживање бави вредновањем програма за младе који је директно намењен младим људима у формалном систему средњег стручног образовања, тако је и дефинисана популација истраживања па сходно томе и узорак. Наш узорак је једно одељење трећег разреда Медицинске школе „7. април“ из Новог Сада које је прошло Едукативни програм за младе „Стицање животних вештина“.

Техника истраживања је била скалирање, јер нам ова техника омогућава степеновање категорија којима се обухвата проблематика нашег истраживања. На основу тога био је креиран и инструмент – скала ставова.

ИНТЕРПРЕТАЦИЈА РЕЗУЛТАТА ПИЛОТ-ИСТРАЖИВАЊА ВРЕДНОВАЊЕ ЕДУКАТИВНОГ ПРОГРАМА“СТИЦАЊЕ ЖИВОТНИХ ВЕШТИНА“

Ученици из једног одељења 3. разреда средње школе су имали опције бирања тврдњи од један до пет (1 - у потпуности се слажем, 2 - слажем се, 3 - не знам, 4 - не слажем се, 5 - у потпуности се не слажем) уз помоћ којих су изражавали своје ставове на основу искуства из програма којем су присуствовали.

Табела 1.

	Опис става	у потпуности се не слажем	не слажем се	не знам	слажем се	у потпуности се слажем
1.	Свидело ми се када смо седели у кругу.		1	5	5	16
2.	Када седимо у кругу могу да видимо сваког учесника.	1		3	2	21
3.	Када седимо у кругу можемо равноправно да причамо, свако може да каже шта жели.	1	1	1	9	15
4.	Осећао/ла сам се мало непријатно док смо седели у кругу.	21	1	2	3	

Постављене тврдње 1–4 у скали (Табела 1) ставова дефинисане су у циљу утврђивања ученичких ставова према примени седења у кругу. Круг је једна од основних карактеристика радионичарског рада где сви учесници седе у форми

круга који пружа могућност једнаког статуса у групи, те бољу и отворенију комуникацију. Резултати су следећи: 16 испитаних ученика (од укупно 27) кажу да им се свиђа у потпуности седење у кругу, 5 да им се свиђа, 5 ученика нема став по том питању, док се само 1 ученик изјаснио да му се не свиђа седење у кругу.

21 ученик се у потпуности слаже са тврдњом да када се наставна активност одвија у кругу може да види остале ученике, 2 ученика се слажу, док 3 ученика не знају какав став да заузму на основу ове тврдње.

15 ученика (у потпуности се слажу) и 9 ученика (се слаже), укупно 24 ученика сматра да у кругу могу равноправно да причају. По један ученик се изјаснио да: нема став, не слаже се, односно не слаже се у потпуности са овом тврдњом.

21 ученик у потпуности одбацује тврдњу да се непријатно осећа док седи у кругу, 2 ученика одбацују, док се 3 ученика слажу са том тврдњом. Став да се у потпуности слаже са тврдњом да се непријатно осећа док се седи у кругу није био биран.

Анализом резултата испитаника добијених на основу тврдњи 1 – 4 закључујемо да се потврђује да ученици 3. разреда средње школе који су прошли програм „Стицање животних вештина“ сматрају да седење у кругу пружа могућност једнаког статуса у групи и омогућава бољу и отворенију комуникацију током рада.

Тврдње „Било ми је лепо док смо радили у малим групама“, „У малим групама можемо више да причамо“ и „У малим групама се лакше договоримо“ су дефинисане ради процене ученичког задовољства према примени групног рада током радионица са ученицима. (Табела 2)

Табела 2.

	Опис става	у потпуности се не слажем	не слажем се	не знам	слажем се	у потпуности се слажем
5.	Било ми је лепо док смо радили у малим групама.			8	9	10
6.	У малим групама можемо више да причамо.			6	4	17
7.	У малим групама се лакше договоримо.	2	1	4	3	17
8.	Имао/ла сам страх када смо требали да презентујемо свој рад пред целом групом а након рада у малој групи.	13	6	3	2	3

Групни рад има функцију формирања опуштеније радне атмосфере и интимнијег дијалога између учесника. Добијени резултати нас упућују на следеће:

10 испитаних ученика се у потпуности слаже да им је било пријатно током рада у малим групама, 9 ученика се слаже, док 8 ученика не зна какав став би могли да заузму на основу тврдње „било ми је лепо док смо радили у малим групама“.

17 испитаника у потпуности сматрају да могу више да причају, односно сматрају да је током рада у групама могуће остварити интимнији дијалог између ученика, 4 ученика се слаже, док 6 не зна какав став заступа према овој тврдњи.

Што се тиче тврдње да могу лакше да се договоре око задатка у малим групама, 2 ученика се у потпуности не слаже са том тврдњом, 1 ученик се не слаже, 4 не зна, док се 17 ученика у потпуности слаже са тврдњом да се лакше могу договарати док раде у малим групама.

Претпоставка у нашем раду да ученици 3. разреда средње школе који су прошли програм „Стицање животних вештина“ сматрају да групни рад омогућава креативнију и опуштенију атмосферу и отворенију комуникацију између ученика. Анализирајући резултате који су добијени на тврдње 6 и 7, закључујемо да се ученици генерално слажу са ставом да у групном раду могу више да причају између себе и да се лакше договарају.

Један од задатака програма „Стицање животних вештина“ је подршка код ученика у развијању самопоуздања и самопоштовања. Процена свог учешћа, рада и доприноса у групи је дефинисана у наредним тврдњама, почевши од 10. и 12. које као такве могу да буду индикатори наведених задатака. (Табела 0-3)

Па тако, на 10. тврдњу, или „Задовољна сам својим учешћем у малим групама“, одговори су следећи: 13 ученика је одговорило са у потпуности слаже, 7 да се слаже, док 7 ученика не зна да дефинише став поводом ове тврдње. Један ученик се изјаснио да се у потпуности не слаже са овом тврдњом.

„Задовољна сам својим ангажманом, генерално, у великој групи, док смо седели у кругу“ (12. тврдња), укупно 17 ученика је задовољно својим ангажовањем током радионица, 2 ученика није задовољно својим учешћем, док 8 не зна да дефинише свој став поводом ове тврдње.

Табела 3.

	Опис става	у потпуности се не слажем	не слажем се	не знам	слажем се	у потпуности се слажем
10.	Задовољна сам својим учешћем у малим групама.	1		7	6	13
11.	Нисам успела све да кажем док смо били у малим групама.	16	2	3	5	1
12.	Задовољна сам својим ангажманом, генерално, у великој групи, док смо седели у кругу.		2	8	7	10
13.	Нисам рекла увек шта мислим.	9	2	7	4	5
14.	Сама сам иницирала неку активност (нешто да радимо).	6	6	9	4	2
15.	Када сам нешто предложила, то смо и урадили. Моја идеја је реализована.	10	6	6	3	2

Изјашњавање ученика на основу тврдњи 13–15 (Табела 3), дефинисало нам је одговор на питања колико су ученици били спремни да активно учествују током радионице. Па тако, на тврдњу „Нисам рекла увек шта мислим“, 11 ученика сматра да су увек рекли шта мисле, 9 ученика сматра да нису увек рекли шта мисле, док 7 ученика нема никакав одговор.

Са тврдњом „Сама сам иницирала неку активност“, само 6 ученика се слаже да су сами иницирали активности током радионице. Чак 9 ученика нема став поводом ове тврдње а по 6 ученика се не слажу или се не слажу у потпуности са овом тврдњом. Дакле, 6 ученика је иницирало неку активност, док се 21 ученик изјаснио да или није иницирао активност или нема став поводом ове тврдње.

„Када сам нешто предложила, то смо и урадили. Моја идеја је реализована“, ученици су такође дали врло разнолике одговоре: 10 ученика се не слаже у потпуности и 6 се не слаже, затим 6 ученика нема став, док се само 3 ученика слаже, односно 2 се слаже у потпуности. На основу изнетих резултата закључујемо да је само 6 ученика од укупно 27 ученика иницирало неку активност током радионице и да је идеја прихваћена и реализована. Закључујемо да је код ученика који су иницирали неку активност одабрана и опција да је та активност реализована.

На основу анализе добијених резултата, а према изјашњавању ученика 13, 14 и 15, сматрамо да ученици 3. разреда средње школе који су прошли програм „Стицање животних вештина“ нису активно учествовали током реализације програма и тиме нису обезбедили лични ангажман у радионици.

Тврдње 16 и 17 су се односиле на поштовање других учесника у радионици, њиховог мишљења и потреба. Давање права на различитост и поштовање потреба, емоција и начина функционисања сваког учесника се сматра полазном основном рада у групи. Имамо различита искуства, знања, порекло, вештине, а у групи се међусобно допуњујемо и тиме омогућавамо процес учења једни од других.

Па тако, на тврдњу „Поштовали смо различито мишљење“ (Табела 0-4) укупно 24 ученика се слаже у потпуности и слаже са овом тврдњом, 1 ученик се не слаже и два се у потпуности не слажу са изнетом тврдњом.

На тврдњу „Уважавали смо туђе потребе“ (Табела 0-4) укупно 20 ученика се слаже да су уважавали туђе потребе током рада у радионици, 5 нема став, а по 1 ученик се не слаже или се не слаже у потпуности са тврдњом да су уважавали туђе потребе.

Укупно 25 ученика се слаже са тврдњом да им се свиђају радионице, док су се два ученика изјаснила да им се радионице не свиђају.

На тврдњу број 20, 16 ученика се у потпуности слаже, 7 ученика се слаже, односно изјашњени ученици би волели да се радионичарски облик рада користе у реализацији часова одељењског старешине. Укупно 4 ученика се не слаже са том тврдњом.

Табела 4.

	Опис става	у потпуности се не слажем	не слажем се	не знам	слажем се	у потпуности се слажем
16.	Поштовали смо различито мишљење.	2	1	5	5	14
17.	Уважавали смо туђе потребе.	1	1	5	8	12
18.	Активно сам учествовала у радионици.	3	2	4	2	16
19.	Радионице ми се свиђају.	2			5	20
20.	Волела бих да настава ЧОСа увек буде у виду радионице.	3	1		7	16

Закључујемо да ученици 3. разреда средње школе који су прошли програм „Стицање животних вештина“ сматрају да би настава одељењског старешине (ЧОС) требала да буде осмишљена и реализована путем радионичарског рада.

На основу анализе добијених резултата и њихове интерпретације, у наставку закључка покушаћемо да дефинишемо четири кључне констатације које могу бити полазна основа за даља истраживања ове проблематике:

- основне карактеристике радионице (круг и рад у малим групама) су прихваћене као облици рада од стране ученика, те је примена круга и рада у малим групама позитивно оцењена (тврдње: 1–7)
- карактеристике радионице: јавна презентација личног рада/става/идеје и лични ангажман ученика у раду а на основу самопроцене ученичког рада, скороване су врло ниско те нас упућују на даља истраживања и дубље анализе (тврдње: 8–15, 18)
- уважавање себе, сопствених потреба као и уважавање других и њихових потреба су окарактерисане као врло важни елементи радионице те су и високо бодовани (тврдње: 16 и 17)
- радионичарски рад као методичко решење је прихваћен и пожељан у реализацији Часа одељењског старешине од стране ученика који су прошли Едукативни програм за младе „Стицање животних вештина“ (тврдње 19 и 20)

ЛИТЕРАТУРА

- Гајић, О. (2007): *Прилози методички васпитно-образовној раду*, Нови Сад: Филозофски факултет, Катедра за педагогију.
- Ивић, И., Пешикан, А., Антић, С. (2001): *Активно учење 2*, Београд: Институт за психологију.
- Илић, П., Гајић, О., Малковић, М. (2007): *Криза читања: комплексан педагошки, културолошки и општедруштвени проблем*, Нови Сад: Градска библиотека.

- Јанковић, С., Ковач-Церовић, Т. (2006): Основне претпоставке радионичарског рада, зборник *Теоријско-методичке основе грађанског васпитања*, Јагодина: Учитељски факултет.
- Ковач-Церовић Т., Росандић Р., Попадић Д. (2002): *Учионица добре воље*, Београд: група МОСТ.
- Мандић, П., Вилотијевић, М. (1980): *Вредновање рада у школи*, Сарајево: Завод за уџбенике.
- Превишић, В. (2007): *Курикулум-Теорије, методологија, садржај, структура*, Завод за педагогију Филозофског факултета, Загреб: Школска књига.
- Савић, П. (1997): *Нова школа-демократски преображај школе и друштва*, Београд: Школски ПТТ Центар.
- Хавелка, Н. (2000): *Ученик и наставник у образовном процесу*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Војана Perić Prkosovački
Medical School „April the 7th“ in Novi Sad,
Serbia

METHODOLOGICAL APPROACH TO EVALUATION OF THE EDUCATIONAL PROGRAM FOR THE YOUTH “THE ACQUISITION OF LIFE SKILLS“

In the view of the equal standards of educational systems in the European Union, which we attempt to apply, quality of education is one of the leading topics for discussion. To find solutions to the problems we encounter in education and to achieve better quality of education, numerous innovations in the system of our education are designed and provided.

In this paper, the author has an idea to present to the public one of the possible approaches to evaluate the effectiveness of a workshop method of teaching as a methodical solution to the implementation of educational programs for the youth.

Namely, at the stage of evaluation of the educational program for the youth "The acquisition of life skills", we conducted a pilot study on a sample of one class of 3rd year high school pupils who have attended an educational program „The acquisition of life skills“. The aim of the pilot study was to highlight aspects of the basic workshop features and to set the framework for further studies of the effectiveness of workshops in the formal educational system.

In conclusion, the paper summarizes the main points of the pilot study that have been defined as a background for a further research on this issue.

Key words: quality of education, evaluation, educational programmes for the youth, workshops

Мирјана Базић
Институт за српску културу
Приштина-Лепосавић

УДК 37.018.1/.2
37.01

ЗНАЧАЈ САВРЕМЕНЕ КОНЦЕПЦИЈЕ ВАСПИТНИХ ЦИЉЕВА

Основни појмови са којима ће се оперисати при обради ове теме су:

- васпитање као специфична људска делатност;
- педагошка телеологија;
- конкретизација циља и задатака васпитања;
- детерминанте циља васпитања;
- таксономија образовних циљева и задатака и
- вредносна димензија васпитања.

Васпитање је специфична људска делатност и објашњава се као основни појам у овом раду због тога што тако формулисана категорија указује на њену целисходност. Феномен васпитања настаје из праисконских тежњи за одгајањем младунчади. Појава свесности даје му хуманизирајући карактер. Васпитање је цивилизацијско обележје човека и друштва, јер им подједнако служи и унапређује и један и други спецификум. Оно се односи на све што људи свесно, намерно, систематски и организовано предузимају на плану формирања личности – како оно што организује друштво у односу на васпитаника, тако и оно што предузима сама личност која је развија и формира у околностима једног конкретног друштва.

Васпитање је предмет педагошких наука (или науке), а истовремено фундаментални појам – педагошка категорија, која се теоријски осветљава од Е. Канта до данашњих дана. Из ње је изведен велики број стручних педагошких термина као на пример: васпитаник, васпитач, самоваспитање, васпитљивост, васпитни стил, васпитни процес... Етимолошки реч васпитање потиче од старословенске сложенице (вас – сав, цео, целовит; и питање – хранење, неговање, подизање, најпре само биљака, а потом и осталог живог света). Познато је да Вук Карацић у свом Речнику нема термин васпитање већ „одгој“¹.

Ужи појам од процеса васпитања је **образовање**, прожимајући чинилац ове вредносне категорије која чини „срж, једро, језгро“ (подвукао Н. Трнавац) и темељну основу васпитања личности. Образовање се остварује у настави или ван ње. Односи се пре свега на усвајање знања, умења, навика, чињеница, података, система вредности и међуљудских правила општења, и друго. Без добре образовне основе нема целовитог, хармонијског развоја личности. Имајући у

¹ „Одгој“ се као специфична друштвена пракса људи, као њихова педагошка пракса („педагошка производња“), увек јавља као активност, делатност и процес и увек је посредован одређеним садржајима, циљевима и задацима. Увек се одвија интенционално (*Педагошка енциклопедија*, 1989: 34).

виду да је васпитање процес развијања, изграђивања, формирања и самоформирања личности, образовање је оперативни део васпитања. Некад се веровало да је васпитање моћан процес којим се чак „моделује“ личност и то кроз образовање и посредством наставе. Овакав процес обликовања је сталан, врши се на свим узрастима, током читавог живота, посредством разноврсних садржаја, активности, самоактивности и других чинилаца и услова.

Образовање и васпитање у целини утичу на очевечовење човека, чине дијалектички јединствен и међусобно условљен процес. Они не могу постојати једно без другог, као што се без тог јединства и склада не могу постићи жељени резултати хуманизације личности, дакле, образовање представља формативну страну васпитања која му даје конструкциону основу. Знањем и способностима се не стиче аутоматски и мудрост и квалитетнији живот. образовање је ангажованији део васпитања чији су исходи знања и способности, а то је средиште васпитне интеције изражене формулацијом циља васпитања.

Према унутрашњој структури васпитање је вишеслојни процес у ком се издвајају три нивоа, тј. процеса:

- а) процес усвајања знања, умења и навика (процес образовања који је и основа за наредна два процеса);
- б) процес развијања физичких и психичких снага и способности и
- в) процес формирања погледа на свет, изграђивања карактера, емоционалног и вољног живота у целини (у смислу стварања и обликовања интегритета личности). У овој структури најширег педагошког процеса треба пронаћи „црвену нит“ – конкретизовани циљ васпитања на његове задатке.

На основу изложеног видимо да рационална основа васпитања лежи у првом, а вредносна и хуманистичка тек у јединству сва три означена процеса. То је значајно за теоријско промишљање циља и задатака васпитања. Циљ васпитања је полазиште педагошке теорије и васпитне праксе. Зато је и неопходно дефинисати овај појам пре него што ће се поћи у анализу његове конкретизације.

Педагошка телеологија је учење о сврсисходности по коме је свако знање остварење неког циља. Потиче од речи *teleology*, *te'le'ologie*, *teleologie*... Још је Аристотел у контексту античке филозофије развио овај термин опредељујући га као одређено (планирано) потенцијално стање које се реално може остварити. Остваривање планираног циља могуће је ако се објективизују (уоче и поставе) четири узрока: материја, форма, делатни узрок и сврха. Сврха *telos* није само почетни план већ и узрок који утиче на исход процеса. Аристотелова телеолошка концепција доживљава битна преиначења (трансформације), па ће се касније тумачити и као пренос дејства учења и рада на даљину.

У сваком случају телеологија је филозофско учење о сврсисходности (целисходности) у природним и друштвеним законима. Класици педагогије Коменски, Русо, Ушински и други индиректно указују на педагошку телеологију. Новији педагошки покрети веома често у средиште своје стратегије постављају прецизно одређивање циља васпитања, али и његову конкретизацију и операционализацију – некад са социјалних, некад са педоцентричних гледишта, често уз балансирање формулације обеју позиција.

Конкретизација општег циља васпитања је суштински појам који се анализира у овом раду и представља основни тематски оквир.

Генерализовани лик човека, који се концизно описује формулисањем општег циља васпитања – наглашавањем универзалних вредности, тешко би постао јасан и остварив у васпитном процесу, ако се не би пожељне особине те замишљене личности учиниле јасним и доступним васпитачима и васпитаницима. Уопштене формулације васпитног циља (жељеног исхода васпитног рада), обавезно садрже и друштвене и индивидуалне „подциљеве“. То су најчешће конкретизације максималистичких захтева, као на пример „свестрана личност“, „морални карактер“, „хармонијска личност“, „хумана личност“, „света“, „праведна“, „добročинитељска“, „радна“, док се о конкретним индивидуалним циљевима чешће говори у новијој историји педагошке науке а нарочито у савременој.

Формулација циља васпитања које припадају „старој школи“ поред видљиве уопштености „болују“ и од униформног приступа – кад се свим васпитаницима постављају истоветни и неодређени захтеви. Зато се, на основу идеала, индивидуалних и друштвених потреба (аспирација оснивача васпитних установа и жеље васпитаника – појединца) формулишу задаци васпитања који треба да допринесу конкретном приступу васпитном раду. Неки аутори истичу да што је друштво ауторитарније, циљеви су чешће скуп „наддужних“ радњи, а што је друштво богатије и демократскије, богатија је и „ризница“ циљева. Задаци васпитања су мотивационо питање и за појединца и за друштво.

Аутори наших уџбеника педагогије су минулих деценија конкретизовали задатке васпитања из општег одређења „свестрана личност“, према „странама“ личности на задатке: интелектуалног, моралног, естетског и физичког; према чиниоцима васпитања на оперативне задатке; породичног васпитања – предшколског, школског и других срединских чинилаца. Др Недељко Трнавац наводи да се у уџбеницима педагогије и дидактике на енглеском говорном подручју одређују задаци информативног и формативног типа, док се у Немачкој (као и код нас), задаци конкретизују на: материјалне, формалне и васпитне. Следећи ниво конкретизације чине задаци наставе појединих наставних области, наставних целина, наставних тема и наставних јединица. Појам операционализације циљева и задатака разрађиваће се у једном од наредних поглавља.

Детерминанте циља васпитања знан су и веома чест термин у општој и школској педагогији нарочито у науци о васпитању социјалистичке провенијенције. Тако се у *Педагошкој енциклопедији*, у редакцији др Николе Поткоњак и др Петра Шимлеше, детерминише циљ васпитања као: „...карактер и структура друштвенополитичког уређења дате заједнице, односи који владају у друштву, степен и перспектива друштвеног развоја; филозофско-идејна и научна схватања о човеку и друштву и њиховом међусобном односу; психолошка сазнања о личности; педагошка схватања (прихваћена концепција васпитања; схватање улоге васпитања у развоју и мењању личности; изграђеност систем васпитања у датом друштву итд.)“, што све указује на социоцентричне поставке у одређивању циља васпитања. Н. Поткоњак се понегде делимично дотиче и других концепција циља васпитања, када примера ради само узгред каже: „Чак

и онда када се формулацијом циља наглашава само правац или пут којим васпитања треба усмерити, односно када се уместо васпитања појединца у средиште ставља васпитање групе (колеktива), односно васпитање човека као припадника народа, нације, класе, staleжа и слично, увек је у основи и тако формулисаног циља васпитања човек – личност одређених својстава“ (*Педагошка енциклопедија*, 1989: 41).

Иначе, реч „детерминанте“, проистиче из појма детреминизам (*determinare*- лат. означити, омеђити, одредити): представља учење о свеопштој потпуној узрочности (каузалној) одређености свих природних, друштвених и психичких појава и свег догађања у свету, па тако и о узрочној условљености људске воље. Садашње стање универзума последица је претходног стања, а истовремено узрок будућем стању (*Педагошки лексикон*, 1996: 46). Значи, сва збивања у природи и друштву па чак и она психичка, подлежу законима, односно, потпуно су одређена (детерминисана) њиховим узроцима.

Дакле, детерминанте циља васпитања су појам којим одређујемо основне упоришне тачке, незаобилазне идеје, полазишта о којима постоји друштвена гласност да су неизбежни стубови у систему васпитања. Сусрећемо их најчешће у социоцентричним системима васпитања и образовања.

Трнавац наводи следеће детерминанте циља васпитања:

- друштвена заједница;
- карактер људског рада;
- систем вредности, идеолошка и политичка схватања;
- сазнања о човеку и његовој личности;
- друштвена традиција;
- развијеност педагошке науке и система васпитања (школства);
- потребе, интереси, жеље и амбиције самих личности које се васпитавају.

Сви учесници васпитања, а нарочито васпитачи и педагози треба да стално раде на проучавању, мењању и одређивању нових, као и вредновању ефеката и остварења постојећих циљева и задатака васпитања.

Таксономија образовних циљева и задатака је појам који се последњих деценија XX века веома често експлоатише у процесу конкретизације циља васпитања. Сама реч „таксономија“, грчког порекла (*taxis* – ред, поредак; *nomos* – закон), што би у слободној интерпретацији и семантичком одређењу значило нормативно сређивање, односно каталогизовање појединости о појавама и предметима. Пренесено у педагогију означава систематизовање (уређење) према одређеним нормама – класификовање васпитних и образовних задатака. За таксономијом се посезало када би се осетила друштвена потреба да се нормативно искажу бројне релевантне појединости у настави.

Предности оваквог приступа настави су у томе што се утврђене познате чињенице евидентирају, прегледно систематизују и у практичној делатности дословно спроводе. Слабости су очигледне ако се не евидентирају све релевантне појединости, ако је њихово систематизовање и класифицирање недоследно спроведено, ако су изведене структуре формално – логичке и самим тим недовољно апликативне (ако су нормативни прегледи механички, шаблонски, недоследни, непотпуни).

Постоје бројна таксономијска решења у наставној теорији и њихова применљивост у наставној пракси. У једном од наредних поглавља размотрићемо Блумову таксономију образовних циљева и задатака.

Вредносна димензија васпитања представља одредницу која у овом раду има функционални значај јер ће се о васпитању углавном просуђивати као о вредносној димензији. Ову синтагму у својим радовима често користи др Велизар Недовић.² цитирајући Фихтеа и Хермана Лоцеа, наводећи њихове тврдње о васпитању као целини и о вредностима што их васпитни процес исходује Недовић наглашава да је Херман Лоце 1964. истицао да треба разликовати: "три сфере свемира – свеопште законе; свет чињеница, ствари и облика и треће, свет вредносних одредби (Die Wertbestimmungen), идеје Доброте, Лепоте и Светости".

Смисао вредносне димензије васпитања је у целовитом (педоцентричном) смислу поимања циља васпитања за разлику од социоцентричног ("страног") развоја социјалистичке педагогије усмерене претежно на друштвено-моралну оријентацију, на "научно-материјалистички поглед" на свет.

КОНЦЕПЦИЈА ЦИЉА ВАСПИТАЊА

Није случајно што је број радова са тематиком *Циљ васпитања*, у "Педагошкој хрестоматији" Бошка Влаховића и Драгутина Франковића највећи. Чак десет основних наслова и седамдесет шест поднаслова, и у IV поглављу овог извора најквалитетнијих текстова о циљу и задацима васпитања чини скоро 1/3 ове књиге. Анализом садржаја свих бројева часописа "Педагогија" од 1996. до данас налазимо да је четрдесет стваралаца о општој и школској педагогији чак 17 директно или индиректно било обузето разматрањем неког од питања из ове области.

Слично стање је и у уџбеницима педагогије у Србији у првој половини XX века, где налазимо да су само хербатовци: Војислав Бакић, Стеван Окановић, Љубомир Протић (три издања), Павле Чубуровић, Стево Чутурило, од 45–55% страница својих уџбеника посветили циљу васпитања.

Уџбеници из социјалистичког периода XX века у Југославији, посветили су изузетан значај телолошким питањима педагогије, а најфреквентнији аутори који су писали о циљу васпитања били су уједно и најпознатији писци педагошких дела. Тако су: Стјепан Патаки, Петар Шимлеша, Владимир Пољак, Драгутин Франковић, Никола Поткоњак, Драгомир Филиповић, Илија Мрмак, Никола Пастуовић, Јован Ђорђевић, Недељко Трнавац и други, у својим библиографијама дали највише прилога из опште педагогије, дидактике или школске педагогије повезане са интенционалношћу, што произилази из циља васпитања.

Многи од ових аутора учиниће значајне покушаје уопштавања питања циља и задатака васпитања и његове конкретизације. Тако ће се у уџбенику Ма-

² У студији *Прилози теорији образовања* из 1991. год. овај аутор даје наслов једном поглављу: *Вредности и циљеви васпитања*, на 85 стр.

тице Хрватске том I (у редакцији П. Шимлеше), наћи неке теорије и схватања циља васпитања (наводиће се само најдоминантније).

Агностицистичко схватање је својствена позитивистичком правцу у педагогији. По њима, није могуће рационално одредити и формулисати циљ васпитања. Циљ васпитања научно је несазнатљив, непознат, он представља вредносну, а не научну категорију. Наука може само описивати како се циљ остварује, али никада са научном сигурношћу неће рећи за какве циљеве треба да се одлучимо. Педагогија често прихвата формулисане прокламације за циљеве васпитања, али не одговара на кључна питања: Какво треба да буде дете? Шта треба да поседује од способности? Као задатак педагогије да казује пут и начин остваривања циљева који је други замислио а не она сама. Педагогија нема своју теоријско-сазнајну страну, већ само практично-делатну.

Надкласно схватање организације и циља васпитања у суштини значи да постоји општа сагласност око васпитних идеала, као што су: истина, слобода, правда, право, лепота... или служба држави, партији, Створитељу..., и на томе заснивање формулације циља васпитања које су једино исправне.

Природно васпитање ослоњено је на сазревање и значи: не дозволити уплив друштва – следити природни ТОК васпитања! Дете је центар света! Дечја природа је од рођења савршена – развој треба да се спонтано одвија, а васпитни процес да следи тај развој.

САВРЕМЕНЕ КОНЦЕПЦИЈЕ ЦИЉА ВАСПИТАЊА

Социоцентристички и педоцентристички приступ се у стварности не сусрећу у потпуној искључивости, него у тенденцији јединства. Увек се ради о једном континуитету у који можемо сместити одређену педагошку концепцију.

Социоцентрички и педоцентрички приступ су два опречна приступа, а разликују се у својим филозофским схватањима човека и живота уопште. Ако се човек, схвати као зло и грешно биће које васпитањем и образовањем треба уљудити и учинити добрим, онда је природно да се друштвене норме, вредности и закони сматрају основним полазиштем, а човек се мења у складу са захтевима друштвених циљева.

Супротно томе, схватање човека као бића вредног самог по себи, води васпитању и образовању који развијају људске потенцијале, па захтевају да се друштво мења у складу с тим. Ако се друштво сматра идеалним, онда је нормално да се настоји „формирати“, „обликовати“ и „изграђивати“ „нови човек“ за потребе тог идеалног друштва. Али, сада можемо поставити питање „какво је то идеално друштво“? Ако се пак човек сматра савршенство природе, тада га треба „подстицати“ да се „развије“ у својој оригиналности и својом креативношћу мења друштво које није идеално. У свему овоме можемо се запитати – шта је идеално: друштво или човек.

Педоцентризам се појавио почетком XX века као реакција на стару европску школу, која се због своје крутости и репресивности сукобила с низом демократских промена на европском континенту. У то време се снажно осећао утицај младог психолошког покрета који упозорава на природу човека, а посебно

на специфичности децјег развоја. Овај покрет је извршио велике радикалне промене у васпитању и образовању, а које су артикулисане у тзв. покрету "нове школе". Отворена је потпуно нова визија, окренута човеку и људским потребама. Као и у свим критикама, у настојању да се превладају јаке традиције старе школе, одлазило се у крајности које су се игледале у нестварности и неорганизованости, анархичности и нерационалном губљењу времена, а западало се и у некритично величање детета, које се сматра новим божанством и коме треба подредити васпитно образовни рад.

Доласком фашизма у Западној и стаљинизма у Источној Европи, укинути су ти реформски покрети, а васпитање и образовање су враћени на социоцентричне позиције. Круте социоцентричне позиције су у источноевропским земљама, ако и код нас. То је условило школска решења која сусрећемо у нашим школама као што су: фронтална, предавачка настава, крути предметно-часовни састав, стални распоред часова, ауторитативни однос и сл.

Овакав приступ се показао делотворним у „формирању“ лојалних и послушних грађана, у преношењу друштву потребних знања, ставова, развоју потребних способности исл., али је гушио креативност и људску слободу, па се у дужем року показао штетним.

При одабирању *циља и задатака* васпитања и образовања, социоцентрички приступ је искључив у захтеву да циљеве одређује друштво, а не појединац на кога се ти циљеви односе. Међу циљевима се истичу они који се односе на патриотизам и прихватање основних вредности на којима друштво почива, а васпитање личности се своди на морално васпитање. Педоцентрички приступ подразумева циљеве изведене из особина појединца, па се сматра да се они не могу унифицирати, да појединац сам учествује у избору циља који жели остварити.

При избору *садржаја*, социоцентрички приступ заговара програм који је прописан као државни документ, те се у образовно – васпитном процесу мора реализовати. Иначе, у програм су увршћени садржај на основу два критеријума.

1. академској утемељености, што значи да су присутни само садржаји који имају статус академских знања, па заслужују да се обрађују у школама; васпитно-образовни процес се схвата као припремање људи за наставак развоја тих знања; док
 2. социјална компететност означава да су у програмима садржаји који појединца припремају за успешно обављање његових друштвених функција.
- Педоцентрички приступ одбацује тако крут програм, а садржаје бира:
- а) према интересу деце, актуалним доживљајима, на темељима децјих питања и интересовања, игара и спонтаних активности, или
 - б) према могућности деце одређеног узраста да их прихвате.

Док се у социоцентричком приступу задржавају називи предмета називу академских дисциплина, у педоцентричком приступу садржаји се интегришу према децјим развојним нивоима.

У *методичком поједу*, социоцентрички приступ заговара ауторитативне односе и чврсту структурираност васпитно-образовног процеса. Доминирају фронтални рад и седачко-слушачко-гледалачка настава, која се проводи у склопу четрдесетпетоминутних наставних часова. Педоцентрички приступ за-

говара слободнији однос. Васпитно-образовни процес је мало структуриран, ученици самостално бирају и изводе активности, при томе је доминантна комуникација међу ученицима и самосталан рад деце. Они напредују својим могућностима, а успех се не рангира и најчешће се прати описно.

Код *васпитно-образовне еколоџије* рада у настави, разликују се два опречна теоријска приступа. Педоцентризам заговара мале, једноставно уређене просторе, с могушношћу преобликовања (нарочито од стране деце), слободно бављење жељеним активностима (па чак и писање или сликање по зидовима), костирање (по жељи), што може изгледати као неред, али је утисак да се деца угодно осећају. Медији су намењени деци и она се у њима самостално служи.

Социоцентрички и педоцентрички теоријски приступи, откад су се појавили у европској педагогији, представљају две крајности које се међусобно искључују. Сигурно је да се васпитање и образовање не могу заснивати на законитостима изван човека, а да не постану један од облика насиља. Неизбежно је да је дете у средишту занимања педагогије и да је она окренута развоју његових људских потенцијала.

Супротности између педоцентризма и социоцентризма повећавају се у недемократским и тоталитарним друштвима, а смањују у хуманистичким и демократским друштвеним заједницама. У друштву које је окренуто основним потребама, супротности друштвених захтева и индивидуалних потреба човека биле би сведене на најмању могућу меру, па би и расправа о супротности педоцентризма и социоцентризма постала беспредметна.

С практичне стране васпитање и образовање су снажно условљени у друштвеном и културном развоју средине у којој се изводе, а и антрополошко-психолошким карактеристикама учесника у васпитно-образовном процесу. Немачки дидактичар Хајман сматра да антрополошко-психолошке и социјално-културне претпоставке припадају подручју услова, а циљеви, садржаји, методе и медији припадају подручју одлучивања.

Иако је подручје одлучивања (циљеви, садржаји, методе и средства) већ знатно одређено социјалним и антрополошким условима, оно ипак учесницима васпитања и образовања пружа многобројне могућности за сопствени избор и сопствене одлуке. Циљна васпитно-образовна ситуација захтева прецизност и конкретност задатака.

КОНКРЕТИЗАЦИЈА ЦИЉА ВАСПИТАЊА У СОЦИЈАЛИСТИЧКОЈ „МАСОВНОЈ“ ШКОЛИ НАСПРАМ ШКОЛЕ У ПЛУРАЛНОМ ДРУШТВУ

„Задатак педагогије у односу на циљеве васпитања је: да истражује редност, значај и релативност циљева; да утврђује глобалне циљеве; да укаже и разради улогу циљева у новом односу школе и друштва...“

Ј. Ђорђевић

Полазне основе конкретизације циља и задатака

Трагање за идејно замишљеном личношћу – није нов, није лак и није једино задатак науке о васпитању, већ квалитетно-вредносна категорија и педагошки „надзадатак“ који су поред педагогије решавале етика и психологија, социологија и друге хуманистичке дисциплине. Педагогија је из телеологије преузела оне проблеме који данас теоријски и практично осмишљавају школска педагогија и дидактика. Генерализовани лик човека раније је могао да буде бинаран или полиномеран, да тако остварује комплексну целину људске личности и чини синтезу природног и друштвеног. Но, у циљу васпитања (генерализованом лику човека) треба да се пројектује и оваплоћује људска, материјална и духовна природа; да обједињава високе стандарде које му друштво поставља (као „наддужну“ друштвену функцију), али и да задовољава, прати и унапређује личне диспозиције.

Вековима се (чак од античких васпитних система па до данашњих – модерних) циљ васпитања сматрао жижом васпитних феномена, уз чију посредну помоћ су се решавали и осветљавали идеолошки концепти, али и ратни сукоби, историјске промене, остваривани васпитни идеали и омогућавала уметничка надахнућа да досегну вредности којима се стремиле.

Из таквих тенденција диференцирале су се школе и правци који су водили ка најбољем колективном васпитању (понекад и читавих народа), или пак ка школи „отвореног васпитања“ у којој су се дечје диспозиције сматрале благом које држава треба да подстиче, не би ли од индивидуалних остваривања и сама имала користи. Прву тенденцију оличава „масовна“, „народна“ (често и национална) школа, а друга школа плурализма и толеранције. Поставља се питање „како се остварује брижљиво припреман концепт (идејни пројекат...) васпитног циља?“.

Одговору на претходно питање треба да претходи одговор на питање: шта је суштина конкретизације? Сматрамо да би се садржај појма конкретизације циља васпитања могао представити следећом шемом:

И П	Д П
<p>ЦИЉЕВИ (АСПЕКТИ РАЗВОЈА)</p> <ul style="list-style-type: none"> – телесни развој – умни развој – морални развој – естетски развој <hr/> <p>РИЗНИЦА ЦИЉЕВА</p> <p>а) самореализација:</p> <ul style="list-style-type: none"> – економска ефикасност – грађанска одговорност <p>б) способност у раду и занимању:</p> <ul style="list-style-type: none"> – здравље – грађанско понашање – успешан породичан живот – формирање радних и општинских вештина и навика – разумевање научне логике – доживљавање естетске вредности у уметности – коришћење и заштита природе – навика за рационално коришћење слободног времена – поштовање других – умеће мишљења, вербалног изражавања, читања и слушања 	<p>ЦИЉЕВИ</p> <ul style="list-style-type: none"> – економски развој – научни развој – идеолошки развој – религиозни развој – грађански развој – национални развој <hr/> <p>РИЗНИЦА ЦИЉЕВА</p> <ul style="list-style-type: none"> – хуманизација – правда и право – култура – социјализација и индивидуализација – квалитет живота – савремена цивилизација и хуманизација људског рода
<p>П Е Д А Г О Г И З А Ц И Ј А (синтеза – формулисање задатака)</p> <p>ИДЕАЛИ ПОТРЕБЕ НАМЕРЕ</p>	

Легенда: ИП – индивидуалне потребе, ДП – друштвене потребе

Из већ изречених ставова може се уопштити одговор да се под конкретизацијом подразумевају поступци прецизнијег, одређујућег пута од општег ка посебним циљевима. **Посебни циљеви (или задаци)** се одређују у складу са детерминантама општег циља васпитања које нису униформне већ напротив, специфичне за свако конкретно друштво. Из шематског приказа видимо релевантне компоненте индивидуалних и социјалних потреба које, у различитим формама, генерално узев, важе за сва друштвена уређења. Др Недељко Трнавац истиче да се „развијено друштво разликује од неразвијеног, и културан човек од некултурног по томе што им је богатија ризница циљева“.

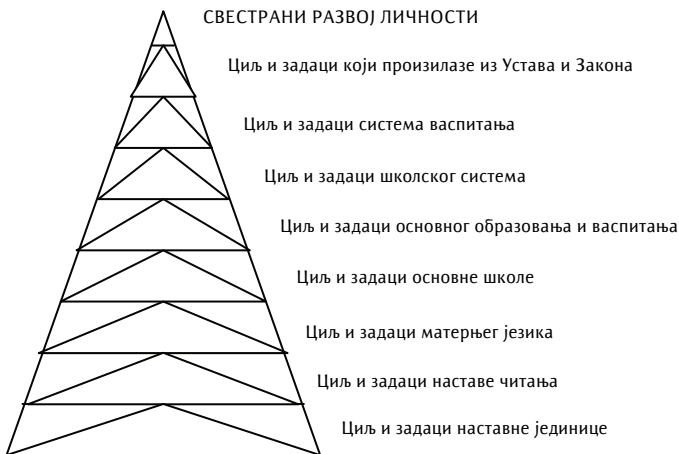
Идеали су узорци који су значајни за појединце и социјалну групу и они су циљано средиште коме васпитаници стреме. Деце и млади проналазе идеале из свакодневног живота, литературе, филмова, света спорта, забаве, али могу бити и чист мисаони конструкт појединца или групе васпитаника. Идеали су продукт мотивације личности који се изражава жељом (хтењем) да се буде у складу са одређеном вредносном димензијом. То је скуп покретачких мотива који остављају траг у понашању личности. Потребности су такође одлучујући фактор за доживљај циљане ситуације, те се сматрају и рационалним моментом за композицију развојних потенцијала. „Савремени човек“, наглашава Н. Трнавац, „одликује се изграђеним системом култивисаних вредности“.

Потребе су основа у циљној ситуацији у којој субјекат испољава своју активистичку спремност – готовост за поступање у складу са прокламованим циљем и конкретизованим задатком. Педагогизација циљне – животне ситуације подразумева педагошко-психолошко промишљање о подстицајним задацима које треба остварити на путу до циља васпитања. Слој индивидуалних потреба и жеља појединца изграђује се емпиријским снимањем стања у конкретној средини и формулисањем задатака повезаних са актуелним потребама васпитаника.

Но, да би се дошло до таквих оперативних задатака често се мора ићи поступно, за потребом коју васпитаник испољава. На пример, дечја радозналост за актуелном игром програмираном на рачунару је **циљ** – овладавање управљања делом програма рачунара, али за тако нешто је нужно познавање неколико наредби на рачунару исписаних енглеским језиком. Отуда је **задатак** учења почетног енглеског језика. У другом контексту, учење почетног енглеског језика утиче на „раст“ нових потреба: даља комуникација са рачунаром, нове савременије игре и учење кроз игру, али и виши ниво обуке за рад на рачунару (**циљ**).

Конкретизација циља васпитања у „масовној школи“

Конкретизација циља васпитања у социјалистичкој „масовној“³, униформној школи, са традиционалном предметном наставом има наглашен социоцентрички карактер. Конкретизује се општи циљ васпитања: Свестран развој личности у неколико нивоа: на врху пирамиде је свестрана личност, а идући од врха ка широј основи (бази) хијерархизују се од најширих (најопштијих) до конкретних ужих циљева, као на шеми:



³ Термин „масовна“ школа често се употребљава међу педагошким ствараоцима загребачке катедре за педагогију (Пољак, Фурлан, Пастуовић, Габелица...) и њиме се одређује карактер класичне, недиференциране школе, која се већ неколико деценија жестоко критикује...

Трнавац истиче да се са умножавањем знања умножавају, продубљују, мењају и прилагођавају циљеви.

При конкретизовању општег циља васпитања на све уже, али одређеније – задатке, има места питањима:

– Да ли је уопште сврсисходно бавити се једним општим циљем васпитања, кад је већ давно знано читаво богатство циљева који не полазе из истог корена (какав је овде – „свестранум“)?

– Да ли је могуће тако упознавати стварност – парцелисано по предметима, исецкано и у оквиру сваког предмета?

– Да ли је могуће без обзира на операционализацију основних задатака уопште развити свестрану личност?

– Да ли је сврсисходно циљно остваривати и упознавање природе, друштва, или људског мишљења, на начин за који се залажу аутори овакве – тенденциозне, углавном неприродне конкретизације...

Још више питања која су повезана са конкретизацијом према другим чиниоцима васпитања породица, предшколске установе, друштвених организација, медија... Нема (а не би смо их измишљали или конструисали) писаних задатака у конкретизацији циља васпитања кад је у питању породица. Тешко је и замислити друштво устројено тако да сви делови тога друштвеног уређења (као и породица) имају истоветне циљеве, универзалне наслове и оквире рада, униформне путеве схватања и прихватња вредносног система.

Конкретизација услова и задатака у појединим видовима васпитања (дакле, према "странама" свестране личности) могуће је само условно и то у школама социјалистичких заједница које полако нестају из образовне стварности. Наиме, подела развоја личности на физички, интелектуални, умни и радни, морални и естетски је вештачка и нелогична, јер је личност јединствено организована и у биолошком (онтогенетском и филогенетском) смислу и у социјалном и у психолошком. Но, нема сумње да постоје интелектуалне, сензорне, вербалне, моторичке, способности, па и моралне и интелектуалне, естетске и друге вредности, као и култура тих области као делова свеукупне културе и цивилизације, те је зато могуће, чак и пожељно поставити прецизне задатке:

- телесног развоја;
- интелектуалног развоја;
- моралног развоја;
- естетског развоја.

Наравно, те задатке, изведене из општег циља васпитања, не можемо поставити у истоветном обиму, дубини, структури сваком појединцу, иначе веома хетерогене структуре чак и у оквиру истог узраста, а још више – постављати их као универзне за све учеснике без обзира на календарски узраст, индивидуалне способности, особина личности ученика, итд.

Повезаност циља васпитања са задацима у појединим васпитно-образовним областима

Васпитно-образовни процес, и поред све своје организованости и сврсисходности, увек обилује бројним контраверзама које утичу на исходе васпитања и резултата који се постижу у појединим аспектима планирања васпитне активности (што доприноси честим реформним променама образовања), а јавља се и несклад између:

- нормативног (школском уредбом беспрекорно формулисаног) и стварног, у пракси сусретног импровизованог приступа;
- циљева васпитног деловања (поступања) и неповољног стања праксе (на пример, познате и честе истицане примедбе да наша школа мало васпитава, а образовне задатке предимензионира);
- материјалног и формалног аспекта васпитне функције школе;
- општег и професионалног образовања;
- третмана интелектуалног, актуелног и минулог рада.

ЗАКЉУЧАК

У раду се презентују сазнања о конкретизацији циља и задатака васпитања према ставовима наших педагога, уз коришћење уџбеничких текстова из ове проблематике, тако и ставова које о томе имају наши и страни аутори у нама доступним монографијама и студијама.

Чине се упоређења између наших и страних становишта о проблему конкретизације циља и задатака васпитања, промишља и критички одређује однос према функцији и педагошкој структури различитих типова конкретизације.

Проблеми у конкретизацији циља и задатака васпитања у савременој педагогији резултат су читавог низа објективних разлога који условљавају и специфичне тешкоће у различитим земљама које приступају променама у образовању. Те разлоге је тешко прецизно и научно одговорно идентификовати али је несумњиво да потичу од:

- неравномерног укупног развоја па и развоја теорије и праксе васпитно-образовног рада, међу различитим земљама света;
- чињенице да су „земље у транзицији“ ишле веома дуго другим путевима унапређивања својих развојних и образовних циљева, те отуд потичу тешкоће у прилагођавању;
- неједнакости у старту – не толико у познавању операционализације циљева васпитања, колико у недостатку средстава за такве подухвате.

ЛИТЕРАТУРА

- Блум, Б. С. (1981): *Таксономија или класификација образовних и одгојних циљева*, Београд: Републички завод за унапређивање васпитања и образовања.
- Богнер, Л., Матијевић, М. (2002): *Дидактика*, Загреб: Школска књига.
- Влаховић, Б. (2001): *Пушеви и новације у образовању*, Београд: Стручна књига.
- Влаховић, Б., Франковић, Д. (1995): *Педагошка хрестоматија*, Београд: Стручна књига.

- Група аутора (1996): *Педагогија I*, Загреб: Матица Хрватска.
- Давидов, В. В. (1999) *Росискаја педагогическаја енциклопедија 2.*, Москва: Научно издатељство „Большаја Росискаја енциклопедија“.
- Ђорђевић, Ј. (1997): *Настава и учење у савременој школи*, Београд: Учитељски факултет Београд.
- Ландшир, В. (1986): *Дефинисање циљева васпитања и образовања*, Београд: Завод за унапређење васпитања и образовања града Београда.
- Максић, С. (1993): Циљеви васпитно-образовног рада са даровитим ученицима, *Зборник Института за педагошка истраживања*, бр. 25, (134).
- Недовић, П. (1991): *Прилози теорији образовања*, Краљево: Слово.
- О циљевима васпитања*, Округли сто, Педагогија бр. 1, Београд, 1971.
- Педагошка енциклопедија I, II* (1989): У редакцији Н. Поткоњака и П. Шимлеше, Београд и други издавачи.
- Педагошки лексикон* (1996): Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Пољак, В. (1984): *Дидактичке иновације и педагошке реформе*, Загреб.
- Трнавац, Н. (1987): *Школски систем на раскрићу*, Београд: Завод за уџбенике.
- Трнавац, Н., Ђорђевић, Ј. (1992): *Педагогија*, Београд: Научна књига.
- Циљеви средње образовања* (1996): (Немачка, Шведска, Француска, Бугарска, Аустрија, Енглеска, Јапан, Србија САД), у књизи: Средње образовање у свету.

Mirjana Bazić

The Institute for the Serbian Culture in Pristina – Leposavic

THE SIGNIFICANCE OF THE CONTEMPORARY CONCEPTION OF EDUCATIONAL GOALS

The permanent connection between social circumstances and the character of education is an old, but always present topic, not only in pedagogy, but also in all other humanities. This does not exclusively apply on social events and the scientific creations they inspire, but also vice versa- it can be recognized between the art and the scientifically prepared projections of social development on one side, and the realizations of those ideas in certain space and time dimensions on the other.

This represents one plane where we can observe the settings and the products of educational work, while in the other we can see the changeable relations between the projected and the real in the social and the individual balance of requests which are imposed on the society and the individual, with the goal of education. The topics about the goals of education and the ways of its realization through pedagogical research seem to be more current, and for the strategists for social development more urgent for research, especially in the time of crisis and major social changes. Then, from the pedagogical point of view, we are talking about “engaged pedagogy”, “moral spending”, “the change in the system of values”, “losing the edge in moral judgment”, “the measure in engaging pedagogy” and so on, in the change of the school system concept oriented towards sociocentrism and pedocentrism.

The 20th century, alongside the others, was rich in emphasized, dominant attitudes about the developmental possibilities that school and education provide, fruitful in confronted conceptions of goals of education whenever the reformations of education were underway in Europe, but not in our society.

We will try to conclude where contemporary pedagogical teleology is going, based on the analysis of the attainable theoretical views in the concretization of the goals of education.

Key words: the goals of education, school, education, theoretical views, value dimension of education

Тамара Стојановић Ђорђевић¹
Универзитет у Крагујевцу
Филолошко-уметнички факултет^{**}

УДК 371.4(091)
373.3/.5(091)

АЛТЕРНАТИВНЕ И СЛОБОДНЕ ШКОЛЕ – НАСТАНАК, СТАЊЕ И ПЕРСПЕКТИВА

1. НАСТАНАК И РАЗВОЈ

У највећем броју школа и данас преовладава разредно-предметно-часовни систем, који као чврст педагошки концепт егзистира више од 350 година. Утемељивач овог система је Коменски, а његову унутрашњу структуру су доградиле Хербарт и Зилер, који су својим учењем о формалним степенима (јасноћа, асоцијација, систем и метода) значајно допринели учвршћењу овог концепта школе у којој се структура наставног процеса и наставног часа изводи искључиво по моделу интелектуалног васпитања.

Интелектуалистичком концепту школе почетком XIX века почињу да упућују критике најпре појединци, познати педагошки мислиоци (Песталоци и Фребел), а касније и педагошки покрети (Покрет за уметничко васпитање, Покрет реформске педагогије и Покрет „нове школе“). Тако, нпр. Фридрих Фребел указује на потребу целовитог васпитања која се може остварити радом и игром, а не само вербалним проучавањем и учењем из књига.

Средином XIX века (1859) Лав Николајевич Толстој је отворио у Јасној Пољани школу за сељачку децу која се сматра једном од првих алтернативних школа у историји школства. Толстој, уместо јединствене конфекцијске државне школе за одређену категорију деце, оснива слободну школу у којој се примењује слободно васпитање које полази од детета. Уместо круте наставне артикулације какву су заговарали Хербарт и Зилер, Толстој нуди деци потпуну слободу у погледу дневног посеђивања наставе.

Толстојеву идеју прихватају представници Покрета реформске педагогије и Покрета „нове школе“. У првих 30 година XX века у Европи и Америци је било више покушаја радикалног преображаја унутрашње организације школе. Већина тих покушаја је утемељена као целовит педагошки пројекат, а неки од њих постоје и данас као модели алтернативних или слободних школа. Споменућемо најзначајније: *Пројект мџога* (Америка, почетком XX века), *Манхајмски систем* (Немачка, 1900.), *Монџесори систем* (Италија, 1912.), *Френова школа* (Фра-

¹ tasicakg@yahoo.com

^{**} Овај рад је део истраживања која се изводе на пројекту 178018 *Друштвене кризе и савремена српска књижевност и култура: национални, рејонални, европски и глобални оквир*, који финансира Министарство просвете и науке Републике Србије.

нцуска, 1919.), *Валдорфска школа* (Немачка, 1924), *Далтон-План и Винетика-План* (Америка, 1920.), *Слободан рад по тријама Кузена* (Француска, 1920-1940.), *Јена-план школа*, *Слободно школа у Бохуму*, *Школа Сайихиа Саи* и др.

Настанак пројеката алтернативних, слободних и приватних школа темељи се на идеји педагошког плурализма. Оне су настале упоредно уз државне школе у којима доминира разредно-предметно-часовни систем, од којег је много идеја задржано више деценија након њиховог утемељења. Заступници пројеката ових школа се залажу да деца и родитељи могу слободно да бирају или државну (јавну) или неку од бројних алтернативних школа. Оне су утемељене на педагошким концептима Р. Дотрена (заступао став да од педагошких стратегија на прво место треба ставити и индивидуално учење помоћу наставних листића), М. Монтесори (препоручивала је метод с наглашеним индивидуалним радом са разноврсним материјалима), С. Френа (залагао се за учење у природи или на природним изворима без обавезних ученика), Р. Штајнера (залагао се за целовито проучавање природних и друштвених појава, а био против крутих наставних програма и бројчаног оцењивања), П. Петерсена (организовао школску децу по угледу на породицу), Р. Кузена (експериментисао са учењем у слободно формираним групама деце), А. Нила (у школи Самерхил распоред рада постоји због учитеља, а деца долазе на наставу ако их то интересује) и других педагошких мислилаца, или су резултат креативних активности учитеља, родитеља и ученика (Стојановић 2011: 219).

С педагошког аспекта, крајњи идеал би, као резултат педагошког плурализма, могла бити аутономна школа у којој у методички и педагошки темељ родитељи и учитељи могу стално уносити иновације. За разлику од постојеће „конфекцијске“ државне школе у којој је све прописано од државних просветних органа, у таквој школи учитељи и родитељи могу стално уводити методичке и педагошке иновације. Таква школа поприма обележја иновацијске школе у којој је пожељно иновативно понашање и деловање ученика, учитеља и родитеља.

Школа данас има место и улогу у животу човека које су различите од оне улоге коју је имала пре 100 година. Млада особа проводи у систему обавезног школовања све више времена (код нас више од једне трећине становништва завршава средњу школу, а свака десета одрасла особа похађа студије). Осим укључености у обавезне школе млади су изложени и разним другим едукативним утицајима који за њихов животни пут понекад имају веће значење од редовне школе. Свакако овде треба споменути и утицај телевизије и видеа, рачунара, салона забавних игара, верских институција, као и спортских и културних клубова. Такође, ту спадају и школе страног језика, музичке школе, балетске школе, тениса, пливања, програмирања и сл. Ако стручњаци за школство имају све то у виду, могу се растеретити бриге да у редовну и обавезну школу треба уградити од свега по мало како би „школа за свакога“ на крају постала „школа ни за кога“ (Матијевић 2001: 14-15).

Понудом разноврсних програма у обавезној школи као и у ваншколским институцијама данас је омогућено детету и родитељима да креирају школу по мери родитеља, детета и културне средине. Та могућност ће добити више на

значању ако се учитељу и детету остави више слободе у креирању васпитно-наставног програма. У педагошкој литератури се износи став да је још увек веома тешко, односно немогуће, да се дефинише јединствена обавезна и основна школа, школа за све субјекте који ће уз њу бити животно везани. Слобода у школи и школству је мерило демократичности неког друштва. Алтернативне, слободне и приватне школе само су део могућности да се модел школске организације приближи потребама и очекивањима детета и родитеља.

Данас у свету постоји већи број алтернативних, слободних и приватних школа. Њихов значај у васпитању и образовању младих постаје све већи, без обзира што је у њима број младих који их похађају испод десет процената. Од многих алтернативних, слободних и приватних школа определили смо се да изложимо концепције програма четири школе. То су програми школе Марије Монтесори, Јена-план школа, Френеов педагошки систем и Слободне школе у Бохуму.

2. МОНТЕСОРИ ШКОЛЕ

Марија Монтесори заузима значјно место у педагошкој науци. Њен значај у педагошкој науци се огледа не само у изношењу педагошких идеја и модела, већ и у практичној реализацији истих. Њена упорност и светрано образовање помогли су јој да темељно упозна законитости развоја детета и да понуди оригиналан педагошки концепт за постизање тог развоја. На идејама овог познатог педагошког ствараоца основани су вртићи и школе широм света који и данас функционишу при чему се њихов број стално увећава. Од посебног значаја је чињеница да модели вртића и школа и данас функционишу у великом броју земаља на три континента са тенденцијом повећања њиховог броја.

Марија Монтесори је заснивала своје педагошке идеје на научном посматрању спонтаног учења деце као и на подстицању властитог деловања детета и његове самосталности и на поштовању дететове личности.

У средишту Монтесори педагогије је дете. Она је посматрала дете у целовитости, са свим својим унутрашњим стваралачким потенцијалима.

Главно начело Монтесори педагогије је помоћи детету у свим раздобљима од рођења надаље у телесном, умном, духовном одрастању (Philipps 1999: 12).

Марија Монтесори је била уверена да свако дете има урођене могућности за властити развој.

Она је сматрала да свако дете представља градитеља сопствене личности. Циљ живота и рада детета је у њему самом, у изградњи сопствене личности уз ослонац на властити унутрашњи потенцијал. Извор развоја се налази у самом детету, истицала је Марија Монтесори.

Марија Монтесори је указивала да је телесни раст детета одређен природним законитостима развоја и да су током раста јасно уочљива раздобља која се мењају. Разликовање појединих раздобља у умном, душевном одрастању, није једноставно (Матијевић 2001: 37-40).

Марија Монтесори истиче четири периода (раздобља) у развоју детета:

1. од рођења до 6. године живота;
2. од 6. до 12. године живота;
3. адолесценција, од 12. до 18. године живота;
4. доба зрелости, после 18. године живота.

Марија Монтесори се залаже да се у процесу васпитања детета поштују следећа начела:

1. Начело поштовања детета;
2. Начело оспособљавања чула и кретања;
3. Начело „поларизације пажње“;
4. Начело слободног избора;
5. Начело припремања околине;
6. Начело рада са материјалом;
7. Начело поштовања дечјег захтева: „Помози ми да то урадим сам.“ (Качапор 2003: 107)

Основно начело Монтесори педагогије је „Помози ми да то урадим сам“.

Начело поштовања детета Марија Монтесори уско повезује са слободом васпитања. Дете може развити своје способности ако осећа да је вољено. Безусловна љубав према детету је основна претпоставка за свако васпитање. Такође Монтесори истиче да околина у којој дете одраста мора бити примерена његовим развојним могућностима. Околину која је примерена потребама детета и која нуди све што је детету неопходно за телесни, умни, духовни и душевни развој Марија Монтесори назива припремљеном околином. Она игра кључну улогу у развоју детета. У таквим условима дете само себе изграђује.

Универзалност начела Марија Монтесори доказује се и у данашњем времену. Најважнији елементи Монтесори педагогије јесу прикладно припремљена околина с посебним Монтесори развојним дидактичким прибором и друштвени оквир који нуди Монтесори васпитач (Матијевић 2001: 40-44).

Марија Монтесори је указивала на значај следећих **васпитних метода**:

1. Од општег ка конкретном, од целине ка детаљима
2. Класификација
3. Буђење пажње детета
4. Помоћ у проучавању изабране теме на бази самосталних активности са дидактичким материјалом (Сорокова 2004: 60).

Монтесори васпитач је узор деци. Његов узор се огледа у његовом наступању, изгледу, гестовима, мимици, избору речи. О овоме сваки Монтесори васпитач мора водити рачуна и према томе ускладити своје понашање. Монтесори васпитач мора бити ведра, весела и добро расположена особа, нежна, суздржана, пажљива у говору, чиста и уредно одевена.

Монтесори васпитач мора пре свега волети децу. Због тога је значајно да има стрпљење, разумевање, природни ауторитет, да буде духовит, маштовит.

Марија Монтесори је тражила од васпитача да се потпуно посвете детету, и да имају поверења у децу. Поверење подразумева уздржаност у право време, допуштање самосталности и континуиран преглед над ситуацијом да би могао да делује ако је потребно. Васпитач треба да познаје све периоде кроз које дете пролази у свом развоју и све оно кроз шта дете пролази у животу.

Монтесори васпитач треба да изгради партнерски однос између деце и одраслих који је утемељен на поверењу.

У Монтесори педагогији нема похвала и кажњавања. Марија Монтесори захтева од васпитача да буду стручни и заљубљеници у оно што раде. Такође захтева да сваки васпитач проучи себе и уклони оне недостатке који му могу сметати у раду са децом. Монтесори васпитач мора бити стабилна личност, доследна у свом понашању. Мора бити комуникативна личност, смерна у контакту са дететом, стрпљива. Децу треба да прихвати онакву каква јесу и према сваком детету да показује једнаку бржност. Сваки васпитач мора се свакодневно доказивати у васпитном раду.

Марија Монтесори је користила **дидактичке материјале** на основу свог опажања деце и искуства са радом са децом. За ове материјале је користила дрво, лепак, боје, метале а припремили су их мајстори занатлије на њен захтев. Материјали чине основу за рад помоћу којих деца могу да сазнају односе и везе које владају у свету. Овакви материјали су значајни за духовни развој деце, јер утичу на стицање њиховог чулног искуства. Деци се пружа могућност самосталног и групног рада. Контролом грешака, које су уткане у сам материјал, ученик може сам себе контролисати. Значајно је да Марија Монтесори развија своје материјале полазећи од педагошке праксе. Већина тих материјала је и данас актуелна, при чему су исти осавремењени и даље развијени.

Монтесори материјали су пажљиво бирани на основу четири критеријума које је она поставила:

1. материјал мора да буде доступан детету, што значи да дете не зависи од одрасле особе ако материјал жели користити;
2. материјал треба да подстиче код детета активну делатност, тј. да дете њиме нешто активно ради, користи руке, чула, мисли;
3. материјал треба да буде примерен (адекватан) потребама и способностима детета, да развија његово размишљање и моћ закључивања (од конкретног ка апстрактном, од једноставног ка сложеном);
4. материјал треба да буде обликован тако да детету омогући уочавање погрешки у раду, јер је уочавање погрешака важно начело Монтесори педагогије (Philipps 1999: 63).

Посебан педагошки значај материјала које је користила Марија Монтесори је развијање маште и креативности код деце. То је нарочито значајно за развијање уметничке склоности и надарености деце (цртање, моделовање, скликање, штампање). Маштовити, сензибилни и оригинални подстицаји могу претворити школу у искуствено подручје за сва чула у којој ће свако дете добити могућност да кроз слободу избора максимално развије своју индивидуалност. Преко слободног избора дете учи шта је креативност, да тражи решења, да исправља своје грешке и да доноси одлуке.

Иако су идејама Марије Монтесори представници тзв. реформне педагогије почетком XX века приговарали због претераног педоцентризма, треба подсетити да још нико није дефинисао колика је мера пожељна, односно где почиње непожељни педоцентризам у васпитно-образовном процесу. Она је једноставно уочила да индустријска конфекцијска школа каква је тада доми-

нирала, никако не одговара развојним потребама поједине деце те је на том подручју учинила радикалан заокрет. Окренула се потпуно детету верујући у његове унутрашње снаге. „Помози ми да то урадим сам“, васпитна девиза коју је заговарала Монтесори, које се и данас придржавају бројни учитељи и васпитачу у Монтесори школама.

3. ФРЕНЕОВ ПЕДАГОШКИ СИСТЕМ

Френе (Celestin Freinet), заступник Покрета радне педагогије је у свом раду највише био под утицајем немачког педагога Кершенштајнера. Као и многе друге реформске школе тако је и његова настала на прелазу из 19. у 20. век. Све ове школе су у свом развоју морале да се супротставе великим критикама и омаловажавањима. Посебне потешкоће су искусили они учитељи који су алтернативне методе покушали да примене у својим традиционалним школама. Они су углавном били у сталној борби против читавог наставничког колектива. Највећи број ових учитеља се за побољшање своје наставе служио Френеовим реформским идејама васпитања.

Френе је педагошке идеје и методе преуређења школског система изложио најпре у свом најважнијем делу „Модерна француска школа“ (*Ecole moderne Francaise*), а касније и у другим, данас у читавом свету признатим, педагошким делима. У својим делима он описује већи број својих наставних метода, при чему наглашава потребу да покретањем телесних и умних способности деце, зависно од њихове способности, личних обдарености и интереса, децу образује и тиме истовремено доприноси да се поправи опште образовање у народу (Freinet 1979:72).

Френе у школу уводи читав низ нових наставних метода којима ученике оспособљава за самостални рад. У летњим месецима ученици наставу слушају у природи. Родитељи су у почетку били запрепашћени таквим иувођењем наставе јер су веровали да наставници и деца иду у природу само да шетају и да њихова деца тако не стичу довољно знања. Они нису схватили да су часови у природи, без обзира да ли се ради о природопису, математици или обради било којег предмета много плоднији од сувопарне наставе у тамним учионицама.

Френе из наставе изоставља свакодневну петнаестоминутну наставу из морала, јер му је било јасно да ово монотono цитирање напамет научених реченица не води ка побољшању у моралном и социјалном понашању ученика. Уместо те наставе Френе уводи сваке седмице један нови лајтмотив – идеју које се сви ученици морају не само придржавати него је читаво време и практиковати, као нпр.: „Спреман сам у свако време да помогнем својим школским друговима“ или „Увек ћу показивати велики респект према родитељима“. На тај начин Френ настоји да ученике наведе на размишљање како да ове замисли и идеје претворе у стварност. У Френе школи се води рачуна о добрим међуљудским односима а од ученика се очекује да се сами брину о реду и чистоћи у разреду.

Френеова педагогија је препознатљива по следећим специфичним обележјима:

1. Френе је полазио са становишта да све деца радо уче. По њему постоји и једна природна метода којом се деца несвесно служе у свим процесима стицања знања и нових искустава. Уколико желимо да утичемо на заинтересованост деце за учењем онда мора да мењамо наставне методе. То је могуће само под условом да и ми као учитељи покажемо спремност да се мењамо;
2. Обавезно морамо уочити шта децу интересује, да бисмо били у могућности да им „предамо реч“. Када су ученици у ситуацији да раде он што их интересује и оно што могу, онда су она у стању да сама све то самостално науче методама које они одабирају;
3. Наставно особље у том процесу служи само као помоћ деци, њихова улога није да управљају процесима и мисле за децу;
4. Истраживање и откривање је за децу исто тако од велике важности. Учитељ не зна све најбоље и мора дозволити деци да сама стичу неопходна животна искуства;
5. Јутарњи скуп у кругу, савет разреда и слично омогућују изналажење заједничких тема и презентацију пред читавим разредом;
6. Нова решења, резултати рада појединца и групе се стављају другима на увид. То се ради и путем зидних, разредних или школских новина које се штампају у властитој штампарији;
7. Као помоћ у настави служе и разни лексикони, књиге и радне картоке које ученици сами припреме, али које се могу набавити и у свим књижарама;
8. Разредни савет одређује шта ће се радити. Одлуке о раду се уносе у недељне планове а кад се ту забележе онда су ти радови обавезни;
9. Ученици раде сами или у групама. То зависи од предметних садржаја. Неки радови у пројектима могу да потрају и дуже. У том случају групе разредном савету подносе међуизвештаје о раду. Учитељи су увек спремни да помогну;
10. Наставни планови су неопходни јер су поједине теме обавезне. То донекле ограничава методу слободног рада;
11. Ученици морају научити извесне садржаје. За то се користе и уџбеници и друга наставна помагала. При том се појам „слободан самосталан рад“ мора разликовати од појма „вежбање“ где ученици сами одлучују о свом темпу и подели рада;
12. Поједини предмети се предају епохално с намером да се избегне чекање од по недељу дана да би се започети наставни програм из неког предмета наставио. Тако наставни предмети као биологија, хемија, историја, географија и др. постају наставне јединице на којима се ради најмање 5 часова недељно;
13. До стицања знања се долази на основу искустава, дидактичка обрада ту није потребна;
14. Учење се оријентише и прилагођава потребама ученика и

15. Френе је био мишљења да разреде треба организовати као кооперативне јединице. Педагошки материјал при том служи само као помоћно средство (Стојановић 2010: 46-47).

Френе је имао циљ да ученике образује индивидуално према њиховим способностима и интересима. За разлику од традиционалне школе где се самосталност деце углавном занемарује, Френе својим методама покушава да ученици управо то испоље. Он жели да школу приближи животу, то јест потребама деце, да живот деце у школи учини пријатнијим, да децу ослободи од тешких испитних мора и ожиљака који су обавезне пратиље већине деце у традиционалним школама. Притом он интелектуалне способности не ставља на прво место, за њега су и друге вештине исто тако важне за каснији живот. Френе ипак, занемарује важност стицања неопходних знања. Принципом слободе одлучивања о наставним јединицама и предметима, Френ ученике доводи у опасност да полуписмена напусте школу. Извесне Френеове методе би биле добре за примену у многим традиционалним школама, али једна школа која би радила искључиво са његовим методама, по нашем мишљењу, никада не би могла да замени традиционалну школу.

4. ЈЕНА-ПЛАН ШКОЛА

Пројекат Јена-план школа је осмислио и разрадио Петер Петерсен, познати немачки педагог на Универзитету у Јени, где је на Катедри за науку о васпитању и образовању био професор.

Петерсенова теорија школе и наставе се разликује од до тада познатих модела по томе што је наглашавао потребу да се школа својом унутрашњом организацијом приближи начину васпитања и живљења у породици, да се васпитање и дисциплина прилагоде развојним потребама детета, те да се истакне важност социјалног учења у школи и за време рада. По њему значајна је и промена улоге учитеља у том смислу да наставу оријентисану на учитеља треба заменити наставом оријентисаном на ученика. Да би се наведени захтеви постигли требало је и ученике груписати према другим критеријумима од оних који су примењивани у школама. Петерсен се залагао да школа постане школа породице са задатком да настави породично васпитање, пружајући угодности породичне атмосфере. То је захтевало да се Хербартов крути разредно-предметно-сатни систем и учионица за фронталну наставу замене одговарајућим организационим решењима и уређењем простора за учење, рад и живот у школи. Тако се у групе ученика у једном разреду укључују деца различитог годишта (као у породици), а за њихове осцијалне контакте је потребна заједничка просторија са одговарајућом опремом сличном оној у становима, о чему се претходно догаварају ученици, учитељи и родитељи.

Петерсен се супротставља интелектуалистичкој школи са доминацијом разредно-предметног система наставе и исту замењује бројним ситуацијама у којима је у првом плану ученик. Тиме се битно мења улога учитеља. За такав рад учитељи морају бити припремљени тако да могу успешно водити и органи-

зовати педагошке ситуације у којима доминира активност ученика, а не учитеља – предавача. Да би остварио циљеве социјалног учења и васпитне циљеве он се залаже за формирање одељенске заједнице од ученика три различита годишта. У десетогодишњој школи, у складу са тим концептом, у првој групи су ученици првог, другог и трећег разреда, у другој групи четвртог, петог и шестог разреда и у трећој групи седмог, осмог, деветог и десетог разреда (Матијевић 2001: 48).

Петерсен у својој теорији школе и наставе нарочито наглашава улогу игре и рада. При томе се посебна пажња посвећује разговору којим деца треба да науче да искажу сопствена осећања и размишљања и да науче да слушају друге. Разговор се одвија тако што деца седе на столицама у кругу, како би се стално гледали лицем у лице. На почетку недеље разговара се о главној теми која ће бити предмет разговора одељенске заједнице у идућој недељи, а на крају недеље се изводе неке увежбане сценске игре, рецитију се научени текстови или најављују нове активности за идућу недељу. Тиме се ствара радна атмосфера у разреду.

Јена-план школа је највише заступљена у Холандији (око 300 школа) и Немачкој (15 школа).

У Франкфурту је 1956. године основана десетогодишња народна и реална школа која ради према педагошкој концепцији Јена-план. Ова школа је у првих десет година доследно следила модел организације који је заговарао Петерсен. Међутим, касније се чине одређена одступања од изворне концепције. Најзначајније новине су што се уместо троразредне праве дворазредне комбинације по групама и што ученици могу бирати програме главне школе (*Hauptschule*), реалне школе (*Realschule*) и гимназије. Ученици из почетне групе могу да пређу у следећу групу ако су способни да читају јасно и са разумевањем, ако познају четири основне рачунске операције и могу решавати текстуалне задатке, те ако су дружељубиви и вољни да уче. У трећу групу прелазе ученици који су успешно завршили шесту годину школовања ако поседују одговарајућа знања и способним, вољу, истрајност, критичност, кооперативност и дружељубивост.

Ученицима се од прве године школовања нуде одређени изборни и факултативни програми да би у деветој и десетој години изборни програми заузмали више од једне трећине наставних часова у седмици. Сви ученици обавезно уче један страни језик након четврте године школовања, али могу да бирају и други страни језик (обично француски или енглески), а у деветој години школовања могу бирати и трећи страни језик (обично руски).

Школске активности су организоване у оквиру петодневне радне недеље у времену од 7:50 до 13:50 часова. У школи се доста пажње посвећује размени ученика са сличним школама у Енглеској, Француској и Италији. У школском врту, радионици за бицикле, изградњи стакленика, енглеском театру и др. обављају се радне и изборне активности ученика. У школи се често организују школске свечаности као важан облик активности, као и пројектна настава, како би се задовољили сазнајни интереси ученика (Both 2001).

У Амстердаму је 1996. године основана католичка школа која ради по моделу Јена-план. Ова школа је уређена као заједница ученика, учитеља и роди-

теља у којој је учење саставни део живота. Школа ради по групама, при чему свака основна група има једног учитеља – водитеља који уз стална договарања са ученицима организује њихове активности. У школи се у сарадњи са родитељима стварају погодности које ученици имају код куће. Деца у једном разреду су састављена од деце различитих доби, способности и социјалног порекла. У млађој групи су деца од четири и пет година, у средњој од шест до девет, а у старијој од девет до дванаест година, при чему свако дете проводи у истој групи три године. Свако године из групе одлази једна трећина а долази трећина нових.

Знање у школи се стиче учењем властитим темпом. Ученици имају право да бирају с ким желе да сарађују и којим темпом ће радити. Ова слобода је ограничена повременим групним активностима. Ученици уче индивидуално у школској библиотеци, испитивањем родитеља и пријатеља и прикупљањем материјала изван школе. У школи се посебна пажња посвећује свечаностима. На почетку и на крају недеље сви ученици се окупљају на малу свечаност. Игра заузима значајно место као средство васпитања и стратегије учења. Учење и разговори се одвијају у кругу. Родитељи у овој школи помажу ученицима у документационом центру у припреми школског листа, у читаоници, у раду комисије и школског савета, у организовању школских свечаности и др (Both 1990).

Највећи значај у педагошкој концепцији Јена-план школе је брига за социјалне односе у групи и васпитање деце у заједници. Ту је и брига за емоционални развој, односно, тј. афективно подручје развоја дететове личности. У овим школама доста је пажње посвећено доживљајном аспекту учења и развоја, што је у државним школама неоправдано изостављено. У време изражене информационе револуције и великих школа са више од хиљаду ученика, Јена-план школе ће свакако и у будућности привлачити пажњу родитеља који желе да својој деци омогуће рад и учење у атмосфери сличној оној као у породици (Матијевић 2001: 55).

5. СЛОБОДНА ШКОЛА У БОХУМУ

Слободна школа Бохум (Freie Schule Vochum) је једна од 48 мањих школа у Немачкој, која је основана 1981. године у Бохуму, коју школски педагози сврставају у категорију „слободне (алтернативне) школе”.

Број ученика у школама овог типа је између 10 и 150 од првог до десетог разреда. Школу је држава признала као основну школу и као „групну школу”. До средине деветог разреда у школи нема оцена нити понављања разреда. Оцењивање се уводи у деветом разреду. По завршетку десетог разреда ученици могу наставити школовање у некој стручној школи или гимназији. У школи је организована целодневна настава од 8.30 до 15.30 часова. Школски дан започиње заједничким доручком, а организован је и заједнички ручак.

Педагошка концепција ове школе представља наставак традиције реформске педагогије с почетка XX века. У школи се обезбеђују максимална сигурност и више слободе за децу („Слобода за децу!” – гласи парола од почека ове школе). Сигурност и слобода се обезбеђују окупљањем деце у више сталних

мањих група којом руководи плаћени васпитач (наставник). Деца имају одређена загарантована права али се увек наглашава и њихова одговорност.

Наставно особље има велику слободу у избору садржаја рада и стратегија васпитања у овој школи. Кажњавање је у школи искључено. У школи се негује веома мирна али живахна школска атмосфера, при чему се нарочито води рачуна о индивидуалним захтевима за свако дете. Као дидактичке стратегије које доминирају у школи су социјално и искуствено учење. Социјално учење се одвија кроз игру, рад, заједничко јело, излети и др. Много времена се оставља за слободне игре, рад, уметност, музику и спорт. За сву децу су осигурани целодневно старање и надзор. У најновијем пропагадном материјалу ове школе истакнута је парола: „У овој школи се учи *главом, срцем, рукама и ногама!*“. У школској згради се налазе опремљена радионица за обраду дрвета и модерна информатичка учионица. Ипак се наглашава да то није елитна школа јер се у њу уписују деца из свих социјалних слојева (Матијевић 2001: 85).

Деца се уписују у школу после опширног разговора учитеља, родитеља и детета, али само ако су млађи од 12 година, а у одговарајући разред ако прелазе из неке друге школе. У школи не постоји систем класичне предметно-часовне наставе. Комбинује се систем пројектне наставе по епохама. Вербализам и интелектуалистичка концепција школе су замењени *активном школом која води бригу о когнитивном, афективном и психосоцијалном развоју*. У недељном распореду предвиђено је време за рад на пројектима, игру, спорт, пливање и ручни рад с текстилом, дрвом и металом.

Доста пажње је посвећено уређењу простора за учење у школској згради и школском дворишту. Учионице су опремљене намештајем који омогућава задовољавање основних дететових потреба за учењем, радом, кретањем и игром. У учионицама је по двадесетак столица које су постављене у две до три групе око стола, тако да сви ученици по потреби могу седети у кругу са учитељем и разговарати о занимљивим темама. У свим учионицама на висини од два метра је направљен плато за одмор на коме се налази неколико лежајева на поду да би деца одмарала по свом нахођењу. У свакој учионици је доста књига, свезака, материјала за цртање и ручни рад. Укратко, учионица по опреми више личи једном породичном стану него класичној школској учионици. У учионици се још налазе и чајна кућиња и фриждери са хладним напицима и др.

Фронтална и заједничка настава свих ученика једног разреда је сведена на разумну меру. Заједнички рад се одвија у настави физичке културе и музике, а наставник повремено фронтално објашњава неке наставне секвенце. У настави се користе стратегије активног учења, игре и учење истраживањем. Често се раде разни пројекти, од оних који задовољавају сазнајне интересе ученике до оних који задовољавају њихове интересе за кретањем или грађењем.

Учитељи у овом школама имају велику аутономију и слободу у креирању наставних програма и максималну слободу у избору стратегија васпитања и образовања. Као и у свим слободним школама и овде је самоуправљање ученика, учитеља и родитеља важно обележје укупне школске организације. Оно се обезбеђује помоћу учитељских конференција, школских конференција (представници родитеља, учитељи, представници ученика и спољашњи сарадници),

родитељских одбора, јутарњих састанака ученика с разредним учитељем, финансијских и градитељских група и мировних група (Borchert 1992: 15-23).

У школском дворишту школе у Бохуму уређен је мали врт у коме деца раде и стичу сазнања о производњи здраве хране. Уз врт је и мања дрвена зграда у којој се чувају алат и материјал за потребе уређења врта. У врту је уређена и мала барака са воденим биљкама и животињама (Матијевић 2001: 86-88).

Слободна школа у Бохуму је изазвала велику пажњу јавности па су бројне посете и прикази рада те школе често на телевизији и у новинама. Посете у школи се одобравају само ван наставног времена после 16 часова. У пропагандним материјалима истиче се да је то школа, а не золошки врт.

6. ПЕРСПЕКТИВА АЛТЕРНАТИВНИХ И СЛОБОДНИХ ШКОЛА

Данас у свету постоји више алтернативних, слободних и приватних школа. Дајемо кратак преглед у Аустрији, Немачкој, Данској, Словенији и Србији.

У Аустрији, која има дугу традицију у алтернативном и приватном школству, је крајем XX века било 88 приватних основних (четвороразредних) школа, што је 2,6% свих основних школа. Много је више приватних школа у подручју нижих и виших средњих школа школе које трају од 5 до 12 година). Таквих општих средњих школа је 70 (што је 21% од укупног броја таквих школа затим 61 приватна стручна школа, 237 нижи средњих стручних школа (што је 52% од укупног броја) и 52 више средње стручне школе (што је 19% од укупног броја таквих школа Отварање и деловање приватних школа регулисано је Законом о приватним школама из 1962. године. Оснивачи приватних школа које имају јавни значај морају гарантовати приликом оснивања да ће новоотворена школа моћи да егзистира бар неколико година.

У Немачкој, која има такође дугу традицију у алтернативном и приватном школству, Уставом је зајемчено право на оснивање тих школа. Ове школе су дужне да осигурају педагошки стандард који није нижи од истог у државним школама. Тај стандард је дефинисан Конвенцијом о приватном образовању из 1951. године. У Немачкој постоје две врсте приватних школа: алтернативне школе, које представљају алтернативу државним школама и допунске школе, које представљају допуну државном школском систему. Алтернативне школе не морају радити према наставном плану државних школа и у њима се могу развијати оригиналне педагошке методе и пројекти. Свака новооснована алтернативна школа не мора добити статус јавне школе, тј. право да издају јавно ваљане дипломе. Обично се одређује време од две до три године за пробно деловање достизања статуса јавних школа. У Немачкој су бројне Монтесори школе, затим школе које следе педагогију Петера Петерсена, Слободне школе, а у државним школама многи учитељи следе педагошку концепцију С. Френеа.

Од укупног броја ученика основних школа у Немачкој, приватне школе похађа око 40 хиљада ученика, што је 1% укупног броја. Број ученика је много већи у приватним школама „Realschule“ изнад 7% и гимназијама изнад 10% од укупног броја. Овом броју треба додати око 70 хиљада ученика валдорфских школа.

У Данској традиција алтернативних и приватних школа датира још из 1849. године, када је донет закон по коме родитељи могу школовати децу у јавној школи, приватној школи и код куће (шкослки плурализам). Постоје приватне основне и ниже средње школе за децу 6 до 18 година. Те приватне школе су самосталне, независне и самоуправне институције које држава финансијски потпомаже до 80% потребних средстава. У приватним школама мора да се достигне педагошки стандард државних школа у области данског језика, математике и енглеског језика. Школа која започиње као приватна мора у првој години има уписано најмање 12 деце, у другој 20, а касније 28. Крајем XX века у Данској је било 20,5% приватних школа у којима је похађало 12% деце од укупног броја.

У Словенији Законом о основној школи је прописано право родитеља да изабере основно школско образовање своје деце у јавној или приватној школи или пак као васпитање и образовање код куће. Приватне школе морају остварити основне садржаје, али могу радити и према посебним педагошким начелима Штајнера, Декролија, Монтесори и др. У Словенији постоји један алтернативна школа валдорфског типа са 187 ученика и шест приватних средњих школа са 1387 ученика (Geoffrey 1992).

У Републици Србији алтернативно (слободно) школство је тек у зачетку. Наиме, тек почетком овог века је основано неколико приватних основних и средњих школа. Данас у Београду има више од десет приватних школа од којих посебну пажњу родитеља, ученика и педагошке јавности привлаче: гимназије „Црњански“ и „Руђер Бошковић“, Образовни систем „Др Коста Цукић“ у чијем саставу су економска школа и гимназија, Образовни систем „Милутин Миланковић“ у чијем саставу су гимназија, економска и медицинска школа, Економско-пословна школа „Европска пословна школа“, Медицинска школа „Школа општег здравља“, Прва спортска кошаркашка гимназија и Стручна школа за естетику стил и културу тела.

Посебно треба размотрити стање да је утицај идеја Марије Монтесори на формирање вртића и школа у нашој држави веома скроман. Наиме, тек у неколико градова су почели да раде вртићи по моделу Марије Монтесори. Полазећи од чињенице да се овакав модел вртића и школа заснива на слободи детета и васпитача, као и да наше друштво тежи ослобађању грађана од свих врста стега и стварању слободних личности, сматрамо да ће овај модел и у нашој држави сигурно све више привлачити како пажњу педагога, тако и државних органа и појединаца за формирање вртића и школа по овим моделима.

Реално је очекивати да ће се број алтернативних (приватних) школа и у Републици Србији у догледно време знатно повећати, што значи да се и школству и образовању у Србији, као и у развијеним државама, отвара пут ка плурализму. Принцип плурализма у школству, како је већ наглашено, биће један од темељних принципа развоја школства у будућности.

Место и улога школе у животу човека у XXI веку ће бити различите од улоге коју је школа имала у XX веку и раније. Ученици ће проводити у систему обавезног школовања све више времена. Осим укључености у обавезне школе млади ће бити изложени и разним другим едукативним утицајима који за њи-

хов животни пут понекад имају веће значење од редовне школе. Свакако овде треба споменути и утицај телевизије и видеа, рачунара, салона забавних игара, верских институција, као и спортских и културних клубова. Такође, ту спадају и школе страног језика, музичке школе, балетске школе, тениса, пливања, програмирања и сл.

Остваривање нове улоге школе у будућности може се обезбедити развијањем школског плурализма који подразумева једнакост алтернативних и приватних школа са државним школама, по слободном избору родитеља и деце, при чему ће доминантну улогу играти остварени ниво педагошких стандарда, нарочито квалитета свеукупног васпитно-образовног рада.

Понудом разноврсних програма у алтернативним школама биће омогућено деци и родитељима да креирају школу по мери родитеља, детета и културне средине. Та могућност ће добити више на значењу ако се учитељу и детету остави више слободе у креирању васпитно-наставног програма. Слобода у школи и школству ће бити мерило демократичности неког друштва. Алтернативне, слободне и приватне школе само су део могућности да се модел школске организације приближи потребама и очекивањима детета и родитеља у будућности (Матијевић 2001: 193-195).

ЛИТЕРАТУРА

- Borchert, M. (1992): Zur aktuellen Lage der Freien Alternativschulen in der Bundesrepublik, Freie Alternativschulen: Kinder machen Schule. Wolfratshausen: Drachen Verlag.
- Both, K. (1990): Jenaplanschools in the Netherlands. CA Hovelaken: Christelijk Pedagogisch Studiecentrum.
- Both, K. (2001): Jenaplan 21, Schulentwicklung als pädagogisch orientierte Konzeptentwicklung. Hohengehren: Baltmannsweiler-Schneider Verlag.
- Freinet, C. (1979): Die moderne französische Schule. Schöningh.
- Goefrey, W. (1992): Privatne škole – iskustvo u deset zemalja. Zagreb: Educa
- Качапор, С. (2003): Педагогија и школа Марије Монтесори и Рудолфа Штајнера, Зборник радова ХХХИИ/02. Косовска Митровица: Филозофски факултет.
- Матијевић, М. (2001): Алтернативне школе. Загреб: Типех.
- Philipps, S. (1999): Montessori priprema za život. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Сорокова, Г. М. (2004): Развојни ефекти методе Марије Монтесори, Образовна технологија бр. 1.
- Стојановић, Т. (2010): Основаност и значај савремених критика школе, Магистарска теза (необјављена). Косовска Митровица: Филозофски факултет у Приштини.
- Стојановић-Ђорђевић, Т. (2011): Школа – темељна знања о прошлости, актуелним проблемима и перспективама развоја. Крагујевац: Филолошко-уметнички факултет.

Tamara Stojanović Đorđević
University of Kragujevac
Faculty of Philology and Art in Kragujevac

ALTERNATIVE AND FREE SCHOOLS: BEGINNING, DEVELOPMENT AND PERSPECTIVE

Alternative and free schools were created in the middle of the 19th century within the “Reforming Pedagogy”. Their creation is based on the idea of pedagogical pluralism, and their goal is to improve and supplement upbringing, education and teaching in schools. There are many alternative and free schools in the world, and their significance in the upbringing and education of the young is increasing, regardless of the fact that less than 10 percent of them actually attend them. The significance of these schools is that they contribute to the final ideal-that a new model of autonomous school is established in pedagogical pluralism, in which the teachers, students and parents will constantly develop innovations.

Key words: alternative schools, Montessori school, Freinet pedagogy system, Jena Plan School, free school in Bochum

Слађана Миленковић
Универзитет у Новом Саду
Висока школа струковних студија за образовање васпитача
Сремска Митровица

УДК 373.211.24(497.11)
373.22(497.11)

ОБРАЗОВАЊЕ ВАСПИТАЧА НА НОВИМ СМЕРОВИМА ВИСОКЕ ШКОЛЕ У СРЕМСКОЈ МИТРОВИЦИ

Предмет рада је анализа курикулума за образовање васпитача на новим смеровима Високе школе струковних студија за образовање васпитача у Сремској Митровици – струковни васпитач за рад у јаслицама и струковни васпитач менаџер. Циљ рада је да се подстакне реформа високих школа за васпитаче и факултета који образују кадрове на овим смеровима. Задаци су описати и анализирати курикулуме за нове профиле и закључити колико су задовољена очекивања студената у погледу стицања компетенција. Непосредним истраживањем путем анкетања студената на овим смеровима биће утврђено да ли програми испуњавају њихова очекивања и да ли ће их у потпуности оспособити за рад. Такође, утврдиће се шта би даље требало чинити да се иде у сусрет очекивањима савремене теорије и праксе на том пољу у ширем међународном окружењу.

СТРУКОВНИ ВАСПИТАЧ ЗА РАД У ЈАСЛИЦАМА

Студијски програм струковног васпитача деце у јаслицама представља професионално усмерење у коме студенти савлађују предвиђене наставне предмете с циљем да се у будућности професионално баве занимањем струковног васпитача деце у јаслицама. Студијски програм састоји се од комбинације: академско општеобразовних предмета; научно, уметничко-стручних предмета и стручно апликативних предмета, као и практичних активности који ће студенти обављати у вртићима и болницама. Интердисциплинарне мултидисциплинарне теме допринеће квалитету програма и омогућити стицање ширег спектра професионалног знања. Следећи аспекти обезбеђују квалитет програма:

– Педагошка група предмета студентима ће пружити увид у то како деца уче и развијају се и обезбедиће да сваки студент стекне искуство у планирању и организовању активности стварајући оптималне услове за социјални развој и лични напредак сваког детета. Садржај и методе рада првенствено за циљ имају рад у вртићима и болницама.

– Медицинска група предмета пружа студентима знања из области физиологије, педијатрије, здравственог васпитања и неге деце, као и медицинске етике. Студенти ће бити практично оспособљени за препознавање дечјих болести, ургентних стања и пружање адекватних савета у вези са здравственом негом детета.

– Методичка група предмета обезбедиће повезивање академских звања са развојним потребама деце јасленог, предшколског и млађег школског узраста (у болничким условима). Јединствене карактеристике и садржаји сваког од ових предмета, циљеви и методе рада омогућиће студентима да самостално процене који део стеченог академског звања се може искористити за рад са сваким од ових узраста.

– Професионална педагошка пракса у трајању од 22 радне недеље студентима ће пружити стручна знања кроз практичну примену и оспособљеност за рад у вртићима и болницама.

Студенти, методичари (наставници), ментори (васпитачи) и организатор педагошке праксе деле одговорност организовања ефикасне сарадње између теоријске наставе и практичних активности.

Циљеви курикулума: струковни васпитач деце у јаслицама је одговорна и захтевна професија. Подразумева планирање, организовање и вођење педагошких активности за рад са децом од 6 месеци до 3 године у дечијим вртићима и за рад са децом у болничким условима. Такође, мора бити конструктиван вођа и партнер колегама, родитељима и другим актерима. Циљ студијског програма је развој академских, дидактичких, друштвених, развојних и професионално-етичких вештина студената. Пред студенте ставиће се многи изазови, како физички тако и интелектуални, а од њих ће се очекивати да активно учествују у свим аспектима студијског програма. Нагласак ће се ставити на развој њихове независности, креативности, способности да самостално размишљају и дају позитиван пример.

Свршени струковни васпитач деце у јаслицама биће оспособљен да:

- Има повољан однос са децом, родитељима и колегама;
- ефикасно комуницира, како писмено тако и усмено;
- примени теоријска знања у пракси;
- подстиче мултикултуралност;
- користи савремене информационе технологије у стицању знања....

Студијски програм осмишљен је тако да подстиче:

- лични развој сваког студента
- практичну наставу као вид стицања знања
- теоријско знање
- интердисциплинаран рад

Компетенције дипломираних студената

Савладавањем студијског програма студент стиче опште компетенције усвајајући опште законитости, основне принципе, разумевање васпитно образовног процеса, развој одговарајућих способности анализе, синтезе и предвиђања решења и насталих последица, као и истраживачке методе и технике за области које студирају.

Свршени студенти стичу право непосредног запошљавања у установама за предшколско образовање и васпитање у раду са децом јасленог узраста и у болничким условима.

Полазећи од циља високошколског образовања струковног васпитача деце у јаслицама, улога и задатака васпитача у предшколским установама са јасленим узрастом и у болничким условима рада, као пожељни исходи њиховог школовања, тј. компетенције које означавају завршетак основних струковних студија истичу се:

1. да струковни васпитач деце у јаслицама стекне одговарајућа знања и разумевање из области медицинских и педагошких наука које се наслањају на средње образовање, развије способности и усаврши вештине које ће му омогућити да одговорно, стручно, креативно и сразмерно самостално остварује своје конкретне улоге у васпитно-образовном раду са децом јасленог узраста и у болничким условима;

2. да у сарадњи са осталим члановима стручног тима установе у којој раде, као и родитељима деце, стручним службама локалне заједнице (медицински центри), буду оспособљени за обављање свих фаза васпитно-образовног рада, од увида у потребе деце и родитеља, као и конкретне услове у којима се овај рад одвија;

3. да прате савремена достигнућа наука (медицина, развојна психологија, предшколска педагогија, општа и посебне методике васпитно-образовног рада и др.) и у складу са њима буду оспособљени за примену модерних интерактивних, кооперативних, радионичких и других метода, организационих облика и начина рада, уважавајући притом дечја права, могућности, потребе и интересовања деце коју васпитавају и образују;

4. да савладају низ практичних умења и вештина потребних струковном васпитачу деце у јаслицама као узору за учење по моделу;

5. да поседују способност да самостално започну додатне студије.

Садржај образовања васпитача садржи три групе предмета:

Академско-опште образовна група предмета који су непосредно повезани са будућом струком.

Опште образовање подразумева скуп знања, способности и вештина, којима треба да се допринесе хармоничном развоју појединца у датој средини. Он треба да се оспособи да разуме своју околину, да је мења и критички анализира.

Опште образовање треба да буде критичко откривање и стицање осмишљеног актуелног знања, принципа и метода из домена друштвених, природних, и медицинских наука, етике, естетике и логике, српског језика, страног језика, ликовне уметности и социологије.

Осим сазнања, која пружају наведене науке и њихове дисциплине, опште образовање о којем је реч треба да обухвати развој низа способности из когнитивног домена, о томе како се долази до информација, комуницирања, разумевања и емпатије за друге људе, делује у складу са друштвеним околностима, ради самостално у групи и др.

Психолошка сазнања би обухватила законитости понашања, процеса развоја и учења, као и начина деловања у складу са њима, што је предуслов успешног васпитања и образовања. Активно увођење у експерименталну психологију може помоћи студентима да боље разумеју васпитно-образовни процес и

припремити их да критички користе податке које им на располагање стављају психолошка истраживања.

Научно, уметничко-стручна група предмета

Ову групу чини медицинска група предмета која ће обезбедити повезивање академских знања студената са развојним потребама деце јасленог, предшколског и млађег школског узраста. Јединствене карактеристике и садржаји сваког од ових предмета, циљеви и методе рада омогућиће студентима да самостално процене који део стеченог академског знања се може искористити за рад са сваким од ових узраста.

Стручно-апликативна група предмета

Педагогија, са једне стране, обухвата одређене теорије засноване на науци, а са друге – њихову методичку примену у облику правила којима се руководи васпитно-образовном праксом. Она се састоји из педагошких дисциплина које се баве различитим аспектима процеса васпитања и образовања, као што су општа методика васпитно-образовног рада са негом, посебне методике, инклузивно образовање и психологија деце игре.

Методика васпитно образовног рада са децом јасленог узраста и у болничким условима и посебне методике рада повезане су одговарајућим областима и типовима активности које се организују у предшколским установама на јасленом узрасту и у болничким условима, али повезано са основним наукама или уметностима из којих потичу њихови садржаји.

Изборни предмети

У сваком семестру бирају се по два од понуђена три изборна предмета. У зависности од интересовања студената листа изборних предмета ће се допуњавати.

Педагошко-методичка пракса

Смисао педагошко-методичке праксе је да представља конкретизацију теоријских сазнања која су студенти стекли током студирања и њихова примена у практичном раду. Она треба да представља непосредну примену будућих струковних васпитача за рад са децом јасленог узраста и у болничким условима.

Педагошка пракса студената започиње у самом почетку студирања и кроз разне облике траје до дипломирања, при чему је важно да ови облици прате ниво оспособљености кандидата за посао струковног васпитача деце у јаслицама. Започиње се хоспитовањем (посматрањем рада искусних медицинских сестара-васпитача) у свакодневним и специјалним (болничким) условима, а наставља се укључивањем студената у рад, да би се завршило самосталним тронедељним обављањем овог рада са децом јасленог узраста и у болничким условима.

СТРУКОВНИ ВАСПИТАЧ-МЕНАѢЕР

Студијски програм је професионално усмерење у коме студенти савлађују предвиђене наставне предмете с циљем да се у будућности професионално баве занимањем васпитача-менаѢера за рад са децом у дечијим вртићима. Студијски програм састоји се од комбинације: академско општеобразовних предмета; научно, уметничко-стручних предмета и стручно апликативних предмета, као и практичних активности који ће студенти обављати у вртићима.

Интердисциплинарне мултидисциплинарне теме допринеће квалитету програма и омогућити стицање ширег спектра професионалног знања.

Следећи аспекти обезбеђују квалитет програма:

– Педагошка група предмета студентима ће пружити увид у то како деца уче и развијају се и обезбедиће да сваки студент стекне искуство у планирању и организовању активности стварајући оптималне услове за социјални развој и лични напредак сваког детета. Садржај и методе рада првенствено за циљ имају рад у вртићима.

– Образовно технолошка група предмета пружа студентима знања из области образовне технологије. Студенти ће бити практично оспособљени за препознавање, управљање, организовање, планирање и контролу рада у вртићима.

– Методичка група предмета обезбедиће повезивање академских звања са развојним потребама деце предшколског узраста Јединствене карактеристике и садржаји сваког од ових предмета, циљеви и методе рада омогућиће студентима да самостално процене који део стеченог академског звања се може искористити за рад са децом предшколског узраста.

– Професионална педагошка пракса у трајању од 22 радне недеље студентима ће пружити стручна знања кроз практичну примену и оспособљеност за рад у вртићима.

Студенти, методичари (наставници), ментори (васпитачи) и организатор педагошке праксе деле одговорност организовања ефикасне сарадње између теоријске наставе и практичних активности.

Циљеви: струковни васпитач – менаѢер је одговорна и захтевна професија. Подразумева планирање, организовање и вођење педагошких активности за рад са децом у дечијим вртићима. Такође, мора бити конструктиван вођа и партнер колегама, родитељима и другим актерима. Циљ студијског програма је развој академских, дидактичких, друштвених, развојних и професионално-етичких вештина студената. Пред студенте ставиће се многи изазови, како физички тако и интелектуални, а од њих ће се очекивати да активно учествују у свим аспектима студијског програма. Нагласак ће се ставити на развој њихове независности, креативности, способности да самостално размишљају и дају позитиван пример.

Свршени струковни васпитач-менаѢер биће оспособљен да:

- планира, организује, управља и контролише рад у предшколским установама
- повољан однос са децом, родитељима и колегама;
- ефикасно комуницира, како писмено тако и усмено;

- примени теоријска знања у пракси;
- подстиче мултикултуралност;
- користи савремене информационе технологије у стицању знања...

Студијски програм осмишљен је тако да подстиче:

- лични развој сваког студента
- практичну наставу као вид стицања знања
- теоријско знање
- интердисциплинаран рад

Компетенције дипломираних студената

Савладавањем студијског програма студент стиче опште компетенције усвајајући опште законитости, основне принципе, разумевање васпитно образовног процеса, развој одговарајућих способности анализе, синтезе и предвиђања решења и насталих последица, као и истраживачке методе и технике за области које студирају.

Свршени студенти стичу право непосредног запошљавања у установама за предшколско образовање и васпитање у раду са децом.

Полазећи од циља високошколског образовања струковног васпитача-менаџера, улога и задатака васпитача у предшколским установама као пожељни исходи њиховог школовања, тј. компетенције које означавају завршетак основних струковних студија истичу се:

1. да струковни васпитач-менаџер стекне одговарајућа знања и разумевање из области образовно технолошких и педагошких наука које се наслањају на средње образовање, развије способности и усаврши вештине које ће му омогућити да одговорно, стручно, креативно и сразмерно самостално остварују своје конкретне улоге у васпитно-образовном раду.

2. да у сарадњи са осталим члановима стручног тима установе у којој раде, као и родитељима деце, стручним службама локалне заједнице (управа за предшколско образовање) буду оспособљени за обављање свих фаза васпитно-образовног рада, од увида у потребе деце и родитеља, као и конкретне услове у којима се овај рад одвија;

3. да прате савремена достигнућа наука (технолошких и педагошких) и у складу са њима буду оспособљени за примену модерних интерактивних, кооперативних, радионичких и других метода, организационих облика и начина рада, уважавајући притом дечја права, могућности, потребе и интересовања деце коју васпитавају и образују;

4. да савладају низ практичних умења и вештина потребних струковном васпитачу – менаџеру као узору за учење по моделу;

5. да поседују способност да самостално започну додатне студије.

Курикулум

Садржај образовања васпитача садржи три групе предмета:

1. Академско-опште образовна група предмета који су непосредно повезани са будућом струком

Опште образовање подразумева скуп знања, способности и вештина, којима треба да се допринесе хармоничном развоју појединца у датој средини. Он треба да се оспособи да разуме своју околину, да је мења и критички анализира.

Опште образовање треба да буде критичко откривање и стицање осмишљеног актуелног знања, принципа и метода из домена друштвених, природних, и образовно-технолошких и уметничких предмета.

Осим сазнања, која пружају наведене науке и њихове дисциплине, опште образовање о којем је реч треба да обухвати развој низа способности из когнитивног домена, о томе како се долази до информација, комуницирања, разумевања и емпатије за друге људе, делује у складу са друштвеним околностима, ради самостално у групи и др.

Психолошка сазнања би обухватила законитости понашања, процеса развоја и учења, као и начина деловања у складу са њима, што је предуслов успешног васпитања и образовања. Активно увођење у експерименталну психологију може помоћи студентима да боље разумеју васпитно-образовни процес и припремити их да критички користе податке које им на располагање стављају психолошка истраживања.

Научно, уметничко-стручна група предмета

Ову групу чини образовно-технолошка група предмета која ће обезбедити повезивање академских знања студената са развојним потребама деце предшколског узраста. Јединствене карактеристике и садржаји сваког од ових предмета, циљеви и методе рада омогућиће студентима да самостално процене који део стеченог академског знања се може искористити за рад са сваким од ових узраста.

Стручно-апликативна група предмета

Методике са менаџментом, са једне стране, обухватају одређене теорије засноване на науци, а са друге – њихову методичку примену у облику правила којима се руководи васпитно-образовном праксом.

Изборни предмети

У сваком семестру бирају се по два од понуђена три изборна предмета. У зависности од интересовања студената листа изборних предмета ће се допуњавати.

Педагошко-методичка пракса

Смисао педагошко-методичке праксе је да представља конкретизацију теоријских сазнања која су студенти стекли током студирања и њихова примена у практичном раду. Она треба да представља непосредну примену будућих струковних васпитача-менаџера.

Педагошка пракса студената започиње у самом почетку студирања и кроз разне облике траје до дипломирања, при чему је важно да ови облици прате ниво оспособљености кандидата за посао васпитача-менаџера. Започиње се хоспитовањем (посматрањем рада искусних васпитача) а наставља се укључи-

вањем студената у рад, да би се завршило самосталним тронедељним обављањем овог рада са децом.

Приликом израде студијског програма пошло се од мисије школе и захтева које мора студент испунити не би ли стекао очекиване квалификације за обављање професије струковног васпитача-менаџера.

Студијски програм израдили су еминентни стручњаци из области менаџмента, педагогије, психологије, методике, уметничких области. Наставници школе су понудили садржаје предмета који нуде најсавременија сазнања из ових области, а и из осталих области које чине студијски програм. У току наставе се идентификују мане читавог процеса – од садржаја наставних јединица, метода наставе, предавања, извођења вежби, активности студената, њихове оптерећености.

Контрола квалитета

Студентска евалуација је део опште стратегије развоја квалитета наставе и наставних програма и део је рада на развоју квалитета студија. За евалуацију важе следећа правила: треба да буде усмерена на побољшање наставе и наставних програма; поједини наставник је обавезан да учествује у евалуацији, разговара о њој са студентима, поднесе извештај о сопственој евалуацији и доприноси да се на основу евалуације донесу и спроведу одговарајући закључци; студенти треба да буду активни учесници у обликовању и спровођењу евалуације; евалуација треба да буде заснована на квантитативним и квалитативним методама; високошколској установи се подноси извештај о начину спровођења евалуације и генералним резултатима, а сваки наставник добија детаљан извештај.

Евалуација се спроводи крајем семестра, а посебна евалуација се реализује након спроведених испита.

Основна сврха евалуације је стварање основе за дијалог о облицима и садржини наставе између наставника и студената, као и између самих студената. Сврха није да све то усмери на појединачног ни да се уочава само оно што је лоше, већ да се пронађе и оно што функционише добро, тако да се могу развити позитивне стране наставе и наставних програма. Циљ нису индивидуална контрола и индивидуалне санкције.

Успешна студентска евалуација је предуслов побољшања наставе. Она не треба да студентима пружи могућност да само искажу своје мишљење о настави и појединим наставницима, већ и да наставници размишљају о исказима студента и започну дијалог са њима о најврсисходнијим начинима побољшања наставе и наставних програма.

Главну одговорност за студентску евалуацију сноси орган високошколске установе задужен за квалитет наставе који доноси одлуке, бира шта ће евалуирати, обавештава оне на које се евалуација односи, организује расправу о резултатима, помаже у тумачењу резултата, доноси закључке, чува резултате.

У намери да стекнемо увид у то шта наши студенти, уписани 2011/12. школске године, мисле о најбитнијим питањима студија на новим смеровима у нашој школи спровели смо анонимно анкетирање истих. Анкетирали смо уку-

пно 29 студената од којих су 15 уписани на смеру васпитач у јаслицама, а 14 на смеру васпитач-менаџер, који су прилично редовно долазили на предавања, а за које држимо да су због тога упућени у оно што смо од њих желели сазнати. Већина студената је и запослена у вртићу, на студијској групи васпитач за рад у јаслицама запослено је 100% студената на радном месту медицинске сестре-васпитача у јасленим групама. На смеру васпитач-менаџер има неколико оних који студирају уз рад али нису запослени у вртићима, те стога ти подаци нису релевантни за ово истраживање. Ово је, методолошки гледно, мали узорак, с тим да је анкетирано скоро 100% на студијама затечене генерације. Емпиријски налази, које овде износимо, у смислу оцене и вредновања студијских програма о којима је реч, као и начина на који смо се упустили у реализацију истих, су веома интересантни и за нас значајни.

Шта су студенти очекивали да ће ново научити на овим смеровима

На ово питање су одговорили сви испитаници. Према фреквенцији и сличности појединих одговора њихова очекивања смо рангирани на следећи начин:

Смер васпитач за рад у јаслицама:

– Да ће се заиста *усавршити* да стручније и компетентније васпитава и образује децу у јасленом узрасту, при чему би желело да се једни више фокусирају на рад са децом која имају развојне сметње, а други на децу са вишим нивоом могућности или специфичном даровитошћу.

– Да ће, у смислу претходног, сазнати нешто што је заиста *ново* у односу на оно што се могло сазнати уз рад у вртићу.

– Да ће студирање више протицати кроз практичан рад, семинарске радове, суочавање са специфичним развојним карактеристикама деце јасленог узраста.

– Да ће упознати *нове методе* рада.

– Да ће чути више личног *искуства професора* појединих предмета.

– Да ће се студијски програм фокусирати више на децу млађег узраста.

Смер васпитач-менаџер:

– Да ће стећи *усавршеније вештине* рада, посебно у смислу организације рада, израде индивидуалих програма и планова васпитно-образовног рада, начина јавног и медијског презентовања рада вртића, лакшег успостављања контакта са запосленима и сарадње са локалном средином.

– Да ће се више *суочити са конкретним примерима* везаним за практичну израду пројеката;

– Да ће добити *детаљнија искуства* за рад, у смислу конкретних метода, техника и инструмената везаних за руковођење.

– Да ће упознати *нове методе* рада.

– Да ће чути више личног *искуства професора* појединих предмета.

– Више сазнања о томе како се, у смислу *ојхођења*, разговора и рада, поступа са запосленим и представницима локалне заједнице.

– Да ће се студијски програми фокусирати и на даровиту децу и децу са вишим могућностима развоја у различитим правцима.

Примедбе студената на актуелни наставни план и наставне садржаје

Студенти су мишљења:

- а) Да се садржаји понављају 3 одговора;
 - б) Да се професори недовољно припремају за наставу ... 14 одговора;
 - ц) Да нема одговарајуће литературе 5 одговора.
- Само један студент није дао одговор на ово питање.

Добијена слика је за Високу школу у Сремској Митровици солидна. Треба имати у виду и то да су убрзо по акредитацији уписани студенти и да се отпочело са наставом. Осим тога, то је била велика новина за све запослене у Високој школи јер смо се упустили у пионирски подухват. Ове оцене ће много значити, у смислу корекције програма и свега осталог што би могло унапредити новоакредитоване студије. У истом смислу ваљаће да се размисли и о недостатку релевантне литературе за ову врсту студија, боље припреме наставника, адекватније организације и више посвећености запосленим студентима.

Којим вештинама би студенти желели да посебно овладају

На ово питање дошло се до информација сличних претходним. Реч је о следећем:

- Знања и умећа у вези са потпуном *индивидуализацијом програмирања и планирања* васпитно-образовних активности усаглашених са развојем детета као индивидуе;
- Способности опажања деце са посебним склоностима;
- Вештине вођења разговора;
- Свирање на хармоници;
- Узорним припремањем за васпитно-образовни рад;
- Способностима самовредновања.

Које су то наставно-предметне области које би требало садржајно актуализовати и проширити

Пошто се једни студенти више опредељују за рад са децом јасленог узраста, а други за руковођење предшколским установама они су се залажу за повећање броја опција или врста продубљенијег и специфичнијег стручног усавршавања. У вези с тим неки се желе више усавршавати за специјалне форме васпитно-образовног рада на пољу музичког, ликовног, физичког или драмског васпитања, други, у општијем смислу, за проширивање и продубљивање садржаја у пољу опште-методичког образовања, а неки за проширивање садржаја у области економских и информатичких наука и вештини јавног наступа јер налазе да су ти садржаји у суштинској претпоставци успешног менаџерског деловања.

У којој су мери студије испуниле очекивања студената

Степен испуњености студентских очекивања је она нарочито критична или преломна тачка у којој се вага да ли су замишљене студије оно што се желело њима постићи или не. За разлику од оцене која је добијена у вези са најважнијим примедбама на садржаје студија овде је слика битно поправљена, али ипак још увек у недовољној мери да би били потпуно задовољни. Рангирајући учесталост појединих одговора утврђено је следеће:

- Студије су потпуно испуниле очекивања студената13;
 - Студије су делимично испуниле очекивања студената9;
 - Студије нису испуниле очекивања6.
- Од једног испитаника немамо никакав одговор.

С обзиром да су се потпуно испунила очекивања 1/2 студената, а скоро 1/3 је делимично задовољна, налазимо да су програм и организација новоакредитованих студија ипак успели и да у том погледу запослени у институцији могу да буду задовољни.

Потребне акције за даљи развој и усавршавање нових студија

На повећавање нивоа ефикасности студија и квалитет програмских садржаја, као и на веће фокусирање истих на развој пожељних професионалних компетенција значајних за васпитни рад, нарочито могу допринети следеће мере:

- Смањивање броја *предмета* и наставних садржаја која нису директније у вези са методичким питањима или са областима педагошких и психолошких наука;
- Боља *организација*, са посебним разумевањем за запослене (ванредне) студенте и са извођењем педагошке праксе у установама примереним студијском програму (за јаслице у болничким установама, а за менаџере у већем броју установа где могу да прате рад руководиоца);
- *класификовање студената* приликом уписа на студије у смислу њиховог опредељивања на *већи број смерова* како неки од њих, који нису задовољни својим усмерењем, ометали друге студенте;
- Да се студије више остварују кроз *практичне активности, вежбе у реалним ситуацијама, исцртавања, семинарске радове* и сл, а мање кроз теоријска предавања;
- Потребно је више *нових сазнања и практичних искустава појединих професора*;
- Мање уопштавања а више конкретизације, у смислу истицања примера;
- *Више савета и препорука* значајних за праксу;
- Утицати на то да се *професори више за наставу припремају*.

ЗАКЉУЧАК

На основу онога шта се акредитацијом нових смерова желело постићи и оцена које су о наставним плановима, програмима и организацији студија, као и професионалној стручности наставника, која се у досадашњој реализацији ових студија испољила, могло би се закључити следеће:

1. Да су се очекивања студената на новоакредитованим смеровима *тојово* у *ошшоносшо* испунила;
2. Очигледно је, судећи по оцени наших испитаника, да је потребно приликом пријема за упис на студије класификовати студенте али са могућношћу мењања смера (уколико неко жели да се пребаци на друго усмерење);
3. Наставни план, с обзиром на подручја која су покривена појединим предметима углавном задовољава, али су потребне и одређене корекције у смислу допуне часовима и садржајима у подручју праксе и појединих методика али с тим да се реализација методика остварује не толико класичним предавањима колико прекопотребним вежбама и практичним активностима у срединама где живе.
4. Од Високе школе струковних студија се очекује да се више посвети обогаћивању библиотеке релевантном и савременом литературом, а од наставника да не понављају садржаје на првим предавањима из свих методика;
5. Ове студије, иако су уклопљене у болоњски концепт образовања не могу се вредновати у правој мери док се не запосле први кадарови са стеченим дипломама нових смерова и уради се анализа колико су стекли знања која одговарају њиховој пракси.

ИЗВОРИ И ЛИТЕРАТУРА

- Бојанин, С. (1985): *Неуропсихијатрија развојној доба и ошшо редукашшви метод*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства
- Каменов, Е. (1982): *Екшериментшални програми за рано образовање*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства
- Миленковић, Слађана: (2006): *Методика развоја говора*, Сремска Митровица: Виша школа за образовање васпитача
- Миленковић, Слађана: (2010): *Influenta vorbirii crainicului asupra copiilor* Утицај говора спикера у медијима на децу, *Ѓasopis Europa* на rumunskom jeziku, број 5, an 3/1, Novi Sad: Fond Европа 9.
- Зборници резимеа са научних скупова Васпитање и образовање деце са сметњама у развоју у предшколској установи и школи (2010 и 2011): Београд, Сремска Митровица: Институт за педагошка истраживања и Висока школа струковних студија за образовање васпитача

Sladana Milenković

University of Novi Sad

Two-year Post-secondary Pre-school Teacher Training College in Sremska Mitrovica

EDUCATION OF PRESCHOOL TEACHERS IN NEW MAJORS OF
THE ADVANCED SCHOOL OF VOCATIONAL STUDIES FOR EDUCATION
OF PRESCHOOL TEACHERS IN SREMSKA MITROVICA

This paper represents the curriculum, the origin and the goal of education of pre-school teachers on the newly accredited majors of The Advanced School of Vocational Studies for Education of Preschool Teachers in Sremska Mitrovica; the major-vocational preschool teacher in nursery, and the major-vocational preschool teacher-manager. The aim of this paper is to analyze the curriculum, the origin and the goal of education of pre-school teachers in these majors. The paper explains the purpose and the aim of the study programs, the competence of those preschool teachers, as well as the quality, contemporaneity and the international compatibility of those programs. By various surveys among the preschool teachers working in nurseries and the preschool teachers on leading positions we will determine whether the programs fulfill their expectations and whether they will train them properly for their future work. We will also determine what should be done further in order to fulfill expectations of contemporary theory and practice in that field in the wider international surroundings.

Key words: curriculum, the goal of education, preschool teacher competence

Љиљана Грујић¹
ОШ „Свети Сава“
Горњи Милановац

УДК 371.13
37.014.3

ШКОЛА КАО ИНСТИТУЦИОНАЛНИ КОНТЕКСТ ПЛАНИРАЊА ИНДИВИДУАЛНОГ УСАВРШАВАЊА НАСТАВНИКА

Ако планираш једну годину, засади
жито. Ако планираш за десет година, засади
воћку. Ако планираш за цео живот, по-
лучавај и образуј људе.

Кинеска пословица

1. УВОД

Школа се традиционално схвата као установа у којој ученици стичу елементарна знања стварајући темељ будућег школовања и образовања. Савремена схватања данашње школе виде ову институцију и као место у којој се и наставник образује и индивидуално усавршава. У контексту професионалног и личног развоја школа би требало „да буде место где наставник може да учи, или институција уз помоћ које наставник може да учи“ (Хебиб, 2007: 178). „У раду савремене школе и наставника постоји потреба да наставници мењају стил образовања и иду даље од облика који настоје да фаворизују једносмерно поучавање, као облицима који настоје да код ученика подстичу култивисање снага да уче, мисле, закључују, примењују и да то постане основа креативности“ (Борђевић, 2008: 851).

Да би ово било могуће неопходно је да постоји добро осмишљен план индивидуалног стручног усавршавања наставника, повезан са потребама, структуром и начином функционисања школе у којој ради. „Лични план развоја, као део институционалног плана, представља интеграцију индивидуалног и институционалног развоја (Hargreaves, 1994, према: Станковић и Павловић, 2010: 32).

2. ИНДИВИДУАЛНО СТРУЧНО УСАВРШАВАЊЕ НАСТАВНИКА

Индивидуално образовање јесте оно које иницира и организује сам појединац чија је намера учење, које није изазвано споља и нема формалну структуру. Тако се самообразовање одвија свакодневно а проистиче из искуства и ситуацијских изазова (Watkins & Marsick, 1992, према: Пастуовић, 2008). „Самообразовање је основни услов и незаменљив облик успешног сопственог уче-

¹ grujic.lj@gmail.com, ljiksi@alfagm.net

ња и колективног усавршавања, без обзира на све обавезе које савремени човек има, изузетне напоре које мора уложити да би пратио оно што се јавља ново у његовој струци и шире, упорност и истрајност коју овај вид усавршавања захтева и сл.“ (Вукелић, 1980: 452).

Идеја о самообразовању датира далеко у прошлост а Сократ се „сматра јединственим примером властитог рада на самообразовању“ (Бојовић, 2010: 215). Као што је познато, Сократ је у поодмаклим годинама учио да свира лиру и на питање зашто свира лиру кад ће и онако умрети он одговара: „Зато да бих могао свирати док не умрем.“ Овде би требало фокус усмерити првенствено на оне који су такво питање могли поставити. Чини се да је реч о оним појединцима који свет мере из своје перспективе и по својој мери па тако често нису у стању разумети понашање других јер су убеђени искључиво у исправност сопственог пута усудујући се да туђе понашање сматрају погрешним и безвредним. Нешто слично могу очекивати и наставници који се индивидуално усавршавају ако је атмосфера у школи таква да се учење, размена знања и искустава подржава у мањој мери (Хебиб, 2007).

Као једна од препорука УНЕСКО-а усавршавању наставника јесте неопходност самосталног учења и образовања (Влаховић, 2002). Образовање се тако схвата не само као резултат доброг рада појединца већ има задатак да допринесе стварању човека који има личну вредност.

Индивидуално стручно усавршавање наставника се схвата као „свесна самоиницијативна, саморегулативна, систематизирана, целовита, динамична, континуирана, развијајућа делатност наставника над самим собом са високим степеном власти аутономије у планирању, интенционалности, организацији, релацији и евалуацији стручног усавршавања“ (Василијевић, 2008: 23). Индивидуални приступ у професионалном развоју наставника би требало да одговори на личне потребе и очекивања самих наставника и истовремено би допринео школи да одговори „на захтеве конкретне социокултурне и временског контекста у којима ученици, наставници, родитељи живе и раде“ (Каменарац, 2010: 121). „Потребно је да сваки наставник на себи својствен начин осмисли професионалну промену, сопствену каријеру, професионални идентитет, дугорочнија професионална очекивања и планове, како би био у могућности да управља својим професионалним развојем“ (Циновић, 2010: 159). Младен Вилотијевић истиче да „уколико је усклађеност школе са стермљењима и променама у друштвеном окружењу потпунија, утолико она доследније остварује своју улогу“ (Вилотијевић, 2009: 713).

Како су промене у образовном систему једино могуће само ако их спроводе наставници, у сарадњи са ученицима и њиховим родитељима, онда из овога следи да се наставници морају сами мењати тако што врше промене у свести, ставовима и понашању (Грујић, 2009в). Отуда „савремено педагошко образовање наставника усмерено је на стварање услова за што веће остваривање професионалне стручности – компетентности (Ђорђевић, 2008: 848). Одговорним усмеравањем сопственог професионалног развоја у процесу целоживотног учења наставник развија своју професионалност (European Commission, 2005, према: Грујић, 2009б). Стручно усавршавање наставника у школи се

схвата „као процес ширења педагошке културе и видика, олакшавање њиховог рада, остваривање већих успеха у струци скраћивањем времена од појаве иновације до информације о њој, а затим од информације о иновацији до њене примене“ (Пантић, 1980: 436). Тако наставник који ради на свом индивидуалном усавршавању, личном напретку и расту, понаша се попут визионара. Визионари су успешни људи, посебног стања ума и који своју енергију храбро усмеравају ка будућим догађајима са намером да у њима буду активни учесници (Омае, 1995).

Индивидуално стручно усавршавање јесте континуиран процес развоја људских потенцијала. Наставник који професионално и стручно приступа послу квалитетније обавља свој посао. Он тако стиче и усавршава професионалне компетенције чиме значајно утиче на унапређење сопствене праксе. Унапређење сопствене праксе наставника даље има утицај на боље резултате ученика и запослених. Тако се школа развија и сви заједно напредују.

На планирање стручног усавршавања обавезује и Закон о основама система образовања и васпитања (Службени гласник РС, бр. 72/09). Он такође прописује да план стручног усавршавања доноси орган управљања у складу са приоритетима установе. За планирање и праћење стручног усавршавања одговоран је директор установе. Квалитет и остваривање стручног усавршавања наставника и његовог професионалног развоја јесте предмет самовредновања школе. На основу извештаја о самовредновању доноси се развојни план установе тј. школе.

Да би се избегла могућност стручног усавршавања само једног дела запослених у установи изузетно је важно створити услове да сви запослени равномерно буду укључени у процес. Тако школа делује као целина и за њен успех су сви одговорни према својој стручности и компетенцијама. То даље не значи да би требало да сви запослени учествују колективно у истим начинима стручног усавршавања већ је нужно дати шансу разноврсности. Стручно усавршавање наставника мора да прати његове личне потребе као и потребе школе. Школа би требало што више и ефикасније искористи све расположиве ресурсе, у првом реду запослене, простор, време и новац чиме ће створити основу за квалитетнији рад у институционалном контексту.

Када се каже стручно усавршавање тада се под њим најчешће мисли на предавања и похађање семинара што представља традиционалне моделе стручног усавршавања и „описују се као једносмерни, спорадични / повремени, одвојени од реформи, удаљени од праксе и контекста примене наученог“ (Половина, 2010: 196). Такво схватање је уско и погрешно имајући у виду постојање више облика стручног усавршавања и у њих обрајемо научне и стручне скупове, конференције, симпозијуме, конгресе, саборе, округле столове, пленарна предавања, изложбе, студијска и стручна путовања,... Научни и стручни скупови, конференције и др. се организују на различитим нивоима међу којима разликујемо републички, регионални, са међународним учешћем, међународни. Такође, наставник може да одржи огледни час или да присуствује огледном часу, прикаже активност, тему, стручну књигу, чланак, да води радионицу и слично. На тај начин се врши размена искустава и унаређује струка. Сваки до

ових облика има своје карактеристике и специфичности, није савршен, па је зато разноврсност у њихово укључивање и реализацију нужна. Истраживања указују „на потребу да се различити облици стручног усавршавања најуже повежу са практичним и свакодневним искуством наставника, чиме би реализовали овај потенцијал за дубље разумевање и суштинску промену праксе“ (Аврамовић и Вујачић, 2010: 160).

Као најчешће улоге које наставник може преузети у овим облицима стручног усавршавања јесте да буде организатор, излагач, предавач, водитељ или једноставно учесник. Наставник се оспособљава да обавља различите професионалне улоге чиме добија на значајности. Искуства која понесе током реализације различитих облика стручног усавршавања ствара основу за оспособљавање да самостално планира, реализује и вреднује сопствени рад. Тако наставник постаје активнији а његова проактивност снажно утиче на унапређивање образовно-васпитног рада. Унапређењем сопственог рада јавља се отвореност ка континуираном учењу и преузима лично учешће у сопственом доживотном расту, напретку и развоју. Наставник који успе да задовољи различите потребе и професионална интересовања ради у условима у којима школа спремно уступа своје ресурсе и отворена је за иновативне активности њених запослених. Таква школа има задовољне наставнике што је идеал у данашњим условима.

3. ПЛАНИРАЊЕ ИНДИВИДУАЛНОГ СТРУЧНОГ УСАВРШАВАЊА НАСТАВНИКА

За наставника није непознаница планирање обзиром да се све активности и послови у образовању припремају за реализацију овим путем. Планирање не би требало да буде планирања ради односно да буде формално урађено. Оно би требало да буде потреба којом ће се могућност развоја и побољшања у образовно-васпитном раду остварити у реалном времену и простору.

За успешне људе кажу да у годишњи план развоја обавезно стављају савладавање бар једне вештине. Успешна каријера се планира и догађа са припремом а не случајно. Како ће се каријера наставника одвијати зависи искључиво од његове активности, одговорности, промене понашања, размишљања, дисциплине, одрицања. Важност постојања личног плана професионалног развоја јесте у томе што њиме показујемо одговорност према себи, показује шта можемо и шта смо урадили за себе.

У остваривању укупне стратегије пословних планова школе кључну улогу има развој каријере наставника. Наставник би требало да буде оспособљен за активности које ће му бити од помоћи приликом управљања и развоја каријере. Те активности тичу се анализе и утврђивања личних интересовања и могућности, могућности развоја и утврђивање циљева као и стратегију за постизање постављеног. Другим речима, утврђујемо тренутну ситуацију, дефинишемо циљану позицију и постављамо нове развојне мере (Грујић, 2009а). Конкретнији приступ јесте анализа стања у школи и наставника појединачно у вези са стручним усавршавањем.

Почетку израде индивидуалног плана стручног усавршавања претходи писање радне биографије. Радна биографија је израз који се користи код нас, нема стандардну форму писања па тако од самог појединца зависи да ли ће га писати у форми CV-ја или резимеа. Резиме јесте форма у којој се једноставно набрајају подаци везани за образовање и радно искуство. Иако је циљ резимеа лична презентација, оваква форма се пише у САД и карактеристична је за занимања везана за науку, медицину и истраживања. CV јесте форма писања радне биографије у Европи и у њему се представљају квалификације, искуства, способности, па и планови и амбиције. CV јесте скраћеница настала од латинских речи Curriculum и Vitae што у буквалном значењу јесте преглед живота. CV у данашње време пишу они који траже посао као и они који мењају посао. Заблуда је да је непотребан онима који посао имају обзиром да живимо у време бурних друштвених, економских, демографских, технолошких промена. „CV је потребан свима који желе да своје квалификације, искуства и способности представе на професионалан начин“ (Војновић, 2001: 2).

CV има своју структуру, форму и садржину. Садржи следеће елементе: личне податке, профил, образовање, професионално искуство и остале способности. Лични подаци се пишу на средини горњег дела стране и садрже: име и презиме, адресу становања, број телефона, електронску адресу. Профил јесте део у којем се укратко описује карактер појединца. У делу професионално искуство наводе се називи установе/институције, време запослења, позиције, опис послова и дужности као и постигнути резултати поређани хронолошки. Део који се односи на образовање садржи ток образовања поређан хронолошки уназад и укључује назив образовне установе, време школовања, стечено звање, просек ако је преко осам. У том делу се могу навести похађани курсеви, семинари, објављени радови,... Остале способности јесу део CV-ја у којем се наводе знања, вештине и способности које нису везане за позив али су од важности за потпуније представљање појединца. Најчешће се наводе знања страних језика, информатичка писменост, поседовање возачке дозволе, сертификати, хоби, чланство у организацијама, награде, студијске посете,... Тек када се сви подаци ставе на папир, добијају дозу реалности и објективности утичући на свесност ситуације која се односи на образовање и компетенције које имамо. Једном написана радна биографија није коначна верзија већ се правовремено ажурира и допуњује подацима којима се евидентира усавршавање и кретање у служби.

Табела 0-1. Мајрица за SWOT анализу (преузето: Грујић, 2009а)

Интерни фактори	Снаге, предности	Слабости
Екстерни фактори	Прилике, могућности	Претње, опасности

Ради критичке процене, целовитог сагледавања стања као и планирања усавршавања и напредовања, нужна је употреба SWOT анализе, кључног алата у процесу стратешког планирања (Грујић, 2009а). SWOT јесте реч која је заправо акроним енглеских речи Strengths (*снаге, предности*) Weaknesses (*слабос-*

iii) Opportunities (прилике, могућности) Threats (претње, опасности). Анализом усмеравамо се на интерне и екстерне факторе, испитујемо снаге и слабости унутрашњих услова али и могућности и претње из спољашњости. То остварујемо попуњавањем матрице за SWOT анализу. Попуњена матрица даје могућност сагледавања фактора који утичу на успех у пословном окружењу.

Снаге или предности представљају интерне позитивне аспекте (врлине, радне способности, искуства, шансе) које можемо контролисати сами. У њих такође спадају образовање, контакти, интересовања, вештине (комуникације, рада у тиму,...), личне карактеристике (самодисциплина, способност рада под притиском, креативност, оптимизам, јака радна етика,...). Слабости су такође под нашом контролом али представљају негативне аспекте којих се морамо сами решити и јесу основа планирања и личног побољшања. Приликом одређивања сопствених слабости јако је важно бити крајње искрен према себи јер субјективност може бити погубна за лични развој и напредак. Прилике или могућности спадају у екстерне факторе. То значи да нису под нашом контролом али могу значајно утицати на развој ако их искористимо у планирању. Ни претње одн. опасности нису под нашом контролом. Може се ублажити њихов утицај ако пратимо промене у радном и ширем окружењу што ствара основу предвиђања догађаја и кретање њима у сусрет.

Као предности SWOT анализе у унапређењу рада наставника наводе се: стратешко размишљање свих чланова колектива (које се одражава на мотивацију и понашање запослених); брзо и добро добијање стратегије која искључује помоћ експерата; критички осврт наставника на школу, наставу и свој рад; ентузијазам наставника и нове методе у раду (Сузић, 2009).

У ситуацији када се дају одговори на питања приликом попуњавања матрице и њихово записивање на папир подсвесно се наши циљеви уграђују у мозак тако да имамо деведесет посто шанси да успемо. Тада можемо да разумемо факторе који утичу на развој и у прилици смо да дефинишемо сопствени правац даљег професионалног развоја. Изради индивидуалних циљева и стратегија можемо приступити онда када располажемо свим елементима SWOT анализе.

Индивидуално стручно усавршавање наставника никако не може да буде одвојено од плана развоја школе као установе што је сасвим разумљиво. Зато се индивидуални план стручног усавршавања истовремено израђује када и план развоја школе. Јасно је да ће индивидуални планови бити разноврсни због различитог нивоа потреба и неуједначеног нивоа образовања (општег, стручног, педагошког, друштвеног, економског) али ће свакако основ бити полазиште средина, њене потребе и услови рада. Поред конкретности и остварљивости план усавршавања требало би да има одлике садржајног, интересантног и актуелног. Ове карактеристике план усавршавања може имати онда када извршимо анализу поједних проблема, размотримо постигнуте резултате, осврнемо се на педагошко-дидактичко-методска питања у вези наставне праксе, сагледамо успех ученика, евидентирамо коришћење савремених наставних средстава,... (Вукелић, 1980). Анализирање ситуације и идентификација даљег смера активности може нас довести до жељеног резултата.

4. ЗАКЉУЧАК

Развој и напредак школе у институционалном контексту је уско повезан са индивидуалним усавршавањем наставника што је сасвим разумљиво обзиром да се побољшање и унапређење образовно-васпитног рада налази на релацији школа – наставник. Од наставника се очекује да сачини план индивидуалног стручног усавршавања јер се успех у раду не дешава случајно већ је добро осмишљен и планиран. План би требало да је усклађен са потребама, структуром и начином функционисања школе у којој наставник остварује образовно-васпитни рад. Зато је потребно наставника оспособити и оснажити за активности које му помажу у управљању и развоју каријере. Полазна основа у планирању индивидуалног стручног усавршавања јесте писање радне биографије и SWOT анализа.

ЛИТЕРАТУРА

- Аврамовић, Зоран, Вујачић, Миља (2010): *Наставник између теорије и наставне праксе*. Београд: Институт за педагошка истраживања
- Бојовић, Жана (2010): Доживотно учење – оквир индивидуалног усавршавања наставника, Трећа интернационална конференција „Техника и информатика у образовању“, *Зборник радова ТИО 2010*, Чачак, Технички факултет, 211-217.
- Василијевић, Данијела (2008): Индивидуално усавршавање наставника, *Зборник радова*, Ужице, Учитељски факултет, бр. 10, 17-32.
- Вилотијевић, Младен (2009): Променама до ефикасније школе будућности – нова парадигма за организацију будуће школе, Научни скуп „Будућа школа“, *Зборник радова II*, Београд, Српска академија образовања, 713-750.
- Влаховић, Бошко (2002): Припремање и усавршавање наставника код нас, *Педагогија*, Београд, Форум педагога Србије, vol. 40, бр. 3, 46-62.
- Војновић, Михаило (2001): *Како до зайослења?*. Београд: ННК Интернационал
- Вукелић, Пејо (1980): Стручно усавршавање – трајна обавеза наставника, *Настава и васпитање*, Београд, vol. 29, бр. 3, 451-457.
- Грујић, Љиљана (2009а): Употреба SWOT анализе у планирању каријере наставника, Пети међународни симпозијум „Технологија, информатика и образовање за друштво учења и знања“, Нови Сад, у: Даниловић, М., Попов, С. (прир.): *Технологија, информатика и образовање за друштво учења и знања: 5 (II део)* (194 – 202). Нови Сад: Факултет техничких наука, Центар за развој и примену науке, технологије и информатике – ЦНТИ, Природно математички факултет, Београд: Институт за педагошка истраживања
- Грујић, Љиљана (2009б): Различити приступи компетенцијама наставника у савременој школи, Научни скуп са међународним учешћем „Иновације у основношколском образовању – вредновање“, *Зборник радова*, Београд: Учитељски факултет, 486 – 492.
- Грујић, Љиљана (2009в): Управљање променама у образовном систему – препрека или изазов, *Зборник радова*, Ужице, Учитељски факултет, vol. 12, бр. 11, 319-324.
- Ђорђевић, Јован (2008): Личност и функције наставника у савременим друштвеним и економским променама, *Педагошка стварност*, Нови Сад, Савез педагошких друштава Војводине, vol. 54, бр. 9-10, 842-853.
- Закон о основама система образовања и васпитања*, Службени гласник РС, бр. 72/09

- Каменарац, Оливера (2010): Професионални развој наставника – процес активне конструкције знања у аутентичном школском контексту, *Педагошка стварност*, Нови Сад, Савез педагошких друштава Војводине, vol. 56, бр. 1-2, 119-132.
- Омае, Кеничи (1995): *Како размишља ствари: уметности јапанској пословања*. Београд: Грмеч, Привредни преглед
- Пантић, Драго (1980): Програмирање и организација стручног усавршавања педагошких радника у школи, *Настава и васпитање*, Београд, vol. 29, бр. 3, 435-449.
- Пастуовић, Никола (2008): Цјеложивотно учење и промјене у школовању, *Одгојне знаносци*, Загреб, Учитељски факултет, vol. 10, бр. 2, 253-267.
- Половина, Нада (2010): Супервизија и менторство у образовању: могућности повезивања теорије и праксе; у Половина, Нада, Павловић, Јелена (прир.): *Теорија и пракса професионалног развоја наставника* (195-219). Београд: Институт за педагошка истраживања
- Станковић, Дејан, Павловић, Јелена (2010): Модели професионалног развоја наставника; у Половина, Нада, Павловић, Јелена (прир.): *Теорија и пракса професионалног развоја наставника* (17-39). Београд: Институт за педагошка истраживања
- Сузић, Ненад (2009): SWOT-анализа у функцији унапређивања рада наставника, *Наша школа – часопис за теорију и праксу васпитања и образовања*, Бања Лука, бр. 1-2, 41-68.
- Хебић, Емина (2007): Индивидуални развој наставника у школи, *Настава и васпитање*, Београд, Педагошко друштво Србије, vol. 56, бр. 2, 174-187.
- Џинових, Владимир (2010): Принципи подстицања индивидуалне промене у професионалном развоју наставника; у Половина, Нада, Павловић, Јелена (прир.): *Теорија и пракса професионалног развоја наставника* (147-170). Београд: Институт за педагошка истраживања

Ljiljana Grujić
Primary School „Sveti Sava“
Gornji Milanovac

SCHOOLS AS AN INSTITUTIONAL CONTEXT OF INDIVIDUAL TEACHER IMPROVEMENT PLANNING

Modern school is an institution in which a teacher keeps learning and improving individually. Individual professional improvement implies a continuous process of human potential development. Individual teacher improvement planning should be a requirement which will ensure potential development and improvements in the education process in the real time and space. A well-thought-out individual improvement plan of the teacher is the one that is associated with needs, structure and the way of functioning of the school in which he/she works. A school should exploit all available resources more efficiently, above all its employees, space, time and money, thus creating a foundation for better work in the institution context. The starting point in individual teacher improvement planning is writing a CV and SWOT analyses.

Key words: teacher, individual improvement, improvement planning, education, school

Svetlana Mijajlović
Predškolska ustanova „Dečja radost“
Ćuprija

УДК 341.231.14-053.2(497.11)
373.2(497.11)

PRAVA DECE I RODITELJA U ODNOSU NA ZAKONSKU REGULATIVU U PREDŠKOLSKOJ USTANOVI U ĆUPRIJI

UVOD

Pitanje prava deteta je uvek aktuelno pitanje pedagoške teorije i prakse koje reflektuje svu složenost različitih uticaja: društvenih, kulturnih i personalnih. Uslavljenost je shvatanjem deteta i detinjstva, regulisano zakonom, usvajanjem Konvencije o pravima dece.

Shvatanje deteta i detinjstva je uslovljeno kulturom, tradicijom i društvenom strukturom. Francuski istoričar Filip Arijes je u svom delu prevedenom kod nas kao „Vekovi detinjstva“ pokazao da se shvatanje deteta i detinjstva i odnos prema detetu ne razlikuju samo u različitim društvima i kulturama, već i u različitim epohama istog društva.

Među istraživanjima koja su se bavila pitanjima položaja dece u srpskoj kulturi, posebno je značajan rad Žarka Trebješenina, (psihologa, etnologa i antropologa) „Predstave o detetu u srpskoj kulturi“ (1991). Na osnovu rezultata istraživanja dao je sliku srpske patrijahalne kulture i položaja dece u njoj. Deca su visoko vrednovana i poželjna. Ona su cilj braka iz dva razloga: religijskog i ekonomsko-praktičnog, pri čemu se više vrednuje muško dete kao naslednik imena. Dete je slabo, malo i nezrelo biće. Nesamostalno je i upućeno na majku. Kažnjavanje se smatra efikasnom i poželjnom vaspitnom merom. Različiti su zahtevi i očekivanja od dece u odnosu na pol.

Sa promenom poimanja detinjstva, menja se i odnos prema detetu, odnosno, uvodi se pojam prava deteta. Uočena je potreba da se dete zaštiti od usvojenih normi i shvatanja o detetu kao slabom, nejakom i nezrelom ljudskom biću, kome su potrebni posebna zaštita i nega, što samo odrasli mogu da obezbede, na način na koji oni procene da je najbolji.

Poseban doprinos u proučavanju deteta i detinjstva dala su antropološka istraživanja (Malinovski, Mid) vršena dvadesetih i tridesetih godina prošlog veka, koja su kritikovala biologizam i zastupala kulturalističku tezu da različite zajednice svojim načinom podizanja dece i sistemom vrednosti formiraju i različite tipove ličnosti.

Studija De Mause (1974), pokrenula je niz istorijskih i socioloških studija o shvatanju deteta i njegovom položaju u porodici i društvu i dovela do razvoja čitavih disciplina kao što su istorija i sociologija detinjstva (Hunt 1979; Scolnick 1976). Zajedno sa antropološkim i etnografskim studijama deteta, doprinela je da se slika o univerzalnoj prirodi deteta i njegovog razvoja, proistekla iz najvećeg dela

psiholoških teorija i istraživanja, relativizira i shvati da, ne samo detinjstvo već i naša tumačenja, uključujući i samu psihologiju deteta, su kulturno-istorijska tvorovina“ (Pešić 1996: 26).

Sentimentalizacija detinjstva je podrazumevala vrednovanje deteta kao emocionalno neprocenjivo, zaštićeno od rada, koje treba štiti i nadgledati. U to ime vodi se borba protiv dečjeg rada i borba za dečja prava.

PRAVA DETETA

Prava deteta su danas više od moralne kategorije. Priznata su brojnim dokumentima od kojih je svakako najznačajnija Konvencija o Pravima Deteta koju je usvojila generalna skupština UN 1989. godine. Naša zemlja je potpisala Konvenciju o pravima dece 1990. godine, i preuzela obaveze koje se odnose na ostvarivanje i primenu Konvencije, kao i na upoznavanje dece i odraslih sa njenim sadržajem i principima.

Opšti principi i prava u ranom detinjstvu su:

- Pravo na život, opstanak i razvoj
- Pravo na nediskriminaciju
- Pravo na obrazovanje, igru
- Pravo na participaciju (pravo na slobodno mišljenje kao i da njihovo mišljenje bude uzeto u obzir)

Do tada se smatralo da je dete dovoljno zaštićeno u okvirima opšte zaštite pojedinca na osnovu ljudskih prava. Zahvaljujući Konvenciji danas sve države imaju uputstvo kako sa decom valja postupati i kako ih zaštititi. Primena i ostvarivanje Konvencije je državna obaveza koja podrazumeva:

- poštovanje prava dece i načina postupanja sa njima;
- podnošenje periodičnih izveštaja o ostvarivanju dečjih prava u našoj zemlji
Komitetu UN za prava dece.

To znači da je ona dužna da standarde propisane Konvencijom sprovodi u život i o tome izveštava Komitet.

Međutim na osnovu izveštaja država, može se zaključiti da su oni pružali više informacija o smrtnosti dece, zatim o upisivanju dece u knjige rođenih, o njihovoj zdravstvenoj zaštiti, a malo informacija o tome kako se međunarodno priznata i zagarantovana prava sprovode u praksi. Iz tih razloga javila se potreba da se razmotre i približe značenja primene Konvencije za decu u ranom detinjstvu. Rano detinjstvo označava period od rođenja do polaska u školu, tj. predškolski period.

Uvođenje prava deteta u politiku i u običaje ranog detinjstva je tek na početku. Martin Vudhed, profesor studije detinjstva na Otvorenom Univerzitetu u UK, je sproveo analizu i kritiku istraživanja dečjih prava za Savet Evrope, OECD, UNICEF i Sačuvajte Decu. Po njegovom istraživanju, uvođenje prava deteta u svakodnevni život dece nije prisutno svuda. Deca su nosioci svih prava koja zagovara Konvencija. Ona imaju prava na specijalne mere zaštite i u skladu sa svojim sposobnostima koje se razvijaju na progresivnu upotrebu svojih prava. Poštovanje dečjih prava u ranom detinjstvu, insistira na pravu svakog deteta na kvalitet života, poštovanje i blagostanje, i svako pravo se vrednuje kao cilj po sebi. Odgovornost je

na odraslima da omoguće detetu da realizuje svoja prava u praksi, da mu omoguće efektno uživanje prava, tako što će da stvaraju uslove da ih dete upotrebljava u svakodnevnim situacijama.

Zato je odbor za prava deteta pripremio OPŠTI KOMENTAR Br. 7, 2005. godine u Ženevi kojim želi da podstakne shvatanje, da su mala deca nosioci svih prava sadržanih u Konvenciji i da je rano detinjstvo kritičan period za uviđanje ovih prava.

Ciljevi ovog komentara su da se „ojača razumevanje ljudskih prava sve male dece i da se privuče pažnja stranaka država na njihove obaveze prema maloj deci, na uviđanje njihovih prava.

U komentaru br. 7 se ističe da decu od rođena treba doživljavati kao značajne članove društva, koji imaju svoja posebna interesovanja, sposobnosti, osećanja, kao i potrebe za zaštitom, vođenjem i podrškom. Posebnu pažnju treba obratiti na različitosti koje su prisutne u ranom detinjstvu, kontekst odrastanja, različita očekivanja od dece koja su u vezi sa lokalnim običajima, različitost iskustava u odrastanju. Sve te različitosti treba uvažavati i poštovati, ako nisu u suprotnosti sa Konvencijom.

Dobrobit dece u ranom detinjstvu može da naruši siromaštvo, diskriminacija, raspad porodice, kao i neobezbeđivanje odgovarajućih visokokvalitetnih institucija koje bi svojim programima, osposobile profesionalce koji se bave decom, da doprinesu ublažavanju nedostataka, ako ih ima.

Poštovanje dečjih prava u ranom detinjstvu, insistira na pravu **svakog deteta** na kvalitet života, poštovanje i blagostanje, i svako pravo se vrednuje kao cilj po sebi. Da bi prava postala stvarnost, treba uključiti porodicu, društvo, „ali ne u smislu obezbeđivanja dobrotvornih akcija onima kome su potrebne“ (Vudhed 2005), jer na taj način stavljamo dete u ulogu primaoca pomoći i zaštitnih mera, već u smislu poštovanja njihovih sposobnosti.

Deca nisu u svom procesu razvoja „objekti brige i dobrotvornog rada, pijuni u socijalnim eksperimentima odraslih“ (Vudhed, Fokner 2000). Dečja prava se ne realizuju najbolje dok se istražuju i ispituje njihov položaj na sceni. Opasnost je posmatrati decu kao „ne još bića“, „niz potencijala“, „projekat u nastajanju“ (Verhelen 1997), „ljudi koji će postati“ pre nego „ljudi koji jesu“ (Kvortrup 1994), „plemeniti uzorci pre nego vredni građani“ (Knutson 1997, prema Vudhed 2005: 24).

U domenu predškolskog vaspitanja pitanje prava deteta ima posebnu težinu iz više razloga. Jedan od njih leži u činjenici da je predškolski uzrast kritičan period za uviđanje prava. Težina ovog pitanja je obrnuto srazmerna uzrastu dece zbog nedovoljnog razumevanja dece ranog uzrasta, koju često smatramo manje kompetentnom nego što stvarno jesu i u koje često imamo manje poverenja nego što to ona stvarno zaslužuju. Takva percepcija dece odražava se na oblikovanje nedovoljno podsticajnog okruženja za njihovo učenje i često rezultira preterano zaštitničkim pristupom vaspitača, mada i zaštitnički i autoritaran stil ima približno iste ishode – negira samostalnost deteta. Negiranje samostalnosti deteta je prouzrokovano uticajem implicitnih pedagogija vaspitača.

Drugi razlog je taj što je naša zemlja kao potpisnica Konvencije ostvarivanje prava deteta omogućava kroz institucije predškolskog vaspitanja i obrazovanja, kao i kroz odgovarajuće programe.

ZAKONSKA REGULATIVA U VRTIĆU

Jedno od važnih pitanja kojima ćemo se baviti je koliko institucionalni kontekst svojom zakonskom regulativom krši prava dece. Zato problem dečjih prava postavljamo kao fundamentalni problem prakse vrtića. To znači da se problem dečjih prava u ovom radu postavlja kao problem koncepcije i organizacije vrtića, kao problem stvarnog položaja deteta u vrtiću.

Društvene promene koje su se desile u Srbiji uticale su i na reforme u sistemu obrazovanja u cilju poboljšanja kvaliteta obrazovanja, finansiranja obrazovanja i upravljanja njime, udela interesnih grupa, uvažavanje etničkih, kulturnih i jezičkih različitosti i podizanja nivoa profesionalizma.

Unapređivanje sistema obrazovanja počiva na: decentralizaciji i demokratizaciji, unapređivanju obrazovne infrastrukture i opremanju institucija obrazovanja.

Donet je zakon o predškolskom vaspitanju i obrazovanju sa velikim zakašnjenjem. Izrađena je podzakonska regulativa koja je pružala standarde za osiguranje kvaliteta vaspitno-obrazovnog rada. Postavljen sistem stručnog usavršavanja i akreditacije praktičara, kao i sistem licenciranja za private ustanove. Omogućena je reorganizacija i diferencijacija postojećih predškolskih ustanova na manje organizacione jedinice, („dečje centre“, „model centre“).

PRAVA DECE U VRTIĆU U ODNOSU NA ZAKONSKU REGULATIVU

Pravo na obrazovanje i vaspitanje je jedan od osnovnih principa Konvencije. Važno je obezbediti pravo na obrazovanje tokom ranog detinjstva odmah po rođenju, jer je ono tesno povezano sa pravom male dece da se maksimalno razvijaju.

Pravo na obrazovanje i vaspitanje po Zakonu o predškolskom vaspitanju i obrazovanju imaju sva deca uzrasta od šest meseci do polaska u školu. Pripremni predškolski program je deo obaveznog obrazovanja dece uzrasta od pet i po do šest i po godina u trajanju od devet meseci.

Obrazovanje je dostupno i besplatno samo za decu koja su u pripremnom predškolskom programu. Pravo na pripremni predškolski program imaju sva deca uzrasta od 5,5–6,5 godina:

- deca iz socijalno depriviranih grupa
- deca sa smetnjama u razvoju;
- deca iz seoskih sredina;
- deca nacionalnih manjina.

Međutim, i mlađa deca imaju prava da se maksimalno razvijaju. Pravo na obrazovanje uključuje svu decu prema KUNOPD.

Mlađa deca koja pripadaju jednoj od ovih kategorija, deca koja rastu u siromaštvu, deca romske populacije, nisu u vrtićima što nije u saglasnosti sa Konvencijom o pravima dece. Postavlja se pitanje da li mlađa deca koja žive u siromaštvu ne treba da imaju pravo na obrazovanje i da li su to deca kojoj manje treba.

Jedan od osnovnih principa u Konvenciji je **pravo na nediskriminaciju**. A diskriminacija može imati formu ograničenih mogućnosti za igru, učenje i obrazovanje. Određene grupe dece ne smeju biti diskriminisane, međutim, praksa poka-

zuje da deca koja žive u siromaštvu imaju ograničenu mogućnost za igru, učenje i druženje sa vršnjacima u predškolskim ustanovama, što je u suprotnosti sa pravima deteta.

Po Konvenciji cilj obrazovanja je da ojača dete razvijajući njegove sposobnosti, „ljudsko dostojanstvo, samopoštovanje i samopouzdanje“ (KUNPD), a to se može postići programima usmerenim na dete, čije je polazište dete, njegova prava i urođeno dostojanstvo.

Uvođenjem Pravilnika o opštim osnovama predškolskog programa (2006), ustanovama i vaspitačima je pružena mogućnost da izaberu jedan od dva ponuđena modela, MODEL A ili MODEL B. Naša ustanova se opredelila za MODEL A još 1998. godine.

Polazište modela A (1996) je u saglasnosti sa KOPD i najboljim interesima deteta. Polazište programa je dete koje ima potrebu i **pravo** da bude ono što jeste, raste i razvija se. Dete je jedinstveno biće. Ono je socijalno biće i ima potrebu za odraslima, vršnjacima i decom drugih uzrasta. Iz ovakvog polazišta proističe opšti cilj predškolskog vaspitanja obrazovanja „da se doprinese celovitom razvoju deteta predškolskog uzrasta tako što će mu pružiti uslove i podsticaje da razvija svoje sposobnosti i svojstva ličnosti, proširuje iskustva i izgrađuje saznanja o sebi, drugim ljudima i svetu“ (OOPP 2006).

Ciljevi koje promovise Konvencija su u saglasnosti sa ciljevima sadržanim u Modelu A. Ti ciljevi se tiču odnosa deteta prema samom sebi, njegove autonomije, kao i vrednosti koje su sadržane u ciljevima, a to su individualnost, kooperacija, samopoštovanje, poštovanje različitosti, otvorenost, poverenje prema drugima, konstruktivno rešavanje sukoba).

Posebnu grupu prava u Konvenciji čine participativna prava koja su veoma značajna za dečiji razvoj i učenje u predškolskom periodu, tj u ranom detinjstvu. Detetu kao subjektu prava, se priznaje pravo na participaciju, tj. da bude saslušano i konsultovano u vezi sa svim stvarima i odlukama koje ga se neposredno tiču

Posebanim članom (12) ističe se „poštovanje mišljenja i osećanja malog deteta“ i navodi da dete ima pravo da slobodno izrazi svoja mišljenja o svim pitanjima koja ga se tiču, kao i da ona budu uzeta u obzir. Ovo pravo utiče na jačanje statusa malog deteta kao aktivnog učesnika u unapređivanju, zaštiti i praćenju sopstvenih prava.

Iako prava deteta nisu eksplicitno data u programu, jedno od glavnih načela vaspitno-obrazovnog rada modela A je u skladu sa Konvencijom a to je **Načelo poštovanja sebe i drugih**, koje podrazumeva poštovanje ličnosti deteta, samopoštovanje vaspitača i poštovanje drugih ljudi (posebno roditelja) kao i razumevanje i uvažavanje činjenice da dete postaje ličnost na osnovu toga što ga drugi (roditelji, vaspitači) smatraju takvim i postupaju u skladu s tim.

Poštovanje ovog načela je osnova demokratskih odnosa u vaspitanju. To iziskuje uvažavanje i podsticanje prava deteta da smostalno dela, bira, iznosi svoja mišljenja i osećanja, prava da uči i razvija se na svoj način, sopstvenim tempom. Ovo načelo podrazumeva spremnost i sposobnost da se dete upozna i razume.

Nijedno dete nije tako malo da ne može da izrazi svoju potrebu, želju ili mišljenje. Pitanje je samo kako to saopštava i kako odrasli na to reaguju. Bebe to čine

pokretima, mimikom i plaćem, a stajje dete rećima, crtežom, pokretom. Ono što je važno jeste da tako iskazano mišljenje bude uzeto u obzir.

Uvažavanjem dečjeg mišljenja, potreba i želja odrasli mu daju mogućnost da na svoj način utiče na donošenje odluka i da doprinosi, što je važno za njegovu dobrobit.

„Participacija sama po sebi nije stanje, ili krajnji ishod. Ona je stalan proces koji vodi podeljenoj odgovornosti i zajedničkim aktivnostima kako između same dece, tako između dece i odraslih“ (Vidović, Vučković i dr. 2000).

Međutim, u praksi je još uvek prisutna tendencija, da o deci mislimo kao o nekompetentnim ličnostima, u čije ime i za čije dobro, mi odrasli donosimo odluke, i mislimo da na taj način najbolje zastupamo njihove interese.

Možemo li stvarati svet koji nije zatvoren, koji nije realizovanje i prenošenje onoga što mi znamo deci, koja imaju drugačije iskustvo, koji ne nameće naše želje kao dečje potrebe? Da bismo stvarali takav svet moramo se upitati kako je biti dete u vrtiću u Ćupriji, i kako je biti roditelj dece ćuprijskih vrtića. Življenje u njima daje nam odgovor o poštovanju dečjih prava. A poštovanje dečjih prava dobija na većoj težini što su deca manja. Kao da ih na tom uzrastu manje razumemo, i u njih imamo manje poverenja nego što zaslužuju.

Polazimo od loše pretpostavke da za to imamo pravo. Imamo znanje, „odgovornost prema roditeljima“, autoritet, odgovarajuću stručnu spremu, i radimo za „napredovanje“ deteta, u njegovom interesu, a ustvari imamo **privilegiju** da donosimo odluke, da bodrimo decu da se uključe u one aktivnosti koje mi odaberemo i za koje mi mislimo da su za decu „veoma važne“. Prekidamo njihove aktivnosti, čak ne znamo i ne udubljujemo se u njihovu igru. Često je prekidamo a da je nismo ni upoznali, ni pokušali da budemo suigrači, da je ispitujemo i tražimo značenja.

Vaspitači često po svom planu ohrabruju decu da učestvuju prema njihovoj starosti, ili im čak i ne dozvoljavaju da učestvuju zbog uzrasta, što nije dobro.

Od dece se zahteva da pokažu sposobnost za učestvovanje u donošenju odluka koje su važne za njih, a pritom se zanemaruje činjenica da i mi odrasli mnogo puta donesemo pogrešne odluke i iz tih grešaka naučimo mnogo. Koliko puta smo doneli pogrešnu odluku i iz tih odluka izveli zaključak. Deci se takva mogućnost ne pruža. Postavlja se pitanje koliko su vaspitači spremni da stvaraju uslove za dečju participaciju. U praksi vrtića su evidentne teškoće na koje vaspitači nailaze. Imaju veliku odgovornost prema roditeljima i nedovoljno razvijen partnerski odnos sa njima.

Odgovornost roditelja i vaspitača je da „obezbede pravac i vođenje na način koji odgovara razvojnim sposobnostima deteta“. Detetu treba obezbediti upustvo u sprovođenju svog prava na slobodu misli i želja. Pitanje kako naći ravnotežu između poštovanja kompetentnog deteta i potrebe za podučavanjem u određenim situacijama. Ova ravnoteža je najbitnija za praktičnu primenu učesničkih prava

Kako Gerison Lansdaun objašnjava: „Jedan pristup bi bio primeniti princip proporcije sa klizećom skalom kompetencije u odnosu na ozbiljnosti te odluke. Gde su rizici koji su povezani sa odlukom relativno niski, bilo bi moguće za decu da preuzmu odgovornost, bez demonstriranja određenih nivoa kompetencija. U

našoj praksi procena „sposobnosti“ zavisi od toga koji teoretski pogledi o razvoju u ranom detinjstvu preovlađuju“ (Lansdaun 2005b).

Po nekom bi bile odlučujuće činjenice o stadijumima razvoja kao merila za učestvovanje, i njihove sposobnosti da donose odluke. Uloga odraslih bi bila nadgledati dečje razvojne sposobnosti i doneti sudove o tome da li su spremna da učestvuju, vodeći računa o individualnim razlikama dece.

Drugo gledište bi bilo pitanje podrške koja je potrebna detetu da izrazi svoja osećanja, i koje su to veštine koje su potrebne odraslima da rade uspešno sa malom decom. Drugim rečima, kako se dečje sposobnosti razvijaju kroz odgovarajuće nivoe učestvovanja, pre nego pitanje kada su deca spremna da učestvuju u donošenju odluke o nekoj oblasti njihovog života.

OBRAZOVANJE O DEČJIM PRAVIMA U RANOM DETINJSTVU

Obrazovanje za prava deteta podrazumeva ne samo poznavanje sadržaja Konvencije već i razumevanje njenih principa, izgradnju vrednosti, stavova i veština i ponašanja koja su u duhu Konvencije.

Ne radi se samo o znanjima o dečjim pravima i Konvenciji, već i o znanjima da se misli, oseća i dela u skladu sa duhom Konvencije i u pravcu ostvarivanja dečjih prava“ (Pešić 1996).

U praksi, deca saznaju i budu informisana o dečjim pravima u vreme „Dečje nedelje. Tada dramatičuju sadržaje iz „Bukvara dečjih prava“ i likovnim aktivnostima predstavljaju svoja prava.

Upoznavanje sa pravima dece bi trebalo da bude prisutno u svakodnevnom radu, stvarajući uslove za razvijanje socijalnih veština kao što su: sposobnost za saradnju, prihvatanje različitosti, toleranciju, nenasilno rešavanje konflikta, iskazivanje vlastitog mišljenja i potreba, kao i uzimanje u obzir takvog mišljenja.

„Konvencija tj dečja prava kao sastavni deo života vrtića, programa i učenja, jedan su od instrumenata za ostvarivanje vaspitanja dece. Mi vidimo šansu da se preko škole uključimo u probleme društvenog okruženja, o kojima je pisao Delor, koji se ne mogu više ostavljati izvan školskih vrata, kao što su siromaštvo, glad, nasilje, jer oni ulaze u učionice zajedno sa decom“ (Marinković 2001) .

PRAVA RODITELJA U ODNOSU NA ZAKONSKU REGULATIVU

Razvijanje partnerstva između roditelja i predškolske ustanove je prioritetni cilj koji je u saglasnosti sa KOPD.

Po Konvenciji, konkretno u Komentaru br. 7 se ističe da roditelji deteta imaju najveću odgovornost u realizaciji dečjih prava. Porodica je prvo i najznačajnije mesto vaspitanja deteta. Porodice su različite, razlikuju se po broju članova, socijalnom, ekonomskom i kulturnom statusu, odnosu prema detetu, vaspitnim stilovima... Uključivanje roditelja proističe iz uvažavanja činjenice da porodica ima najveći uticaj na svoju decu. Ona je pravi i najznačajniji vaspitač deteta i kao takva u mnogome može da i treba da bude partner i saradnik u oblikovanju zajedničkog života u vrtiću.

Statutom Ustanove je regulisano pravo roditelja da učestvuju u **upravljanju** rada Ustanove. Zakon obezbeđuje participatorsku ulogu roditelja u radu vrtića, ali u praksi oni pretežno daju saglasnost na ponuđeno, pre nego inicijativu.

Jedan od razloga je često menjanje članova upravnih odbora, a i izbor članova je politički obojen. Drugi razlog je nepostojanje edukacije članova upravnog odbora što je reformom obrazovanja predviđeno.

Na osnovu Zakona o predškolskom vaspitanju i obrazovanju, Pravilnika o Opštim osnovama predškolskog programa (*Sl. glasnik RS – Prosvetni pregled 14/6*), vrtić izrađuje svake godine predškolski program Ustanove i u okviru nega planira saradnju sa porodicom. Cilj programa saradnje sa porodicom je pružanje stručne podrške porodici kroz programe kojima se razvijaju veštine roditelja iz domena vaspitanja i obrazovanja dece predškolskog uzrasta, kao i razvijanje partnerskog odnosa sa porodicom. Predškolskim programom se planira saradnja sa porodicom na nekoliko nivoa;

Informativni: razgovori, panoi za obaveštavanje roditelja, planirani individualni razgovori, brošure za roditelje, kutije za sugestije, telefonski pozivi....

Edukativni: Tim za saradnju sa porodicom će razvijati preventivan i edukativan rad, u saradnji sa domom zdravlja. Teme koje se određuju u zavisnosti od potreba roditelja i vaspitača

Neposredno uključivanje roditelja u vaspitno-obrazovni rad: zajedničko planiranje, osmišljavanje i realizacija projekata, pomoć u realizaciji širih kontakata (van ustanove i porodice), pomoć iz profesionalne uloge roditelja, izrada i nabavka neophodnih materijala i sredstava.

Iako je model partnerskih odnosa u potpunoj saglasnosti sa najboljim interesima dece, i često prisutan kroz periodične i godišnje izveštaje rada, toliko je olako shvaćen, a u praksi je vrlo retko prisutan jer se ne stvaraju uslovi za dvosmernu razmenu informacija i znanja. Imanentne barijere koje proističu iz institucionalnog okvira delovanja, kao što su težnja vrtića ka zatvorenosti i mistifikaciji i sagledavanje profesionalne uloge kao eksperta, manifestuje se kroz otpore vaspitača za razvoj partnerstva.

Uključivanje roditelja u planiranje i realizaciju vaspitno obrazovnog procesa kod većine vaspitača nailazi na otpor.

Primer:

Ove godine je roditeljima dece jaslenih grupa pružena mogućnost da se uključe u proces adaptacije njihove dece. Proces planiranja se razvija u saradnji sa roditeljima. Sestre se pripremaju da prihvate roditelje kao partnere. Razvijaju osetljivost za različite individualne potrebe dece i porodice. U zajedničkom dogovoru sa roditeljima planiraju boravak dece u manjim grupama i zajednički donose raspored boravka.

Novi roditelji se informišu o svemu što jaslice pružaju, šta se od roditelja očekuje, kao i šta roditelji očekuju od sestara, i razgovaraju o problemima adaptacije.

Cilj uključivanja roditelja je bezbolniji boravak male dece, i razvijanje poverenja između sestara i roditelja.

Prisustvo roditelja nisu prihvatile sve sestre. Razlozi su različiti a obrazloženi su ovako:

- osećaju se nelagodno jer deca u tom period mnogo plaču, i nije dobar moment da budu prisutni roditelji;
- da nije lepo prema drugoj deci čiji roditelji nisu prisutni;
- da deca plaču kada uđe druga osoba u sobu.

Postavlja se pitanje da li decu treba čuvati od prisustva odraslih i iz jedne zavisnosti (od roditelja) prebaciti ih u drugu zavisnost (od sestre).

Iskustva sestara iz grupa u kojima su bili prisutni roditelji (najviše po dva roditelja tokom nedelje) su drugačija. Svaki dan je brižljivo pripreman zajedno sa roditeljima koji će biti prisutni. Roditelji nisu bili posmatrači već aktivni učesnici.

Sestre su kao najveću dobit istakle fizičku pomoć koju su imale, mogućnost da izlaze u dvorište, da koriste sprave, a ne da vreme provode na terasi. Nisu bila zaposlavljena ni adaptirana deca jer su roditelji bili uključeni sa manjom grupom dece.

Sestre ističu da je ova vrsta pomoći dragocena, bolje upoznaju odnos roditeljedete; roditelji u potpunosti upoznaju rad vaspitača, problem, i dinamiku i smatraju da roditelji treba da imaju značajniju ulogu u aktivnostima vrtića i to ne samo u aktivnostima koje predlažu vaspitači već i u aktivnostima koje iniciraju roditelji.

Ono što je važno u saradnji sa porodicom je, da sama forma i metod te saradnje budu takođe jedan vid situacionog učenja, a to je neposredan dijalog svih učesnika u procesu koji je, najčešće, veoma kompleksan i podrazumeva iznalaženje načina i sredstava kojima će se rešavati iskrslili problemi u konkretnoj situaciji.

Prava roditelja narušava i nedovoljnost kapaciteta, regionalna neujednačenost mreže i ograničena ponuda programa i usluga što dovodi do pozitivne diskriminacije roditelja koji rade(a žele da im deca budu u vrtiću) u odnosu na roditelje koji nisu u random odnosu. I dalje se u vrtiću daje prioritet ustanovama i programima za celodnevni boravak dece zaposlenih roditelja.

Pravilnikom o prijemu dece i uslovima za korišćenje usluga u predškolskoj Ustanovi u Čupriji se uređuje prijem dece, a u isto vreme uskraćuje pravo deci na obrazovanje ako ne zadovolje određene kriterijume.

Kriterijumi za prijem dece su:

- deca zaposlenih roditelja
- deca samohranih roditelja
- deca čiji je jedan roditelj zaposlen a drugi nezaposlen, a nije u mogućnosti da se brine o detetu(težak bolesnik) i sl:
- deca za koje nadležni Centar za socijalni rad utvrdi da je potrebno da budu zbrinuta;
- deca čiji su roditelji studenti.

Deca koja imaju status trećeg deteta iz porodice sa troje dece i četvrtog deteta iz porodice sa četvoro i više dece.

Na osnovu ovog pravilnika prvenstvo imaju deca čija su oba roditelja u random odnosu. Ako su grupe popunjene, deci čiji roditelji nisu zaposleni je uskraćena mogućnost boravka u vrtiću a time i smanjena mogućnost za igru, učenje i razvoj što nije u saglasnosti sa KOPD.

Obaveza države je da pomogne roditeljima u primeni dečjih prava, kroz institucije, tako što će u zavisnosti od njihovih potreba, pružati odgovarajuće programe, a u isto vreme ih podržavati u materijalnom smislu.

U vrtiću u Ćupriji je Statutom Ustanove pružena mogućnost organizacije različitih oblika rada sa decom:

- igraonice za decu od 3 do 6.5 godina, gde deca mogu da se druže zajedno sa odraslima i uz učešće roditelja 2 do 4 sata dnevno;
- dramske radionice u cilju podsticanja kreativnosti kod dece i dramskog stvaralaštva, u trajanju od 2 do 3 sata nekoliko puta nedeljno;
- likovna radionica za decu od 3 do 6,5 godina dva sata nedeljno u cilju podsticanja likovnog izražavanja dece;
- učenje engleskog jezika;
- muzičko zabavište i prvi koraci folklore;
- dečji klub za decu od 3 do 6,5 godina 3 sata svakog dana uz prisustvo roditelja.
- proslave rođendana;
- servis usluga za čuvanje dece.

Iako su Statutom date različite mogućnosti u organizovanju delatnosti, u predškolskoj ustanovi u Ćupriji se godinama unazad organizuje celodnevni boravak, a poludnevni samo za grupe pred polazak u školu.

Primer: Roditelji koji rade u popodnevnom smenama imaju potrebu da u prepodnevnom časovima budu sa svojom decom. To im je onemogućeno jer se deca primaju ujutru, do 8 časova a popodnevne smene nema.

Stroga pravila ponekada narušavaju prava roditelja tako da se oni stvarno osećaju kao da su na drugoj strani.

Vrtić stavlja roditelja u poziciju korisnika usluga jer mu ograničava potrebe na postojeću ponudu. Ima porodica koje imaju potrebe da njihova deca provede par sati u društvu vršnjaka, u stimulativnom okruženju koje će da provocira dečju kreativnost, naravno uz podršku profesionalaca.

“Roditelj ima pravo da očekuje takvu društvenu intervenciju kojom će se stvoriti uslovi realizacije roditeljske funkcije na društvenom nivou i pružiti mogućnost roditelju da odlučuje i poboljša kvalitet življenja svoje porodice” (Pavlović-Breneselović 1993).

ZAKLJUČNA RAZMATRANJA

Mala deca su nosioci svih prava koja su u Konvenciji. Ona imaju prava na posebne mere zaštite i, u skladu sa njihovim razvojnim kapacitetima, na progresivnu upotrebu svojih prava. Kao kulturni obrazac, tendencija prezaštićivanja dece i nepoverenje u kompetencije dece i mladih, prenose se i u institucionalne kontekste podizanja i vaspitanja dece, u dečje vrtiće što je u suprotnosti sa Konvencijom o pravima dece. Tradicioniski koncept deteta kao „slabog, nejakog, nesamostalnog bića (Trebješanin 1991), kome je potrebna briga, nega i vođenje od strane odraslih, „detetu kome treba“ mora se zameniti drugačijim pristupom i slikom kompetentnog deteta, koja je u saglasnosti sa slikom deteta u Konvenciji.

Kršenja dečjih prava su brojna, dešavaju se svakodnevno, ali su često ne primećena. Uglavnom se dešava da odrasli ne osvešćuju činjenicu da krše dečja prava, smatrajući svoje postupke opravdanim, a takođe i deca kao i roditelji prihvata-

ju takvo stanje stvari kao normalno jer nisu upoznata sa svojim pravima i nisu ih iskusila, jer nisu prisutna u svakodnevnom životu.

Jednu od ključnih uloga za ostvarivanje prava dece u vrtiću, imaju vaspitači. Od njih se očekuju nove kompetencije koje bi u praksi pripremile decu za primenu svojih prava i odgovornosti u svakodnevnim situacijama u vrtiću i van njega..

Promena ličnih stavova i prakse uvidom u vlastitu implicitnu pedagogiju, kroz stručno usavršavanje je neophodno za realizaciju dečjih prava.

Sa druge strane saradnja porodice i vrtića suočava nas sa realnošću koja može da obeshrabri. Partnerski odnosi sa roditeljima u ćuprskim vrtićima su retki primeri, a ne standard ove predškolske ustanove. Kultura ustanove i organizacija, kao i zakonska regulativa na nivou ustanove, mora da promovise participaciju i transparentne procedure participacije,, pregovaranja, dogovaranja i učenja.

Pitanje odnosa porodice i vrtića je neodvojivo od pitanja demokratizacije institucija i društva u celini. Važno je razvijati građansku svest o pravu na izbor, inicijativu i uticaj kako zakonskom regulativom, tako i praksom vrtića, jer je vrtić javna institucija koja obavlja javnu delatnost i u funkciji je javnosti.

LITERATURA

- Arijes, F. (1989): *Vekovi detinjstva*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Convention on the Rights of the child* (2005). Ženeva: OUN.
- Fojtan, S. (1995): *To je pravo*. Beograd: Prijatelji dece Srbije.
- Halmi, A. (2005): *Strategije kvalitativnih istraživanja u primjenjenim društvenim znanostima*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Hart, A. R. (1992): *Childrens participation from tokenism to citizenship*. UNICEF.
- Ivić, I. (1979): Dete u Srbiji, *Predškolsko dete*, Br. 1- 4 (213-225).
- Ivić, I. (1995): *Šta da se radi*. Beograd: Prijatelji dece Srbije.
- Kvalitetno obrazovanje za sve – put ka razvijenom društvu* (2002). Beograd: Prosvetni pregled.
- Marinković, S. (1997): Udžbenici Prirode i društva, Poznavanje društva, Poznavanje prirode i vaspitanje za dečja prava, *Zbornik radova: Vrednosti savremenog udžbenika*, Učiteljskog fakulteta u Užicu, (251-264).
- Marinković, S. (1996): Dečja prava u porodici i školi, *Zbornik Dečja prava – čija odgovornost Instituta za pedagogiju i andragogiju* (56-64).
- Ostvarivanje prava deteta u ranom detinjstvu* (2005). Ženeva: Odbor za prava deteta UN.
- Pavlović-Breneselović, D. (1990): *Položaj deteta u dečjem vrtiću i prvom razredu osnovne škole*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja
- Pavlović-Breneselović, D. (2001): *Partnerski odnosi u vaspitanju*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Pešić, M. (1996): Konvencija UN i obrazovanje za dečja prava, *Zbornik Dečja prava-čija odgovornost Instituta za pedagogiju i andragogiju* (25-39).
- Pavlović, D. (1989): Dete i program, *Predškolsko dete*, Br. 2 (27-34).
- Pravilnik o opštim osnovama predškog programa* (2006). Beograd: Prosvetni pregled.
- Vidović, S. i sar. (2000): *Kako možemo zajedno*. Beograd: Jugoslovenski centar za dečja prava.
- Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja* (2003). Beograd: Službeni glasnik RS.
- Zakon o predškolskom vaspitanju i obrazovanju* (2009). Beograd: Službeni glasnik.

Svetlana Mijajlović
Preschool Institution „Dečja Radost“
Ćuprija

THE CHILDREN'S AND THE PARENTS' RIGHTS ACCORDING TO THE
LAW REGULATIONS IN THE PRESCHOOL INSTITUTION IN CUPRIJA

The paper deals with the children's and parents' rights in the preschool institution in Cuprija. The cultural influences are also discussed as well as some other influences such as social, and personal. The paper ends with the emphasis on the relationship and cooperation between child's family and the institution. The citizenship right to choose and have the initiative is also one of the institution's obligation to develop in child's mind.

Key words: children's and parents' rights, the preschool institution, the right to choose.

Весна Краварушић
Зуботехничка школа, Београд

УДК 37.017.7
37.032

СТАВОВИ УЧЕНИКА О ПРОЕВРОПСКИМ И НАЦИОНАЛНИМ ВРЕДНОСТИМА

УВОД

Школа је током демократских промена у нас препозната као кључни фактор у превазилажењу нагомиланих друштвених проблема крајем 20. века. Сматрало се да ће промене у школском систему и образовање и васпитање демократски оријентисаних грађана убрзати транзицију и увести наше друштво у ред уређених, економски стабилних земаља. У овом процесу, кренуло се од редифинисања друштвених захтева наспрам школског система, који су 2003. преточени у циљеве образовања и васпитања. Наглашеним проевропским вредностима, 2004. изменама Закона о основама система образовања и васпитања, придодате су националне, српске, а све заједно су проширене и додатно прецизиране Законом из 2009. године. Кроз 15 циљева образовања и васпитања, истакнуте су тежње друштвене заједнице при обликовању личности васпитаника. За разлику од претходних транзиционих закона из области образовне делатности, у актуелном се при деловању школе инсистира на формирању и развијању ставова и вредности.

Ставови су социјалним учењем стечене, релативно трајне и стабилне организације вредновања, емоција и реаговања према одређеним објектима – људима, друштвеним појавама, идејама. Став према неком објекту је повезан са другим ставовима у мање или више складне склопове ставова, који одражавају однос појединца према свету и појавама које га окружују. Ставови могу бити позитивне или негативне валенце. При формирању става, полазиште су информације којима је особа изложена, знање које стиче о објектима става, припадност групама, особине личности и њене потребе. Позитиван став ће се формирати према објектима који погодују задовољењу потреба особе, док ће се негативни ставови односити на објекте доживљене као препреку задовољењу потреба. Формирање и развијање ставова део је изградње идентитета особе, служи изражавању или очувању интегритета, припадању или дистанцирању од група, појединачности или појава. Структура и мотивациона основа ставова упућују на постојање односа између ставова и понашања, иако та веза није увек усклађена (Кљајић 1989). Систем вредности је социјални феномен који укључује релативно постојан распоред преференција, свесних представа субјективно/објективног карактера, где се на основу врховне вредности просуђује о осталим вредностима (Чачиновић Пуховски 2008).

Ставови и вредности су у директној вези са обрасцима понашања, који се успостављају и мењају учењем путем модела – под утицајем захтева других

особа или променом сопственог понашања на основу примера понашања других, који су процењени успешним, тј. узорима (Рот 1980). Школа је један од агенаса социјализације која своју друштвену функцију заснива на настојањима да младе генерације интегрише у друштвени живот. Друштвени живот је регулисан пожељним понашањима. Свако друштво кроз јавно образовање плански и контролисано делује на младе „у правцу у ком то желе владајуће снаге у друштву“ (Хавелка 1980). Правац је задат циљевима образовања и васпитања и реализује се у дидактичком троуглу – наставник (његове компетенције), ученик (његова интересовања и способности) и наставни садржај (научни, педагошко-психолошки уприличен узрасту ученика).

ЦИЉ И МЕТОДОЛОГИЈА ИСТРАЖИВАЊА

Циљ истраживања је унапређивање школског утицаја на формирање и развијање ставова и вредности васпитаника. Предмет истраживања је експлорирање ставова ученика четвртог разреда средње школе о проевропским и националним вредностима. Задаци истраживања су: 1) утврдити позитивне и негативне ставове ученика о вредностима које су норминаране Законом о основама система образовања и васпитања, кроз циљеве; 2) утврдити агенсе социјализације који су утицали на формирање идентификованих ставова. Истраживање је спроведено 2011. године, у Зуботехничкој школи, у Београду, на узорку од 38 ученика. Приликом анкетања ученика, коришћен је упитник са 3 питања затвореног типа, чек листом од 16 тврдњи (ставови о националном идентитету и проевропским вредностима)¹ и једно питање отвореног типа.

РЕЗУЛТАТИ И ИНТЕРПРЕТАЦИЈА

У истраживању је учествовало 38 испитаника, ученика четвртог разреда средње школе. Већи део узорка, 60,52%, чиниле су ученице женског пола, док је 39,47% испитаних мушког пола. Према оствареном општем школском успеху у четвртом разреду средње школе 5,26% испитаника је недовољног успеха, 13,15% је доброг успеха, 39,47% је врло доброг успеха, док је 42,10% ученика одличног успеха. У односу на пребивалиште, тј. ужу средину (ближе окружење

¹ Чланом 4. Закона о основама система образовања и васпитања прописани су циљеви, од којих наводимо циљеве који се односе на ставове и вредности:

2) стицање квалитетних знања и вештина и формирање вредносних ставова

13) развијање способности за улогу одговорног грађанина, за живот у демократски уређеном и хуманом друштву, заснованом на поштовању људских и грађанских права, права на различитост и бризи за друге, као и основних вредности правде, истине, слободе, поштења и личне одговорности

14) формирање ставова, уверења и система вредности, развој личног и националног идентитета, развијање свести и осећања припадности држави Србији, поштовање и неговање српског језика и свог језика, традиције и културе српског народа, националних мањина и етничких заједница, других народа, развијање мултикултурализма, поштовање и очување националне и светске културне баштине

15) развој и поштовање расне, националне, културне, језичке, верске, родне, полне и узрастне равноправности, толеранције и уважавање различитости.

породице из које су ученици), 42,10% ученика је из града Београда, 5,26% ученика је са ширег подручја Београда, 10,52% ученика је из приградских насеља Београда, 28,94% ученика је из градова у Србији, док је 13,15% ученика из села у Србији.

1. На питање о квалитету знања (знања, вештине, ставови) које су стекли током образовно-васпитног рада у школи, ученици углавном процењују да је квалитет знања задовољавајући (57,89% испитаних) или делимично задовољавајући (34,21%). Ученици имају директна искуства из сва три циклуса образовања (предшколског, основношколског и средњошколског) у оквирима школског система и на основу акумулираног знања, искуства и формалног постигнућа, врше процену којом школска знања третирају као задовољавајућа, према делимично задовољавајућим (табела 1).

Табела 1. Квалитет стечених знања

знања	неквалитетна	непотпуна	делимично задовољавајућа	задовољавајућа	Квалитетна
f	-	3	13	22	-
%	-	7,89	34,21	57,89	-

2. Приликом процене утицаја на формирање њихових ставова и вредности ученици дају следеће мишљење о утицају школе: без утицаја-7,89%, незнатног утицаја-2,63%, делимичног утицаја- 65,78%, великог утицаја- 23,68%. Ученици сматрају да је приликом формирања и развијања њихових ставова евидентан утицај школе, али да школа није једини ни пресудан извор утицаја (табела 2).

Табела 2. Утицај школе на формирање ставова

Утицај школе	не утиче	утиче незнатно	делом утиче	у великој мери утиче	утиче у потпуности
f	3	1	25	9	-
%	7,89	2,63	65,78	23,68	-

3. Ученици сматрају да највећи утицај на формирање и развијање њихових ставова има: породица-55,26%, ужа средина-39,47%, знања стечена у школи-5,26%. Породици и ужој средини (ближе окружење из кога је ученик, блиски људи) ученици придају приоритетни значај при грађењу и обликовању ставова, док знања стечена у школи процењују као трећи по реду елемент утицаја, али не тако значајно заступљен процентуално. Генерално, ученици не наводе вршњаке, ставове наставника и медије као утицајане за изградњу њихових ставова (табела 3).

Табела 3. Доминантни фактори утицаја на формирање ставова

Доминирајући утицај	породица	ужа средина	вршњаци	знања стечена у школи	ставови наставника	медији
f	21	15	-	2	-	-
%	55,26	39,47	-	5,26	-	-

4. Ово питање је садржало 16 тврдњи, којима су представљени афирмативни ставови који припадају групи ставова о националном идентитету и групи ставова о европским вредностима. Тврдње су изведене директно из циљева образовања и васпитања (Закон о основама система образовања и васпитања, 2009). Ученици су изражавали своје слагање, недоумицу или неслагање са појединачним тврдњама, истовремено означавајући који је од наведених фактора (породица, ужа средина, вршњаци, знање стечено у школи, ставови наставника, медији) извршио доминирајући утицај на конкретан став. Приликом приказа добијених података, наведена су три најизраженија елемента утицаја.

4.1. Велики проценат испитаних ученика (86,84%), сматра се одговорним, младим људима, формирајући овакав став о себи на основу израженог дејства породице (68,42%), или средине и вршњачких група у којима се крећу. Овако изражени ставови ученика још једном потврђују изузетно подржавајућу улогу породице у процесу изградње идентитета адолесцената. На стварање слике о себи утицај има и средина у којој се адолесценти крећу, као и вршњачка група, али је њихов утицај мали у поређењу са утицајима породице. У транзиционо време, оптерећено бројним проблемима, посебно егзистенцијалним, породица увећава напоре усмерене на заштиту своје деце. Паралелно, кроз последњу деценију педагошке праксе у школама, наставници се сусрећу са израженим и широко распрострањеним заштитничким и некритичким односом родитеља према деци у улози ученика. Са позиције породице и ученика, права ученика се појављују као кључна тачка образовно-васпитног система, иако је кључно место школе образовање и васпитање, а један од принципа поштовање права. Обавезе и одговорности ученика су занемарене, тиме и поштовање школских правила живота. Под бројним притисцима (породице, локалне средине, менаџмента делатности) и школа као установа се поставља у одбрамбени положај, уместо сараднички. Контраверзно, општи успех ученика у школама је у порасту, али бројна истраживања (нпр. PISA), као и јавне расправе посвећене школским проблемима, указују на реално нижа постигнућа нових генерација ученика. У таквом амбијенту, self- развој ученика је у позитивном помаку, али су критеријуми тог прогреса снижени (табела 4.1).

Табела 4.1. Ставови о себи као одговорној особи

тврдња	f	% да	f	% не знам	f	% Не	Највећи утицај	f	%
Одговоран	33	86,84	1	2,63	4	10,52	породица	26	68,42
							средина	5	13,15
							вршњаци	5	13,15

4.2. Наше друштво ученици не процењују као демократски уређено (47,36%), или имају недоумицу, тј још увек немају формиран став о томе (31,57%).Петина испитаних (21,05%) сматра да је наше друштво демократски уређено. На овакве ставове највећи утицај је извршила средина (44,73%), медији (31,58%), породица (15,78%), док је знање стечено током школовања утицало у малом проценту (7,89%). Иако у оквирима школског програма ученици

имају могућност да сазнају одлике демократски уређеног друштва и развију позитивне ставове о овој тековини (нпр. социологија, устав и права грађана, грађанско васпитање, ваннаставне активности, као што су парламент, пројекти невладиног сектора) на основу аргумента, из уже средине и медија добијају информације које обликују њихов негативан став према тврдњи да је наше друштво демократско (табела 4.2).

Табела 4.2. Ставови о нашем друштву као демократском

тврдња	f	% да	f	% не знам	f	% Не	Највећи утицај	f	%
Демократско друштво	8	21,05	12	31,57	18	47,36	средина	17	44,73
							медији	12	31,57
							породица	6	15,78

4.3. Износећи мишљење о хуманости нашег друштва, више од половине ученика (55,26%) сматра да наше друштво није хумано, док су остали подељени у ставу- или је хумано, или немају дефинисан став по овом питању. Утицај средине је доминирајући, а улога утицаја медија на ставове ученика је идентична улози породице и вршњака заједно. Актуелни медији наступају са две опречне позиције. Једни су оријентисани сензационалистички и негативистички. Други се пренаглашено баве промоцијом хуманитарних акција и редовно студијама случаја људи са друштвене маргине. Поред слике из средине из које су, иначе критички оријентисаним младим људима крајности у медијима изазивају отпор и утврђују ученике у ставу да људскости у нашем друштву нема довољно да би га доживели као хумано. Супротно сталним апелима на солидарност и интегративне процесе, као што су кооперација, тимски рад, међусобна подршка, у пракси су ови модели понашања слабо видљиви (табела 4.3).

Табела 4.3. Ставови о нашем друштву као хуманом

тврдња	f	% да	f	% не знам	f	% не	Највећи утицај	f	%
Хумано друштво	8	21,05	9	23,68	21	55,26	средина	17	44,73
							медији	10	26,31
							породица/вршњаци	по 5	13,15

4.4. Ученици немају формиран став о поштовању људских и грађанских права у нас (44,73%), или сматрају да се иста не поштују (39,47%). Утицаји породице, ставова наставника, знања која су стекли или вршњака су незнатана у односу на снагу средине (52,36%) у којој живе или мас-медија (26,31%) који су им на располагању. Сумња у поштовање људских и грађанских права у нас, уз претходна два негативна и неопредељена става ученика, слажу се у систем ставова на основу кога ученици развијају вредности. Демократска достигнућа нашег друштва на заштити људских права не уливају довољно поверење младима, што се рефлектује на понашање адолесцената у социјалној средини и може довести до изоштрене колизије са европским вредностима које друштво

прокламује. Екстремне примере отпора младих смо имали прилике да видимо различитим поводима (табела 4.4).

Табела 4.4. Ставови о поштовању људских и грађанских права у нашем друштву

тврдња	f	% да	f	% не знам	f	% Не	Највећи утицај	f	%
Људска и грађанска права	6	15,78	17	44,73	15	39,47	средина	20	52,63
							медији	10	26,31
							породица	3	7,89

4.5. Велики проценат испитаних ученика (89,47%) сматра да је право на различитост важно и исказују своје слагање са њим. На позитиван став о различитостима, значајни су утицаји средине (42,10%) и породице (31,57%). Утицаји вршњака су незнатни, а тек нешто већи него знања која су стекли у школи и утицаја ставова наставника. Искуства младих су везана за ограничени број животних ситуација у којима се могу наћи. Искуства су ситуирана у оквирима породице, ближе околине и школе. За разлику од нпр. демократије, као апстрактне категорије, где су ставови ученика негативни или недефинисани, склони смо да разлоге велике подршке праву на различитост тумачимо као став формиран позитивно јер се тиче ученика лично и свакодневно. Укључује њихово непосредно искуство током кога често осећају притисак и задирање у крхки интегритет, што повишава ниво емоција и чиме се вредност права на различитост појачава, а тиме „брани“ сопствена јединственост (табела 4.5).

Табела 4.5. Ставови о праву на различитост

тврдња	f	% да	f	% не знам	f	% Не	Највећи утицај	f	%
Право на различитост	34	89,47	1	2,63	3	7,89	средина	16	42,10
							породица	12	31,57
							вршњаци	5	13,15

4.6. Сазнање ученика из уже средине (36,84%) и медија (36,84%) јесте да наше друштво не брине о својим грађанима, те су и ставови ученика о бризи друштва за грађане углавном негативни (57,89%). Дилему има 39,47% испитаних ученика, али афирмативних ставова на ову тему скоро да нема. Средински и утицај медија су доминантни у формирању оваквих ставова младих. Овакав резултат се уклапа у систем ставова негативне валенце младих већ изречене о нашем друштву као демократском, хуманом и социјално одговорном (табела 4.6).

Табела 4.6. Ставови о нашем друштву као оном које брине о грађанима

тврдња	f	% да	f	% не знам	f	% Не	Највећи утицај	f	%
Брига о грађанима	1	2,63	15	39,47	22	57,89	средина	14	36,84
							медији	14	36,84
							породица	5	13,15

4.7. Правда, истина, слобода и поштење сматрају се универзалним људским вредностима, те нема друштва, без обзира на разлике, које се не залаже за њих. Када ове вредности поставимо у контекст конкретног, нашег друштва, онда имамо ситуацију у којој млади испитаници, опет под утицајем уже средине (36,84%) и медија (26,31%), сматрају да наше друштво не тежи овим вредностима и изражавају негативан став према изнесеној тврдњи (63,15%). Скоро петина ученика има позитиван став према наведеним вредностима, под утицајем породице. Уочена разлика је очекивана. Породице у којима се чојство, као синоним за наведене вредности поставља као врлина, учвршћују своје потомке у позитивном ставу. Међутим, снага утицаја породице у транзицији је све блађа, средина све доминантнија и крцата примерима живљења у којима се ове вредности не поричу, али су спровођене акције, које млади виде или о њима слушају, често у супротности са њима. Глобализација као процес истакла је у први план економске вредности и вредност новца. У ту сврху, често се користе путеви који са овим вредностима имају мало додирних тачака. Нпр. прагматичан приступ решавању животних ситуација, као и лобирање, у искривљеном значењу, често су олегалитимљен начин за пренебегаване истине, поштења, правде и слободе. Ова, углавном, посредна искуства имају утицаја на ставове ученика- адолесцената (табела 4.7).

Табела 4.7. Ставови о правди, истини, слободи и поштењу у нашем друштву

тврдња	f	% да	f	% не знам	F	% не	Највећи утицај	f	%
Правда, истина, слобода, поштење	9	23,68	5	13,15	24	63,15	средина медији породица	14 10 9	36,84 26,31 23,68

4.8. Ученици немају дефинисан став о томе да ли наше друштво развија личну одговорност (52,63%). Нешто је више испитаника који сматрају да то није случај (26,31%), док је проценат оних који мисле да се код нас развија лична одговорност 21,05%. На овако дефинисане ставове највише утиче ужа средина, док је утицај породице и вршњачких група подједнак. Ови подаци указују на некохерентност у систему ставова наших испитаника (иако су у процесу формирања и развијања ставова, ова појава касније може представљати проблем). Ученици себе сматрају одговорним младима људима, што подразумева одговорност за сопствене поступке, али нису сигурни да ли се то може генерализовати. Да ова дискрепанција није изненађујућа, показује и педагошка пракса- све је уочљивије да ученици високо вреднују себе, али су све мање спремни да се афирмативно изразе о другима. Утисак је да занемаривање сваке врсте колективизма и потенцирање индивидуализованог раста и развоја, доприноси осећају самодовољности и отуђености, што продукује оштру конкуренцију (табела 4.8).

Табела 4.8. Ставови о развијању личне одговорности у нашем друштву

тврдња	f	% да	f	% не знам	f	% Не	Највећи утицај	f	%
Лична одговорност	8	21,05	20	52,63	10	26,31	средина	15	39,47
							вршњаци	9	23,68
							породица	9	23,68

4.9. Кад се изјашњавају о формираној свести да припадају својој нацији, већина (84,21%) је јасно национално опредељена, пре свега под утицајима породичне средине (52,63%), али и средине из које потичу и у којој живе (34,21%) (табела 4.9).

Табела 4.9. Ставови о припадности нацији

тврдња	f	% да	f	% не знам	F	% не	Највећи утицај	f	%
Припадност нацији	32	84,21	5	13,15	1	2,63	породица	20	52,63
							средина	13	34,21
							вршњаци/медији	2	по 5,26

4.10. Висок проценат испитаника осећа припадност држави Србији (86,84%), с тим да је утицај средине (47,36%) нешто већи него утицај породице (39,47%) (табела 4.10).

Табела 4.10. Ставови о припадности држави Србији

тврдња	f	% да	f	% не знам	f	% Не	Највећи утицај	f	%
Припадност држави	33	86,84	3	7,89	2	5,26	средина	18	47,36
							породица	15	39,47
							знање	3	7,89

4.11. Скоро у потпуности, испитани ученици имају свест о поштовању и неговању свог језика (97,36%), доминантно под утицајем породице (47,36%), али и знања које су стекли током школовања (26,31%). Ово је први од испитиваних ставова у коме се појављује утицај школског знања на формирање и развијање ставова васпитаника, који није појединачно исказан, већ га као значајни утицај наводи скоро трећина васпитаника (табела 4.11).

Табела 4.11. Ставови о поштовању и неговању свог језика

тврдња	f	% да	f	% не знам	f	% Не	Највећи утицај	f	%
Поштовање језика	37	97,36	1	2,63	-	-	породица	18	47,36
							знање	10	26,31
							средина	5	13,15

4.12. Када се питање односи на познавање традиције и културе српског народа, о познавању се позитивно изјашњава 73,68% испитаних ученика, док

23,68% није сигурно да ли се може сврстати у ту категорију. Доминирајући утицај на познавање традиције српског народа има породица (42,10%), али су значајни и утицаји стеченог знања у школи (23,68%) и средине (23,68%) (табела 4.12).

Табела 4.12. Ставови о познавању традиције и културе српског народа

тврдња	f	% да	f	% не знам	f	% не	Највећи утицај	f	%
Традиција и култура	28	73,68	9	23,68	1	2,63	Породица знање/средина	16 по 9	42,10 по23,68

4.13. Врло висок проценат ученика (89,47%) има формиран став, опет под утицајем породице (68,42%) и средине (15,78%), да је поштовање других народа, националних мањина и етичких заједница битно, те такав став и деле (табела 4.13). Као и на претходне позитивно развијене ставове националне вокације, идентификован је и утицај школе. Сматрамо да је утицај битно ослоњен на наставне садржаје бројних предмета општеобразовног дела програма, који потичу из деведесетих година прошлог века и доживели су до данас само незнатне измене (српски језик и књижевност, уметност, историја, донедавно географија, веронаука...). Када наставни садржаји обрађују одређену врсту проблематике, без обзира на изостанак наставника као модела, извориште су богатства информација и тумачења које ученици прерађују користећи когнитивне способности. Уколико су ставови породице и средине по истом питању позитивни, онда је то идентично потврди исправности става (табела 4.13).

Табела 4.13. Ставови о поштовању других народа

тврдња	f	% да	f	% не знам	f	% Не	Највећи утицај	f	%
Поштовање других	34	89,47	3	7,89	1	2,63	породица средина знање	26 6 3	68,42 15,78 7,89

4.14. Када се изјашњавају о пожељности мултикултурализма, ставови су подељени, од позитивног слагања (47,36%), недефинисаног става по овом питању (31,57%), до неслагања са тврдњом (21,05%). На овако разнолике ставове утичу сличним процентом породица, средина и медији. Иако је је и мултикултурализам као вредност у тесној повезаности са поштовањем различитости, равноправности и толеранцијом, које су високо позитивно котиране ставовима ученика, мултикултурализам се не препознаје на тај начин. Утисак о овој разлици, на основу резултата и васпитног рада са ученицима је да тежина транзиције, која погађа и адолесценте, и дуготрајност процеса интеграције у ЕУ и проблеми земаља ЕУ о којима се зна из медија, остављају свој траг на формирање става о овој вредности. Истовремено, расте позитивна оријентисаност према националним вредностима (табела 4.14).

Табела 4.14. Ставови о мултикултуруализму

тврдња	f	% да	f	% не знам	f	% Не	Највећи утицај	f	%
Мулти-културуализам	18	47,36	12	31,57	8	21,05	породица/ средина медији	по10 8	по26,31 21,05

4.15. Значајних 89,47% испитиваних ученика подржава равноправност, под утицајем породице и средине. Међутим, скоро 30% испитаних не може да идентификује на основу ког утицаја су формирали своје став о равноправности. При изражавању става о равноправности, испитаници су имали додатни задатак- да обележе оне видове равноправности које подржавају, имају дилему или су против њих. Набројани видови равноправности су: расна, национална, културна, језичка, верска, родна, полна и узрасна (сви они видови који су планирани као место дејства школског система на васпитанике кроз циљеве образовања и васпитања). Испитаници који су се изјаснили да имају позитиван став о равноправности су изразили и своју несигурност у сопствени општи став, када су у питању следећи видови равноправности: полна равноправност (36,84%), узрасна равноправност (34,21%), родна равноправност (23,68%), језичка равноправност (15,78%), национална, културна и расна равноправност (у по 10,52% случајева) и верска равноправности (5,26%). Сами подаци говоре о томе да су ученици прихватили друштвено пожељни став о равноправности као идеји, али да је процес развоја тог става још у фази формирања (табела 4.15).

Табела 4.15. Ставови о равнојравности

Тврдња	f	% да	f	% не знам	f	% Не	Највећи утицај	f	%
Равноправност	34	89,47	4	10,52	-	-	Породица без одговора средина	12 11 9	31,57 28,94 23,68

4.16. Високим процентом изјашњености (89,47%) испитаних ученика, добијемо информацију да ученици сматрају себе толерантним особама, пре свега под позитивним утицајем породичне средине, али и утицајем средине у којој живе и вршњака са којима су у контакту (табела 4.16).

Табела 4.16. Ставови о толеранцији

тврдња	f	% да	f	% не знам	f	% Не	Највећи утицај	f	%
Толеранција	34	89,47	3	7,89	1	2,63	породица средина вршњаци	23 9 6	60,52 23,68 15,78

5. На дату могућност да напишу свој коментар о испитиваној теми, 71,05% ученика је искористило могућност да потврди своје мишљење о утицају школе на формирање и развој ставова.

ЗАКЉУЧНА РАЗМАТРАЊА

Истраживање о ставовима ученика четвртог разреда средње школе о вредностима из националног и европског корпуса, ослоњено је на циљеве образовања и васпитања прописане Законом. Резултати указују да ученици уопштено знања (знања, вештине, ставове) стечена у оквиру школског система процењују као задовољавајућа, а утицај школе на формирање њихових ставова као делимичан. Доминирајући утицај на формирање ставова имају породица и ужа средина. Генерално, ученици сматрају да наставници и медији немају утицаја на формирање њихових ставова, док утицај знања стечених у школи процењују минималним. Ученици су о европским вредностима (произашлим из људских права) и националним вредностима (које припадају култури већинског народа) изградили ставове и позитивне и негативне валенце, ставови нису обликовани у конзистентне системе ставова, док постоје и вредности о којима ученици немају дефинисане ставове. Овакви резултати су у супротности са интенцијом школског система да о наведеним вредностима развије позитивне ставове код ученика, као исходе државног образовања и васпитања.

Највећи проценат ученика изражава мишљење да су формирали и развијају позитивне ставове о поштовању и неговању свог језика, као одреднице културног идентитета. Подржавање идеје равноправности, уз изнесене дилеме у погледу одређених видова равноправности, као што су полна, узрасна и родна равноправност, затим, поштовање других народа, националних мањина и етничких заједница, права на различитост и толеранцију, такође су позитивни ставови ученика, заступљени у високом проценту. Следе ставови који се односе на припадност држави Србији и усвојена слика о себи као младом, одговорном човеку. Високо котирали су и позитивни ставови о изградњи свести о припадности својој нацији и познавању традиције и културе српског народа. Мање од половине испитаних ученика усвојио је позитиван став о пожељности мултикултурализма. У формирању ових ставова највећу улогу има породица, уз изузетак ставова о припадности држави Србији и праву на различитост, где доминира утицај уже средине ученика. Ученици су позитивно орјентисани према одредницама сопствене културе, као што су традиција, језик, нација и држави Србији, као домовини већинског, српског народа и народа који у њој живе. Иако су из различитих породица по социјално-економском, образовном и територијалном статусу, под њеним доминантним утицајем су усвајали афирмативне ставове о националним вредностима. Право на равноправност, толеранцију и право на различитост су права која се директно тичу ученика у добу средње адолесценције, за чију примену имају лични интерес и већ богато искуство. Позитивно мишљење о овим правима је и кључна тачка заштите сопственог интегритета адолесцената.

Ученици сматрају да универзалне људске вредности, као што су правда, истина, слобода и поштење, нису вредности којима наше друштво тежи, да наше друштво не брине о својим грађанима, није хумано, нити му се може придодати епитет демократски уређеног друштва. Ученици су ове негативне ставове усвојили под утицајем средине, док је на њихов негативан став о бризи

друштва за грађане изграђен и под утицајем медија. Дуготрајна транзиција је уместо очекиваног прогреса донела систематично економско пропадање ста новништва. Бројне додирне животне ситуације и искуства њихових породица у високом проценту су утврдила ученике у негативним ставовима према овим демократским вредностима, које би, по природи когнитивног и моралног развоја адолесцената, требало да буду вредности за које се млади залажу. Иако генерално сматрају да медији немају утицај на формирање њихових ставова, постоје конкретне појаве/тврдње за које се, поред несумљивог утицаја средине, читава утицај средстава масовне комуникације, захваљујући брзом техничком, технолошком и младима атрактивном развоју. Претпоставка је да се иза овог означеног утицаја налази и извесан утицај вршњачких група (нпр. путем друштвених мрежа).

Ученици немају формиран став по питању подстицаја друштва за развијање личне одговорности грађана, на основу доминирајућег утицаја средине. Не могу одредити свој став ни по питању поштовања људских и грађанских права, при чему дилему има и породица.

Највећи утицај, али не и доминантан, школа као установа има на формирање ставова изражених кроз позитивне тврдње о поштовању и неговању свог језика (српски језик) и познавању традиције и културе српског народа. Као незнатни али евидентни, међу три најзначајнија фактора који утичу на формирање одређених ставова, појављују се утицаји школе на формирање ставова ученика о припадности држави Србији и поштовању других народа, националних мањина и етничких заједница. Пољуљан је и умањен утицај школе као установе на развој ученика. Процес урушавања школе као установе је дуго трајао, а предузета, планирана системски а реализована парцијално, реформа школског система није донела значајне промене. Поред породице и средине, које су увек имале значајно место утицаја на младе, позицију у утицају од школе преузимају средства масовне комуникације. За разлику од школе, она нису под контролом државе/друштва. Да би школа, у интересу друштва, могла да реализује предвиђене циљеве, укључујући и оне који се односе на развој моралног аспекта ученика (ставове, вредности), неопходни су предуслови. Они увек обухватају дидактички троугао – наставник (његов положај и компетенције), ученик (његова интересовања и способности) и наставни садржај (научни, педагошко-психолошки, уприличен узрасту ученика). Резултати указују да наставник, као модел понашања, нема значаја за ученике. Интересовања ученика се подстичу, усмеравају и развијају утицајима наставника, преко наставних садржаја који суштински нису мењани од деведесетих година прошлог века. Очекивања да ће ученици развити позитивне ставове само на основу законских норми показују се нереалним. За системску промену свести грађана (стварање демократског грађанина), потребно је системско решење. Минимално, промена наставних планова и програма образовања и васпитања, којом би, коначно, наставни садржаји били усклађени са задатим циљевима. Свакако, више од флоскула о демократији.

Резултати добијени истраживањем о формирању ставова ученика о националним и европским вредностима и агенсима који су утицали на њихово

формирање не могу се генерализовати али могу бити сагледани као индикатори за даља истраживања. Ово истраживање је покушај скретања пажње на проблем формирања ставова васпитаника и утицај школе као установе.

ЛИТЕРАТУРА

- Закон о основама система образовања и васпитања* (2009). Београд: Просветни преглед, специјални број.
- Педагошка енциклопедија 1,2* (1989). Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Рот, Н. (1980): *Основе социјалне психологије*. Београд: Завод за уџбенике.
- Требјешанин, Ж. (2008): *Речник Јунџових појмова и симбола*. Београд: Hesperiaedu.
- Хавелка, Н. (1980): *Социјална перцепција*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Vesna Kravarušić
Dental school in Belgrade

STUDENTS' ATTITUDES ABOUT THE PRO-EUROPEAN AND NATIONAL VALUES

In the survey of the attitudes of students on national and European values, as specified by the goals of education, respondents expressed high positive attitudes about: the values of the national body, the experience of themselves as responsible young people, the right to diversity, tolerance and equality. Multiculturalism is the value where the opinions are divided. For justice, truth, freedom, honesty, respondents felt that they were not values that our society stands for. Respondents expressed negative views about our society: as the one that looks after for its citizens, which is humane and democratic. About encouraging personal responsibility and respect for human and civil rights, the respondents do not have defined positions. Dominant influence on formatting those attitudes had family or surrounding.

School as an institution has the greatest impact, but not crucial, in forming the views expressed by positive student claims about respect and cherish their language (Serbian) and the knowledge of tradition and culture of the Serbian people.

Building a democratic oriented personality is outcome which required planned, systematic and more powerful influence. School can not respond to this request of the society, due to the fact school programme is not adequate to the goals of education.

Keywords: aims of education, students, attitudes, European values, national values, the influence of the school

Марија Јелић¹
Универзитет у Београду
Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију,

УДК 376.1-056.26/.36-053.2

ОД ТРАДИЦИОНАЛНОГ КА ИНКЛУЗИВНОМ МОДЕЛУ ОБРАЗОВАЊА ДЕЦЕ СА ТЕШКОЋАМА У РАЗВОЈУ

ТЕРМИНОЛОШКА РАЗГРАНИЧЕЊА

Као одраз промена ставова друштва према особама са тешкоћама у развоју, мењали су се и називи који су се користили. Традиционални концепти у којима је нагласак био на одређеном надостатку који ограничава капацитете особе, кореспондирали су терминима као што су деца са телесним оштећењем, деца са сензорним оштећењем, хендикепиране особе, инвалиди и сл. Описивање и груписање појава вршило се икључиво на основу последица обољења односно оштећења на шта упућује и претходна верзија класификација Светске здравствене организације-International Classification of Impairments, Disabilities and Handicaps (WHO, 1980).

Паралелно са променама друштвене свести о правима особа са тешкоћама у развоју, у потрази за називом који неће вређати достојанство ових особа, мењали су се и термини, као и класификације ометености. Према најновијој класификацији Светске здравствене организације- International Classification of Functioning, Disability and Health (WHO, 2001), описивање и класификација појава се не врши више искључиво на основу последица обољења односно оштећења, него узимајући у обзир интегритет телесних функција и структура особе, с једне стране, и активност и партиципацију особа у низу свакодневних животних радњи и ситуација као што су учење и примена знања, комуникација, мобилност, брига о себи, интерперсонални односи, живот у кући, друштвени и јавни живот, с друге стране. Нагласак је на утицају срединских чинилаца на функционисање, активности и партиципацију особе. Прихватљивим се сматрају термини: „дете ометено у развоју“, „дете са посебним потребама“, „дете са сметњама у развоју“ или „дете са тешкоћама у развоју“.

Термин „дете ометено у развоју“ или „ометено дете“ има своје присталице који сматрају да овај термин најдиректније наглашава однос друштва према ометеној деци и баријера које друштво поставља пред дете. Према дефиницији Међународног удружења ометених особа „ометеност је губитак или ограничење способности да се учествује у нормалном животу заједнице, на равноправној основи са другима, због физичких и социјалних баријера.“(DPI, 1981). Акцент је на односу друштва према ометеним особама. Препреке, односно бари-

¹ jelic.m@eunet.rs

јере се могу појавити у свим аспектима школског функционисања, у породици и локалној заједници. Посматрајући из школског контекста то би значило да у оквиру редовног школског система треба идентификовати баријере и настојати да се оне умање, прилагоде или отклоне.

У свету, а и у нашој средини све се чешће користи термин “дете са сметњама и/или тешкоћама у развоју”. Дете са сметњама у развоју је дете које „има тешкоће у развоју и није у могућности да постигне или одржи задовољавајући ниво здравља и развоја или чије здравље и развој могу значајно да се погоршају без додатне подршке или посебних услуга у области здравствене заштите, рехабилитације, образовања, социјалне заштите или других облика подршке“ (према: Lazor i sar., 2008). Понекад се за децу са сметњама у развоју каже да су то деца којој је потребне специфична друштвена подршка. Овај термин видимо да истиче да је, пре свега, реч о детету, а да је сметња у развоју само једна његова особина.

Назив „деца са посебним потребама“ преузет је из енглеског језика и не одговара у потпуности потребама нашег говорног подручја. Користи се када се говори искључиво о детету са сметњама у развоју, али и када се говори о деци из угоржених и осетљивих група, као и децу надпросечних способности, односно надарену децу. Негативне реакције на овај „увозни“ термин постоје у стручној јавности, на пример међу дефектолозима, али и међу самим лицима са тешкоћама у развоју. Термин дете са посебним потребама није одговарајући ни са аспекта психолошког схватања потреба, јер сви људи имају у основи исте потребе, али начини њиховог задовољавања могу бити отежани и/или различити. Зато је, ако већ користимо термин посебне потребе, прихватљивије користити термин *посебне образовне потребе* који описује сву ону децу која имају тешкоће у учењу, а које могу бити последица ометености или неких других неповољних околности, па им је потребна посебна подршка и помоћ током образовања. „Деца са посебним потребама су она деца која у свом развоју изражавају неке посебности по којима се разликују од већине деце исте хронолошке доби“ (Кобеšćак, 1998). У неким дефиницијама присутно је наглашавање проблема или тешкоће коју дете има, при чему се не узима у обзир личност детета у целини. С друге стране, деца са посебним потребама се посматрају у односу на просечну децу, при чему се занемарује да су и међу децом исте хронолошке доби присутне разлике у погледу интересовања, потреба, способности, односно развоја у целини. Да бисмо свако дете укључили у образовање, не можемо да будемо уско усмерени само на његов недостатак или посебну потребу. Неопходно је да имамо у виду целокупну личност детета. Дакле, фокус није на тешкоћи коју дете има већ на личност детета у целини, при чему се тешкоћа коју дете има не посматра као проблем, већ као природна различитост.

Напор да се избегне стигматизација детета преко негативног одређења дечијих могућности исказан је у Конвенцији о превима детеа на следећи начин: *Дете са развојним тешкоћама је дете са посебним потребама, а дете са посебним потребама је дете*. Првим делом ове одреднице указано је да је неопходно извршити функционалну процену телесног и менталног статуса детета, уместо уобичајене дијагнозе. Овим приступом се утврђују и очуване и оштеће-

не функционалне способности детета, породична ситуација и шире окружење у коме дете живи. Одредницом да је дете са тешкоћама у развоју дете са посебним потребама даје се сугестија онима који помажу детету да се развије у границама својих могућности да је неопходно пронаћи *и посебне њушеве* да дете задовољи потребе које има као људско биће, а које теже задовољава због органиских или социјалних баријера. Трећи део одреднице дете са посебним потребама *је деце* указује да дете са развојним тешкоћама има сва битна обележја детета као људског бића и да развојна тешкоћа не сме бити основ ни за који вид дискриминације. У стручној литератури за *деце са развојним тешкоћама у школи* наводи се да је то дете које, због оштећења неких органа и/или функција има, осим потреба заједничких свој деци и посебне васпитно-образовне и (ре)хабилитацијске потребе које треба задовољити организовањем посебних услова и поступака како би се ублажиле последице развојне тешкоће.

Видимо да у литератури још увек не постоји јединствен став о томе који је термин најбољи, односно политички коректан. Постоје бројне разлике у терминима који се користе у овој области, као и пракси заснованој на медицинском и приступу психосоцијалне подршке. У том смислу, питање терминологије сматрамо отвореним.

МОДЕЛИ ОБРАЗОВАЊА ДЕЦЕ СА ПОСЕБНИМ ОБРАЗОВАНИМ ПОТРЕБАМА

Из перспективе протеклих педесетак година, могуће је разликовати три карактеристична модела присуца особама са посебним потребама: медицински модел, модел дефицита и социјални модел.

Медицински модел, који је био доминантан у свету, па и код нас, средином прошлог века, сагледава ометеност у развоју као проблем појединца који је поузрокован болешћу, таумом или је настао из других здравствених разлога. У светлу тог модела, напори дурштва и стучних служби били су усмерени ка „исправљању неспособности“ односно циљ је био да се особа промени како би се што боље уклопила у претходно установљени концепт „нормалности“. Уколико то није било могуће постићи, тада се особа издвајала из природне средине и била смештана у институцију, најчешће трајно. Деца са тешкоћама у развоју су током свог школовања, па и касније у животу, често одвојена од својих вршњака. Социјални контакти су ограничени само на стручно особље, док су потребе за сигурношћу, љубављу, припадањем, активношћу, учењем и независношћу занемарене. На тај начин, деца са тешкоћама у развоју су, од најранијег доба, одвојена од родитеља, искључена из локалне заједнице и отуђена од друштва (Vujačić, 2005). Схватање да је одвајање у најбољем интересу детета основа је медицинског модела (Mason & Rieser, 1994), који је био актуелан током 1960-их и 1970-их година. Овај период карактерише оснивање специјалних школа у којима се образују деца са тешкоћама у развоју. Нажалост, онако како су биле замишљене, специјалне школе нису испуниле очекивања. Иако су ове школе биле првенствено намењене образовању деце са тешкоћама у интелектуалном развоју, тежим сензорним оштећењима (вида и слуха) и тежим облицима теле-

сног инвалидитета под заштићеним условима ускоро се испоставило да у њима има превише деце из социјално и културно неразвијених средина. Посебно је био изражен проблем у школама за децу са тешкоћама у интелектуалном развоју, у којима су већину чинила деца из најсиромашнијих друштвених слојева. Уместо дела образовног система који би служио, пре свега, подстицању развоја у посебним условима, успостављен је образовни подсистем који је производио дискриминацију и био извор сегрегације.

Модел дефицита представља прелаз од медицинског ка социјалном моделу. Он је проистекао из филозофије социјалне интеграције и нормализације особа са посебним потребама. За модел дефицита, везује се покрет „интеграција“ која се развила седамдесетих и осамдесетих година прошлог века. Овај покрет је усмерен на укључивање деце са мањим тешкоћама у развоју у редовне групе вртића и школа, при чему се нагласак ставља на припрему и прилагођавање детета са тешкоћама у развоју просечној деци. Присутна су уверења да деца с посебним потребама имају користи од интеграције. Укључивањем деце и омладине са посебним потребама у редовне школе омогућава се лакша, бржа, сврсисходнија и квалитетнија социјална интеграција, што и јесте крајњи циљ целокупног школовања и професионалног оспособљавања ове популације. Ипак, истраживачи до сада још нису пронашли уверљиве доказе да је интеграција боља или бар да није гора за децу с тешкоћама у развоју, од сегрегиранијег образовања (Nakken, Pijl, 2002). Интеграција је требала да унесе промене и у организацији наставе у којој би се доминантан традиционални приступ заменио диференцираним облицима рада уз увођење различитих модела индивидуализације, затим, бољој опремљености техничким и дидактичким средствима, као и до адекватније припремљености наставника како би могли да прате и подстичу специфичне путеве развоја деце са сметњама у развоју. Међутим, интеграцијаски покрет није довео до очекиваних промена. У пракси, полази се од става да особе са сметњама у развоју имају посебне потребе чије се задовољавање постиже смањивањем односно уклањањем онога што омета њихову социјалну интеграцију. Оно што се постиже, у најбољем случају, јесте парцијална интеграција. Иако је дете укључено у редован програм, средина га не прихвата онакво какво јесте, не мења ставове и односе према њему (Kobešćak, 1998). Основна слабост овог процеса је прилагођавање детета захтевима школе, а не школе детету (Karić, 2004). У интеграционом приступу образовању дете је схваћено као проблем. Приступ у коме се сав напор своди на припрему детета и пружање подршке детету са тешкоћама у развоју, а да се при томе у самој школи не мења ништа јесте *интеграција* и треба је разликовати од *инклузије*. За разлику од интеграције, инклузија представља преображај, не само васпитно-образовних институција, већ и целе заједнице. Њен предуслов, али и последица, јесте мењање личних ставова. Начин да се то постигне јесте стварање услова у којима ће доћи до интеракције између деце са и без тешкоћа у развоју. Први и основни корак за то јесте укључивање деце са посебним потребама у редовне вртиће и школе. Усвајањем Конвенције о правима детета УН, те низа докумената који су били засновани на Конвенцији, а посебно јачањем удружења родитеља и њиховим инсистирањем на праву деце са тешкоћама у раз-

воју да се школују под истим условима и заједно са вршњацима, дат је снажан подстицај интеграцији, а касније и развоју инклузивног покрета у образовању.

Инклузија подразумева припрему и мењање образовног система, а не детета, чиме се омогућава учешће детета у свим активностима које школа нуди, што води елиминисању сегрегације и одбацивања ове деце. Прелазак на инклузивни модел представља резултат схватања да образовни систем мора да се промени да би изашао у сусрет потребама све деце. Такав начин размишљања основа је *социјалног модела* који се јавља 1990-их година. Подстицање развоја све деце је основни циљ инклузије. Према мишљењу неких аутора (Hrnjica, 2004), два основна принципа од којих би требало поћи у инклузивном образовању су:

- Свако дете је особена, целовита личност (ометеност у развоју најчешће није суштина идентитета детета, па је неопходна креативност у примени понуђених решења).
- Детету треба помоћи неупадљиво, само тако ће доћи до изражаја чувани потенцијали којима свако дете располаже.

Инклузија подразумева мрежасту, флексибилан систем у коме се полази од тога да сва деца могу да уче и да се сва деца разликују међу собом у погледу интересовања, способности, етничког порекла, претходних искустава и знања (Grenot-Scheyer *et al.*, 1996). Митлер (Mittler, 2000) указује да у основи инклузивног приступа образовању стоји другачији вредносни систем у односу на традиционалну школу. Основно обележје вредносног система инклузивно оријентисане школе је да је *деише вредности*. Из такве вредностоставовске оријентације произилази захтев да се мења образовни систем, а не дете (систематска активност усмерена на промене ставова наставника према детету, промена ригидних метода наставе, уклањање архитектонских и психолошких баријера, успостављање партнерског односа са школом, промене у односу на програме рада и начин процене остварених резултата, образовање учитеља и наставника...).

Данас се сматра да је инклузија идеал коме треба тежити. То је континуирани процес који се стално развија и унапређује. У процесу укључивања деце са тешкоћама у развоју у редовне школе, односно креирања инклузивног образовања веома је важно идентификовати постојеће препреке и, у складу са тим, одредити систем мера и активности за њихово превазилажење. У даљем тексту даћемо преглед стања и основних разлога и препрека за инклузивно образовање, уз посебан осврт на образовни систем у Србији.

РАЗВОЈ ИНКЛУЗИВНОГ ОБРАЗОВАЊА

С обзиром на чињеницу да је инклузија процес, свакако да њен „развојни ниво“ варира од земље до земље. Многе европске земље учиниле су крупан напредак у овој области. Садашња тенденција у земљама Европске уније је развијање политике која промовише укључивање деце са тешкоћама у развоју у редовне школе, уз успостављање разних врста сервисне подршке деци, учитељима и наставницима у виду персоналних асистената у настави, изнајмљивања и препоручивања дидактичког материјала, специјализоване опреме и рехабилитације.

литације. У многим земљама се, као веома важан инструмент користе индивидуални образовни планови (ИОП) којим се курикулум прилагођава сваком појединачном детету и прецизно утврђују облици, врсте и учесталост пружања подршке.

Инклузивни модел је дефинисан као образовни модел у коме ученици са посебним образованим потребама добијају образовање у редовном образовном окружењу у сарадњи између редовног и специјалног наставника. Најчешће се прави разлика између потпуне инклузије (ученик је током целог, или током највећег дела, школског дана у редовном разреду) и делимичне инклузије (ученик је део времена укључен у редовно образовање). Модел инклузије се генерално види као алтернатива моделу континуума сервиса. Модел континуума сервиса је хијерархијски модел који подразумева различита образовна окружења (школовање у болници, специјалне школе, специјална одељења, ресурсни центри), која се протежу од тоталне ексклузије у сегрегираним окружењу до потпуне инклузије у редовну школу (Colle, 1999). Неки заступници инклузивног модела образовања залажу се за укидање специјалног образовања (Vaughn *et al*, 1998), док умеренија гледишта подразумевају задржавање специјалних школа у случајевима када су тешкоће посебно изражене или комплексне, када понашање деце омета учење других ученика у редовним разредима или када ова деца не успевају да се развију у редовном разреду и портебно им је блиско образовно окружење специјалне школе (prema: Croll, Moses, 2000). Тренд у земљама Европе је трансформација специјалних школа у ресурсне (сервисне) центре. Већина земаља планира развој, развија или је већ развила мрежу ресурсних центара.

У друштвима у којима је инклузивни облик образовања постао најважнији облик образовања деце са тешкоћама у развоју значајно је смањен број деце у специјалним школама. Италија, Грчка, Исланд, Шпанија, Португалија, Шведска, Норвешка су земље које развијају једнострану приступ, односно праксу инклузије готово свих ученика у редовно образовање. У овим земљама, развијена је широка лепеза сервисне подршке редовним школама.

Вишестрани приступ среће се у земљама које имају различите начине присупања инклузији. Код њих је развијан систем редовног образовања, систем специјалног образовања, као и разне службе подршке које нуде различите врсте сервисних услуга унитар оба система. Овај приступ развијен је у Данској, Француској, Ирској, Луксембургу, Аустрији, Финској и Великој Британији.

У трећу групу спадају земље са два паралелна и одвојена система специјалног и редовног школства, који су међусобно неповезани, односно имају различита законска решења за редовне и за специјалне школе. Специјално образовање је врло развијено у Швајцарској, Белгији, Немачкој.

Образовни систем у Србији још увек, у великој мери, карактерише двострани приступ по коме се деца са сметњама у развоју и „типично“ развијена деца школују у два потпуно одвојена система. Деца са тешкоћама у развоју похађају специјалне школе у које су упућена на основу одлуке Комисије о разврставању која процењује степен и врсту ометености. образовање ове деце је по специјалном курикулуму или програму. С друге стране, она деца са тешкоћама у развоју

која су у систему редовног образовања још увек се образују по моделу интеграције, дакле у истом одељењу са ученицима без тешкоћа, али без систематске подршке и прилагођавања посебним потребама ученика, тако да је њихов школски успех испод просека осталих ученика и са великим бројем понављача.

Иако тренутна ситуација указује да смо далеко од инклузије, охрабрује чињеница да су реформски процеси довели до доношења и усвајања низа докумената који подржавају инклузију. Најзначајнији у области образовања свакако је Закон о основама образовања и васпитања који садржи важне новине у односу на децу са сметњама у развоју. Уведене су афирмативне мере уписа у школу, овавеза раног праћења развоја детета и откривање његових потреба, без „категоризације“, усмеравање и обезбеђивање адекватне и континуиране образовне подршке, као и развој и примена индивидуалног образовног плана, те успостаљање стручног тима на школском и локалном нивоу за праћење напредовања (Закон о основама образовања и васпитања, 2009). Укључивање деце са тешкоћама у развоју вршиће се на тај начин што родитељи бирају да ли ће дете уписати редовну или специјалну школу. Дете може бити у пратњи личног асистента. Нова законска решења повећавају доступност образовања за сву децу и стварају услове за отклањање досадашњих баријера које су онемогућавале укључивање деце са тешкоћама у развоју у систем редовног образовања. Нове законске одредбе свакако јесу нужан, али никако и довољан услов да би инклузивно образовање постало трајна пракса.

Иако се велики број теоретичара и практичара у области педагогије и њој сродних наука слаже да је инклузивно образовање идеја коју треба промовисати и подржати како би се превазишли недостаци специјалног образовања, процес увођења инклузивног образовања одвија се веома тешко и споро и то не само у нашој средини већ и у другим земљама. Подаци неких истраживања (Hanson *et al.*, 2001; Law, 1993; Simeonsson *et. al.*, 2001; Vaughn *et al.*, 1998;) показују да деца са посебним потребама и њихови родитељи препреке /потешкоће групишу у четири групе: неадекватни физички услови у школама, негативни ставови и предрасуде, недостатак информација и знања о деци са посебним потребама и инклузији и неадекватан васпитно-образовни програм и рад наставника. Иако су досадашња истраживања о ставовима наставника према интеграцији деце са развојим тешкоћама, положају деце у групи вршњака и њиховом школском успеху малобројна вредна су пажње јер указују на проблеме које треба решити, како би убудуће било могуће боље оспособити редовне школе за ову улогу.

ИСТРАЖИВАЊА У ОБЛАСТИ ИНКЛУЗИВНОГ ОБРАЗОВАЊА

Психолошке препреке као што су стереотипи, предрасуде и на њима изграђени негативни ставови према деци са посебним потребама представљају основне препреке да се отпочне са инклузивним образовањем. Подаци истраживања које је обављено у осам канадских школа (Law, 1993) потврђују овај податак. Према мишљењима родитеља деце са посебним потребама, негативни ставови и недостатак знања и информација о деци са посебним потребама и

инклузији представљају основне препреке да се њихова деца укључе у редовне школе (Hanson *et al.*, 2001; Simeonsson *et al.*, 2001; Vaughn *et al.*, 1998). Негативни ставови могу бити присутни код свих актера васпитно-образовног процеса (васпитача, учитеља, стручних сарадника, осталог особља вртића или школе, родитеља, остале деце). Отпор запослених у образовним институцијама према деци са посебним потребама негативно се одражава на квалитет васпитно образовног процеса. Негативни ставови васпитача/учитеља и родитеља деце преносе се и на вршњаке, она исмевају дете које је неуспешно, створена напетост се веома лоше одражава на дете са тешкоћама у развоју и долази до регресије у односу на постојеће могућности детета. Деца са посебним потребама и њихови родитељи, због недостатка самопоуздања и неповерења, избегавају социјалне интеракције, што често онемогућава укључивање ове деце у редовне образовне институције.

Налази истраживачких студија извештавају о генерално позитивним ставовима наставника према филозофији инклузивног образовања (Buell *et al.*, 1999). Неки резултати показују да су ставови наставника позитивнији у западним земљама (Malinen & Savolainen, 2008), али у већини истраживања смер њиховог развијања зависи од: (а) врсте и степена ученикове тешкоће и (б) искуства у раду са ученицима који имају тешкоће у развоју (Avramidis & Norwich, 2002). Наставници углавном испољавају негативне ставове према укључивању ученика са сензорним поремећајима, лако интелектуално ометене деце, а отпор је нарочито изражен према ученицима са знацима агресивног и хиперактивног понашања (Avramidis *et al.*, 2000; Alghazo & Gaad, 2004; Gamaz, 2004; Lifshitz, 2005). Спремнији су да прихвате ученике са телесним инвалидитетом и хроничним обољењима (Alghazo & Gaad, 2004; Gamaz, 2004; Soodak *et al.*, 1998). Овакви ставови могу се тумачити недостатком самопоуздања код наставника, које је повезано са наставничким компетенцијама у раду са ученицима који имају развојне тешкоће, као и са квалитетом подршке која му је доступна. Тако, наставници изражавају позитивније ставове према укључивању ученика са којима им у раду нису потребне додатне вештине и знања (Avramidis & Norwich, 2002). Изложени налази у складу су са резултатима истраживања у нашој средини, који указују на мању спремност наставника у прихватању ученика са сложенијим тешкоћама (Сук, 2006; Ђевић, 2009; Хрњича и Сретенов, 2007;). Негативни ставови су углавном препознати код наставника који нису били довољно обавештени о ученицима са тешкоћама у развоју, нису имали искустава у раду са њима, те нису били адекватно оспособљени за рад са овом категоријом ученика (Hanak i Dragojević, 2002; Hrnjica i Sretenov, 2007). Добро припремљени програми, боља премљеност школе и адекватна обука наставника значајно доприносе да се ставови наставника развијају у позитивном смеру (Buell *et al.*, 1999; Lambe & Bones, 2007; Tait & Purdie, 2000).

Мањи број наставника доживљава идеју инклузије као утопију у нашим условима. У образлагању својих одговора они се позивају на неприпремљеност школа и наставника за овај процес (Ђевић, 2009). Да разлози за забринутост постоје, показује истраживање које је реализовано на узорку од 97 редовних основних школа у Србији (Karić, 2004). Налази овог истраживања показују да

се у редовној школи налази 8.099 ученика са тешкоћама у развоју, а само је двадесет запослених дефектолога у стручним службама ових школа. На то се надовезује непостојање прецизне евиденције ученика са развојним тешкоћама, што заједно са неадекватном обуком наставног особља усложњава стварање позитивне климе за њихово укључивање.

Пол наставника и године радног стажа могу значајно детерминисати њихове ставове према инклузији ученика са тешкоћама у развоју. У појединим истраживањима се показало да наставнице имају знатно позитивније ставове од својих мушких колега (Avramidis *et al.*, 2000; Alghazo & Gaad, 2004; Fokolade & Adeniyi, 2009). Многи истраживачки налази указују на позитивније ставове млађих наставника (Avramidis & Norwich, 2002), док поједини извештаји упућују на већу спремност наставника са дужим радним стажом (Alghazo & Gaad, 2004).

Становиште према којем инклузивно образовање ствара основу за обострани позитиван утицај ученика са тешкоћама у развоју и њихових вршњака, представља чест аргумент заговорника инклузије. Ученици са тешкоћама у развоју постижу најбоље резултате (образовне и социјалне) у оним школама у којима постоји више могућности за интеракцију са редовном популацијом (Hunt *et al.*, 1994), а и њихови вршњаци имају значајно више скорове на тестовима толеранције и више стрпљења у комуникацији са другима (према: Ćolin, 2005). Методе рада, које су се користиле у инклузивном образовању ученика са лакшом интелектуалном ометношћу, нису имале само позитивне ефекте на њих, већ и на њихове вршњаке. Тако су директне инструкције у стратегијама памћења и учења резултирале значајним повећањем успеха, како ученика са развојним тешкоћама, тако и њихових вршњака који су прошли кроз обуку инклузивног модела образовања. У случајевима неприпремљености инклузивних програма, препознате су негативне последице (социјалне и образовне) за обе групе ученика (Fuchs & Fuchs, 1994).

У тврдњи о обостраној користи заједничког школовања превасходно је наглашен хуманистички аспект. Међутим, постоји сумња у академски успех одељења уколико су у њега укључени ученици са тешкоћама у развоју. У земљама са дугогодишњом инклузивном праксом, као што је Америка, многи истраживачки резултати наглашавају и успешан образовни аспект инклузивних модела образовања (према: Ćolin, 2005). Досадашња примена инклузивних модела код нас показала је да ученици са тешкоћама у развоју значајно напредују у погледу емоционалне контроле и у интеграцији социјалног понашања, док су резултати испитивања интелектуалног развоја били скромнији (Ћук, 2006; Девић, 2009; Hrnjica *i sar.*, 2004).

ЗАКЉУЧНА РАЗМАТРАЊА

Анализирајући различите приступе у погледу образовања деце са посебним потребама, који су се временом мењали, увиђамо предности инклузивног образовања. Један од разлога за инклузију јесте остваривање права на образовање и учешће деце са посебним потребама у активностима заједнице. Оства-

ривањем права ове деце на образовање у редовним школама, заједно са вршњацима, стварају се услови за задовољавање бројних људских потреба, које ова деца, у условима социјалне изолације, нису у могућности да остваре.

Подстицање и развијање социјалне интеракције међу децом са и без тешкоћа у развоју основни је смисао инклузије. У групи вршњака, током организованих активности, уз помоћ одраслог, спонтано се откривају очувани потенцијали детета, који представљају најбољу основу на којој ће се даље развијати знање, способности, самопоуздање, независност и позитиван однос према себи и другима. Проналажење онога у чему је дете успешно ствара услове не само за адекватан социјални већ и когнитивни развој, успешну професионалну оријентацију и оспособљавање за самосталан живот, у границама дететових могућности. Успех који је заснован на очуваним способностима детета повољно утиче на мотивацију, интересовања и остваривање напретка у учењу. Инклузија омогућава деци са посебним потребама да посматрају, опонашају и ступају у интеракцију са децом која се развијају на типичан начин. На тај начин деца са тешкоћама развијају социјалне вештине. Искуства интеракције са децом са тешкоћама у развоју помажу деци без тешкоћа да постану осетљивија за потребе других, да пруже помоћ и подршку и да прихвате постојеће разлике.

Инклузија представља подстицај за мењање и побољшавање васпитно-образовног процеса. Образовање деце са посебним потребама представља један од изазова савремене школе и наставе. Кључне улоге у овом процесу припадају наставницима. Истраживања указују на негативне ставове наставника према деци са посебним потребама и неадекватну припремљеност за реализацију инклузивног програма. Уместо емпатијских ставова учитеља и наставика према деци са посебним потребма развили су се снажни отпори. Разуме се, таква ситуација није у „најбољем интересу детета“. Негативни ставови васпитача, учитеља, остале деце и родитеља према деци са посебним потребама често су присутни због недовољне информисаности и недостатка претходног искуства са овом децом. Припрема наставника за рад у инклузивном програму требало би да почне током иницијалног образовања, а да се касније настави кроз различите облике континуираног стручног усавршавања. Укључивањем деце са посебним потребама, упознавањем са њиховим потребама и потврђивањем успешности процеса интеграције негативни ставови се мењају, а самим тим и однос према овој деци.

Укључивање деце са посебним потребама подстиче наставнике да примењују различите методе и стратегије у раду, које излазе у сусрет потребама све деце. Традиционални васпитно-образовни програми у којима је нагласак на садржајима и усвајању знања, при чему се недовољно води рачуна о индивидуалним разликама и потребама деце, не пружају могућност за откривање дечијих индивидуалних потенцијала. У овим програмима праћење и оцењивање почива на поређењу успеха деце са општим нормама уместо на праћењу индивидуалног тока развоја сваког детета. С обзиром на то да ови програми не омогућавају деци да уче на свој начин и не излазе у сусрет њиховим потенцијалима, могућностима и интересовањима, често се дешава да се укључивање деце са развојним тешкоћама заврши неуспешно. С друге стране, програми усмере-

ни на дете пружају боље услове за успешно укључивање деце са посебним потребама. За успешну реализацију инклузивног програма од наставника се, поред осталог, очекује да примењује индивидуализовани приступ у раду, препознаје и подстиче развој очуваних потенцијала деце са посебним потребама, ствара услове за позитивну социјалну интеракцију међу децом и континуирано сарађује са стручним сарадницима и родитељима.

Развој инклузије подразумева отклањање или смањивање свих препрека у образовању за све ученике. Подршка је обезбеђена када се наставне активности планирају према индивидуалним карактеристикама деце, односно ако се имају у виду њихова различита интересовања, претходно искуство, полазне основе и стилови учења. Подршка појединцу доприноси побољшању наставе за све ученике, део је целокупног наставног процеса и подразумева ангажовање целе школе.

У изради нове концепције образовања треба искористити постојеће ресурсе и досадашња позитивна искуства у образовању деце са тешкоћама у развоју. Постојећи ресурси су кадрови-дефектолози, психолошко-педагошке стручне службе у школама, и предшколским установама, систем специјалних и редовних школа. Сви ови ресурси треба да буду реформисани и прилагођени новој, инклузивној пракси. Нови модел промовише инклузивно образовање, а редуковање броја ученика у специјалним школама. При том се редовна школа мора озбиљно трансформисати и припремити за систематску подршку ученика са тешкоћама у развоју, а постојеће специјалне школе, осим тога што ће на нов и осавремењен начин школовати децу са најтежим облицима ометености у развоју, добијају и низ нових функција и нова инклузивна обележја.

Разлози за инклузивно образовање су бројни, као и користи које од овог процеса имају сви његови учесници. Међитим, без адекватне припреме за њено увођење постоји опасност да се овај хумани процес претвори у нехуману обавезу коју уводимо насилно и недовољно хумано. Потребно је предвидети све ризике и спречити непожељне последице и створити потребне кадровске, материјалне и организационе претпоставке за оптимално укључивање деце са тешкоћама у развоју у редовну наставу.

ЛИТЕРАТУРА

- Algahazo, E.M. & E.El.N. Gaad, E. (2004): General education teachers in the United Arab Emirates and their acceptance of the inclusion of students with disabilities, *British Journal of Special Education*, Vol. 31, No. 2, 94-99.
- Avramidis, E., Bayliss, P., & R. Burden (2000): Student teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school, *Teaching and Teacher Education*, Vol. 16, No. 3, 277-293.
- Avramidis, E. & B. Norwich (2002): Teachers' attitudes towards integration/inclusion: a review of the literature, *European Journal of Special Needs Education*, Vol. 17, No. 2, 129-147.

- Buell, M., Hallam, R., Gamel-McCormick, M. & S. Scheer (1999): A survey of general and special education teachers' perceptions and in-service needs concerning inclusion, *International Journal of Disability, Development and Education*, Vol. 46, No. 2, 143–156.
- Colle, P.,G. (1999): The structure of arguments used to support or oppose inclusion policies for students with disabilities, *Journal of Intellectual & Developmental Disability* 24(3), 215-225.
- Croll, P., Moses, D. (2000): Ideologies and utopias: education professionals' views of inclusion, *European Journal of Special Needs Education* 15(1), 1-12
- Ćuk, M. (2006): *Potreba nastavnog i stručnog osoblja za osnaživanjem u radu sa decom sa posebnim potrebama*, Novi Sad: Naša škola.
- Čolin, T. (2005): Obrazovanje netipične dece u tipičnom okruženju: američko iskustvo, *Korak ka – bilten za ljude bez predrasuda*, br. 3, 18-24.
- Đević, R. (2009): Spremnost nastavnika osnovne škole da prihvate učenike sa teškoćama u razvoju, *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, br. 2 (367 -382).
- Fokolade, O.A. & S.O. Adeniyi (2009): Attitude of teachers toward the inclusion of children with special needs in the general education classroom: the case of teachers in selected schools in Nigeria, *Journal of the International Association of Special Education*, Vol. 10, No.1, 60-64.
- Fuchs, D. & L.S. Fuchs (1994): Inclusive schools movement and the radicalization of special education reform, *Exceptional children*, Vol. 60, No. 4, 294-305.
- Gamaz, M. (2004): Stavovi nastavnika redovnih i specijalnih škola prema inkluziji dece sa posebnim potrebama u redovne škole (diplomski rad). Beograd: Filozofski fakultet.
- Grenot-Scheyer, M., K.A. Jubala, K.D. Bishop & J.J.Coots (1996): *The inclusive classroom*. Westminster: Teacher Created Materials.
- Hanak, N. i D. Dragojević (2002): Socijalni stavovi prema osobama ometenim u razvoju, *Istraživanja u defektologiji*, br.1, 13-23.
- Hanson, M., E. Horn, S. Sandall, P. Beckman, M. Morgan, J. Marquart, D. Barnwell & H. Chou (2001): After preschool inclusion: Children's educational pathways over the early school years, *Exceptional Children*, No. 68, 263-276.
- Hrnjica, S. (ured.) (2004): *Škola po meri deteta – priručnik za rad sa učenicima redovne škole ometenim u razvoju*, Beograd: Institut za psihologiju Filozofskog fakulteta i Save the Children.
- Hrnjica, S. i D. Sretenov (2007): *Deca sa razvojnim teškoćama u redovnim osnovnim školama u Srbiji – trenutno stanje i stavovski preduslovi za potencijalnu inkluziju*. Beograd: Save the Children.
- Hunt, P., Farron-Davis, F., Beckstead, S., Curtis, D. & L. Goetz (1994): Evaluating the effects of placement of students with severe disabilities in general education versus special classes, *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, Vol.19, 200-214.
- Karić, J. (2004): Stavovi prema uključivanju dece sa posebnim potrebama u redovan sistem obrazovanja, *Nastava i vaspitanje*, br. 1, 142-146.
- Kobešćak, S. (1998): Socijalni aspekti odgoja i obrazovawa djece s posebnim potrebama, *Dijete, vrtić, obitelj*, br. 13, Zagreb, Udruga roditelja Korak po Korak
- Konvencija o pravima deteta* (1988), sa komentarima N. Vučković-Šahović, JCPD, Beograd
- Lambe, J. & R. BONES (2007): The effect of school-based practice on student teachers' attitudes towards inclusion, *Journal of Education for Teaching*, Vol. 33, No. 1, 99-115.
- Law, M. (1993): Changing disabling environments through participatory research, *Canadian Journal of Rehabilitation*, Vol. 7, No.1, 22-23.
- Lazor, M., S. Marković i S. Nikolić (2008): *Priručnik za rad sa decom sa smetnjama u razvoju*, Novi Sad: Novosadski humanitarni centar
- Lifshitz, H., Glaubman, R. & R. Issawi (2004): Attitudes towards inclusion: the case of Israeli and Palestinian regular and special education teachers, *European Journal of Special Needs Education*, Vol. 19, No. 2, 172-190.

- Malinen, O. & H. Savolainen (2008): Inclusion in the east: Chinese students' attitudes towards inclusive education, *International Journal of Special Education*, Vol. 23, No. 3, 101-109.
- Mason, M., & Rieser, R. (1994): *Altogether Better*, London: Comic relief
- Mittler, P. (2000): *Working towards inclusive education-social context*, Fulton Publ., London
- Nakken, H., Pijl, S.J.(2002): Getting along with classmates in regular schools: a review of the effects of integration on the development of social relationships, *International Journal of Inclusive Education* 6 (1), 47-61.
- Simeonsson J. R., D. Carlson, G.S. Huntington, J. S. McMillen & J.L.Brent (2001): Students with disabilities: a national survey of participation in school activities, *Disability and Rehabilitation*, Vol. 23, No. 2, 49-63.
- Soodak, L.C., Poddell, D.M. & L.R. Lehman (1998): Teacher, student and school attributes as predictors of teachers' responses to inclusion, *Journal of Special Education*, Vol. 31, No. 4, 480-497.
- Tait, K. & N. Purdie (2000): Attitudes toward disability: teacher education for inclusive environments in an Australian university, *International Journal of Disability, Development and Education*, Vol. 47, No. 1, 25-38.
- Vaughn, S., Elbaum, B., E., Schumm, K., S., Hughes, M. T. (1998): Social Outcomes for Students With and Without Learning Disabilities in Inclusive Classrooms, *Journal of Learning Disabilities* 31(5), 428-436.
- Vujačić, M. (2005): Inkluzivno obrazovanje – teorijske osnove i praktična realizacija, *Nastava i vaspitanje*, br.4-5, 483-496.
- World Health Organization (1980): ICIDH – International Classification of Impairments, Disabilities and Handicaps, Geneva
- World Health Organization (2001): IFC – International Classification of Functioning, Disability and Health, Geneva
- Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja*, Službeni glasnik Republike Srbije br. 12/72/2009.

Marija Jelić
University of Belgrade
Faculty for Special Education and Rehabilitation in Belgrade

FROM TRADITIONAL TO INCLUSIVE MODEL IN THE EDUCATION OF DISABLED CHILDREN

Theory and practice regarding education of disabled children have undergone major changes in the last decades. In accordance with legal regulations on equal educational opportunities and equal access to education for everyone as well as children with developmental difficulties, current social trend in this field moves towards engaging disabled children in regular schools. In this paper we discuss modern theoretical approach in the education of children with developmental difficulties which has in recent decades become extremely relevant in all societies that are entering or have already started the process of the educational system reforms. Having analyzed different models of approaches in the education of disabled children considering their involvement in the educational system, we point out the essential difference between integration and inclusion, terms that are currently used, as well as those which are now obsolete, and they relate to disabled children. Opting for descriptive and critical-analytical approach of up-to-date concept in the education of disabled children in our schools, we tried to call attention to possibilities and limitations of the new model of education as well as prospects of "inclusion" in the educational system of Serbia.

Key words: disabled children, inclusive education, school reform

Slavica Pavlović
Faculty of Science and Education
University of Mostar
Bosnia and Herzegovina

УДК 376.1-056.26/.36

WHERE IS THE INCLUSIVE EDUCATION GOING TO...?

INTRODUCTION

*You can only see things clearly with your
heart. What is essential is invisible to the eye.*
Antoine de Saint-Exupéry

School should be viewed as a living organism consisted of people and their interaction within and outside it. The quality of their interaction determines to the great extent the efficiency and effectiveness of the school itself. However, the active participation of the teachers and parents in designing, developing and implementing the educational reform has been usually marginalized, as it is the case with the current primary school reform in the Federation of Bosnia and Herzegovina. On the other hand, partnership between all the relevant factors has always been the cornerstone and *conditio sine qua non* of the successful educational reform, and thus the inclusive education, as well, being its integral part. Furthermore, the syntagm *inclusive education* is an official term in education legislation in the Federation of Bosnia and Herzegovina although people dealing with this segment of education prefer the term integration in education (due to many prerequisites still not fulfilled for the inclusive education – as it could be seen from this paper, too). Therefore, by examining the relevant subjects' attitude (in this case – teachers and parents, their acquaintance with the inclusive education, their partnership, etc.) there could be revealed certain data as indicators of the current inclusive education implementation in Herzegovina-Neretva Canton where the education reform and inclusive education were introduced after many disputes.

INCLUSIVE EDUCATION IN FEDERATION BH – LEGISLATIVE ASPECTS

The three documents represent the core of the education reform legislation in the Federation of Bosnia and Herzegovina, and thus of inclusive education. The points relevant to the inclusive education issues will be summarized hereby.

Council of Ministers' document *A Message to the people of Bosnia and Herzegovina: Education reform (2002)* indicated precise deadlines related to the accomplishment of a number of promises and proclamations listed in it:

...incorporate the principle of inclusive education for children with special needs in all aspects of legislative and pedagogical reforms ... ; ... including children with special needs at all levels of the education system ... assess the number of children with special needs ... in order to determine the challenges that impede their inclusion into the general classroom (deadline: December 2003)

... develop a plan to educate community (including school boards, teachers, parents and students) with respect to the inclusion of children with special needs at all levels of the education system ... (deadline: August 2005)

... develop and implement a program of pre- and in-service-teacher training for children with special needs at all levels of education ... (deadline: 2003-2004)... (p. 4-6)

The Framework of Law on Primary and General Secondary Education in Bosnia and Herzegovina (passed in June 2003) as well as single cantonal laws also emphasised that the implementation of this should have begun not late than June 2004. So, organisational, staff and other prerequisites should have been accomplished in a year only. Here are some parts of that Law:

Equal access and equal possibilities imply the assurance of equal conditions and opportunities for all, to begin and continue their further education ... (Art. 3., p.2)

Children with special needs shall be educated in regular schools and according to their individual needs. An individual program, adapted to their possibilities and abilities shall be made for each student planning and working methods, profile, training, professional development of personnel working with children with special needs shall be regulated more closely by entity, cantons ... (Art. 19, p.6)

The school promotes and develops permanent and dynamic partnership of school, parents and local community...concerning all the issues important for realization of school's function, interests and student's needs. (Art. 37, p.9)

Moreover, in the Part IV – *Rights and Obligations of Parents* it is explicitly quoted: “Parents have the right and obligation to participate in all levels of decision-making, regarding the issues of the work of the school and functioning of the educational system in general, in the best interest of the children ...“ (p.7) Interesting but not implemented yet.

The Concept of the Nine-Year Compulsory Education, issued by the Ministry of Education of the Federation of Bosnia and Herzegovina in 2004, another important educational document in vigour, focuses on the involvement of the parents into school activities as well as on the partnership between school and parents, in a similar way as in the above-mentioned law dated from 2003.

It sounds impressive, anyway, but the law is the law – it always proclaims, but the reality utters something else. There is a question to be posed: To which extent is there a compatibility of the proclaimed and promised in various legislative educational acts with the implemented, evaluated, real? The only answer can be given by pupils, teachers, parents and some scientists dealing with this complex issue as well as by the time that will show the results of this process.

SCHOOL OF INCLUSION AND/OR ILLUSION ...

The concept of integration and inclusion are often used interchangeably without their clear understanding in the school and legislation. Minima paedagogica (Hentig, 1997) said that primary school cannot and must not be “just a teaching place; it should be a setting for living, learning and experiencing, as well” (as cited in Gudjons, 1994, p. 120). Therefore, people should pose a question whether those who had signed many declarations, contracts, etc., had taken this into consideration, especially when reflecting on inclusive education.

Although inclusive education has its *raison d'être* in the education reform in the Federation of Bosnia and Herzegovina, its *top-down* model has never gained success. Both processes do not imply the revolution, but rather the evolution of the education system. Graham and Slee (2008) argue that “originally, inclusive education was offered as a protest, a call for a radical change to the fabric of schooling. Increasingly, it is being used as a means for explaining and protecting the status quo”. (p. 277) Has it been the same case with its implementation in Herzegovina-Neretva Canton?

Inclusive education requires joint vision, designing, planning, implementation, monitoring and evaluation, in the unique setting, i.e. of all the settings which – with more or less responsibility – through the interaction and co-operation, take an active part in the process of upbringing and education: family, school, relevant services, associations as well as non formal social groups like peers in the classroom, neighbourhood, acquaintances, etc. They all interact in different ways with the person (in our case pupil) with special needs, i.e. developmental disabilities. “This complex network consisted of mutually dependant relations is the core of the inclusion since the inclusive concept requires contemplation not only on so-called open institutional places, but also on all the other inclusive once which are less formal, sometimes unexpected, but potentially strong and significant enabling the integration and developmental process concrete” (Medeghini and Valtellina, 2006, p. 111). The same should be taken in consideration within the inclusive education implementation in the Federation of Bosnia and Herzegovina, particularly in its Herzegovina-Neretva Canton.

Partnership produces benefits for both teachers and parents as well as for the pupils/students in terms of their better confidence in school and greater self confidence in their (teacher and parents') role, respectively.

The essence of the inclusive education is a joint vision producing the necessary changes, transformations and new directions, guidelines as well as the outcomes representing the benefit for all the subjects involved and the entire society, as well. It is the process putting together the people, ideas, systems, communications, technologies,... Is it a case with Herzegovina-Neretva Canton school reality?

RESEARCH METHODOLOGY

The aim of this survey research, carried out in the second half of 2010, was to examine the attitudes of teachers and parents towards the implementation of the

inclusive education in Herzegovina-Neretva Canton¹, with particular attention to the partnership between them as a crucial point of the current education reform in our country. The research was carried out through the five-point Likert scale (26 items) on the strata sample² consisted of 105 primary school teachers (the first triad) and 145 parents from Herzegovina-Neretva Canton whose children attend the first triad of primary school.

Due to the length of this paper, here will be presented just the main points obtained by the teacher and parents' answers. The results of this research, hereby presented in a descriptive way, can serve as a kind of indicator for further, deeper research of this complex issue.

Attitudes of primary school teachers from HNC towards inclusive education (N=105)

Table 1. Teachers' Education and Preparedness for Inclusive Education

	Strongly disagree		Disagree		Neither agree nor disagree		Agree		Strongly agree	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
I don't think the teachers have been prepared enough for the inclusive education implementation.	-	-	9	8.57	6	5.71	41	39.04	49	46.66
I think I am completely prepared for the inclusive education through seminars and workshops.	30	28.57	31	29.52	24	22.85	18	17.14	2	1.90
I regard school is neither materially nor organisationally prepared for the inclusive education implementation.	-	-	5	4.76	9	8.57	39	37.14	52	49.52
I need additional education in order to work with pupils with special needs in regular school.	1	0.95	-	-	6	5.71	51	48.57	46	43.8

(See Table 1) More than three fourths of primary teachers in Herzegovina-Neretva Canton, who participated in this research, have been neither prepared nor educated enough for the implementation of the inclusion in their schools³. This becomes even indicative when more than a half of them who attended seminars and workshops, held in the last period, claim not to be prepared for the inclusive education. Any further comment would be unnecessary.

¹ Herzegovina-Neretva canton is specific for the delay of the primary education reform implementation. It is also interesting from the legislative point of view: dual education system; seat of federal and cantonal ministries of education; etc..

² Teachers with different degree of education; in urban, suburban, rural schools. Parents in urban, suburban and rural places; parents whose children attending the first, second and third class of the nine-year primary education; degree of parents' education; etc. As it has already been said we could not present all the data obtained, but the interested reader can get an indepth insight into all the research results directly by the author of this paper.

³ "I don't think that the prerequisites (in-service training of teaching staff, infrastructure, equipment, professional assistants for pupils with special needs, etc.) have been accomplished to make inclusive education successful", said a teacher, who participated in this research.

It is also indicative that almost a half of primary school teachers in Herzegovina-Neretva Canton agree that schools have not been prepared for the inclusive education. Their opinion is shared by more than one third teachers, too. There is no wonder that more than 90% of teachers clearly say that they need additional education and training to be able to work with pupils with special needs⁴.

The question is what the school management, the Institute of Education, responsible for various school issues and the relevant high-school institutions have been doing to provide teachers with necessary and adequate in-service training, including the inclusive education, as well. Is it all about co-operation issue?

Table 2. *Partnership between Teachers and Relevant Subjects within Inclusive Education*

	Strongly disagree		Disagree		Neither agree nor disagree		Agree		Strongly agree	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
I regard that partnership between school and parents is not sufficient in the inclusive education implementation.	1	0.95	3	2.85	17	16.19	49	46.66	35	33.33
I have no assistant in my work with pupils with special needs.	1	0.95	5	4.76	9	8.57	35	33.33	51	48.57
I think that the appropriately qualified assistant helping the teacher is indispensable in the classes where there is a pupil with special need.	-	-	4	3.80	6	5.71	39	37.14	56	53.33
I have no support by educational advisors and Institute of Education in inclusive education implementation.	3	2.85	11	10.47	19	18.09	35	33.33	37	35.23

(See Table 2) Almost a half of the teachers claim that partnership between schools and parents is insufficient. A third of the participants in this research strongly agree with them.

Although 90% of teachers need appropriately qualified assistants in their classroom, more than three fourths of our teacher sample do not have such a support in their everyday work with pupils with special needs (among them, more than a half does not have it at all). More than a half of primary school teachers have no support or help by educational advisors and Institute for Education in the implementation of the inclusive education (slightly more than one third, i.e. 35.23% strongly agreed with this). Although partnership has been emphasized as one of the crucial points of the current education reform as well as inclusive edu-

⁴ Teachers said: “We need additional education through practical training and visiting other similar schools...”; “We need more practical education to work with children with special needs...”

cation in our country, should we talk about about it at all after reflecting upon the results presented here?

Table 3. *Teachers' Involvement in Inclusive Education*

	Strongly disagree		Disagree		Neither agree nor disagree		Agree		Strongly agree	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
I regard that teachers have not been asked about the inclusive education implementation at all.	-	-	7	6.66	11	10.47	45	42.85	42	40.0
I regard that ministries and Institute for Education have imposed inclusive education onto us, teachers.	3	2.85	14	13.33	34	32.38	27	25.71	27	25.71
I think that inclusive education has been used for a purpose of personal interests of certain individuals thus neglecting crucial issues of pupils with special needs.	1	0.95	17	16.19	38	36.19	32	30.47	17	16.19
I am worried about what will happen with special needs pupils within our educational system.	3	2.85	18	17.14	23	21.90	26	24.76	35	33.33

(See Table 3) Slightly more than three fourths of the teacher sample agrees that they have been neglected in the planning and implementing the inclusive education in the schools. A half of the teachers claim that inclusive education has been imposed by ministries and the Institute for Education.⁵

Therefore, almost a half of teachers from this research regard that some individuals misuse the concept of educational inclusion for the purpose of their own interests and profit⁶.

In the end, there is no wonder that teachers are worried about special needs pupils within the educational system in Herzegovina-Neretva Canton where there

⁵ "Inclusion is imposed onto schools and teachers, it has been implemented too fast, without concerning current situation in schools, and all of these in order to make a kind of the experiment..."; "No one has ever asked us—teachers or parents, being in direct contacts with children, how to plan and carry out inclusive education. It has been imposed by some people who are too far from children's reality, who cannot understand children's abilities, needs, or at least, do not want to do so"— are some of the notes made by the respondents

⁶ "Let's be honest: Children with special needs and schools have been used for profit of certain individuals in our country." is one of many similar notes of the respondents. More than three fourths (82.84%) of the teachers, participated in this research, are worried about what will happen with pupils with special needs when they get into higher classes (second and third cycle of primary education) where the teachers within individual subjects are neither informed nor prepared/trained to work with this part of the pupils' population.

is the evident lack of teachers and school preparedness for inclusive education as well as sufficient partnership between the relevant subjects.

Attitudes of the parents from HNC towards inclusive education (N=145)

(See Table 4) One fourth of the parent sample has been informed about inclusive education vs. almost a half of those not informed about it at all.⁷ This is indicative, because the research sample in Herzegovina-Neretva Canton consisted mostly of the parents whose children had been attending the nine-year compulsory education with inclusive education as its integral part. There is a question to be posed: where is there partnership then?!

On the other hand, the parents from Herzegovina-Neretva Canton (almost two thirds) expected teachers to inform them about the inclusive education and what it implied. They consider, it can be said, that the partnership should be launched by the teacher. There is no wonder then that one third of the Herzegovina-Neretva Canton parents from this research still do not have clear attitude towards advantages of inclusive education. More than one third of parents have inclined towards negative attitude. However, almost one third of parents support the utility and advantages of such an educational concept vs. one third of those still not having made it clear towards this issue.

Table 4. *Parents' Acquaintance With The Inclusive Education*

	Strongly disagree		Disagree		Neither agree nor disagree		Agree		Strongly agree	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
I am informed enough about the inclusive education.	19	13.10	50	34.48	43	29.65	27	18.62	6	4.13
I think that teachers should inform us in details about the inclusive education.	5	3.44	10	6.89	35	24.13	57	39.31	38	26.20
I think that inclusion of children with special needs into regular schools is useful for all the children.	18	12.41	38	26.20	47	32.41	35	24.13	7	4.82

These results are somewhat expected and they can be explained by insufficient information or the lack of information about inclusive education (and education reform, too) in the Herzegovina-Neretva Canton parents sample. Moreover,

⁷ The parents in this research said: "I don't know much about inclusive education, what it means, what it comprises, what has already been done."; "As far as it concerns the school attendance of the pupils with physical invalidity, emotional or other problems, I don't think it is possible to educate mentally incapable children together with those who are not like that."; "The education reform cannot be implemented contributing to discrimination of any kind, and in my opinion it means integration and acceptance of the pupils with different physical, social, emotional and other problems. We cannot put them all into the same boat." Here, any comment is really more than unnecessary...

there were no activities, such as, for example, workshops, public discussions, round tables, etc., through which parents could have been informed about the inclusive education.

Table 5. *Teachers' And School Preparedness for Inclusive Education (Parents' Point of View)*

	Strongly disagree		Disagree		Neither agree nor disagree		Agree		Strongly agree	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
I don't think the teachers have been prepared enough for the inclusive education.	6	4.13	16	11.03	43	29.65	54	37.24	26	17.93
I don't think our schools have been prepared enough for the inclusive education školu.	3	2.06	12	8.27	45	31.03	51	35.17	34	23.44
I regard that the teacher is responsible for the success of the inclusive education.	15	10.34	42	28.96	50	34.48	20	13.79	18	12.41

(See Table 5) Slightly more than a half of the parents involved in our research do not think that teachers have been prepared for inclusive education. Less than one fifth of them have the opposite opinion. As far as it concerns the school preparedness for inclusive education, two thirds of parents do not consider them prepared enough.

However, parents do not put responsibility for the inclusive education success onto teacher – only one fourth of them consider him/her responsible vs. more than one third who do not share their opinion or still do not have a clear attitude towards this issue. Parents could be aware of the difficulties teachers face about inclusive education implementation. However, it would be necessary to make a broader research onto these points.

Table 6. *Partnership Between Parents And School*

	Strongly disagree		Disagree		Neither agree nor disagree		Agree		Strongly agree	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
I regard that partnership between parents and school is not sufficient in the inclusive education implementation	2	1.37	18	12.41	35	24.13	67	46.20	23	15.86
I regard that parents have not been asked about the inclusive education implementation at all.	1	0.68	7	4.82	21	14.48	76	52.41	40	27.58

(See Table 6) Regarding partnership between parents and primary schools within inclusive education, slightly more than 60% parents from the Herzegovina-

Neretva Canton sample consider it insufficient. One fifth of parents still have not made clear opinion about it.

Less than 15% show the opposite attitude towards this issue. It will be worthy exploring who initiates (parents, teachers or someone else from the school *setting!*) the co-operation, i. e. partnership between parents and school, which forms of partnership there have been, etc.

The Herzegovina-Neretva Canton parents' attitude towards the issue of inclusive education becomes understandable when reflected through the fact that, according to almost more than three fourths of this research sample, they have never been asked or consulted about it. Any further comment would be unnecessary.

Table 7. Parents' Involvement In Inclusive Education

	Strongly disagree		Disagree		Neither agree nor disagree		Agree		Strongly agree	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
I regard that inclusive education has been imposed onto our schools by ministries and Institute for Education.	6	4.13	21	14.48	30	20.68	53	36.55	35	24.13
I think that inclusive education has been used for a purpose of personal interests of certain individuals thus neglecting crucial issues of pupils with special needs.	1	0.68	10	7.0	25	17.24	56	38.62	53	36.55
I am worried about what will happen with special needs pupils within our educational system.	10	6.89	13	8.96	35	24.13	66	45.51	21	14.48

(See Table 7) More than a half of parents who participated in this research, of them one fourth strongly, regard that inclusive education was imposed by ministries and the Institute for Education. The same is further confirmed by indicative three fourths (75.17%) of the parents who consider it misused⁸ for the purpose of someone's personal interests, thus neglecting real, crucial problems of school and children, as well.

Although the parents have not been informed enough about the inclusive education, they seem to be aware of the problems related to it. So, there is no wonder that parents, as well as the teachers, are also worried about special needs pupils within our educational system, probably for the same reasons mentioned before in this paper.

⁸ "All of this has been imposed to us by the politicians and they will implement it whether we like it or not."; "Maybe it is thought that teacher is a wizard, teaching process a circus, and life – a fairy tale." These are some of the parents' statements obtained in this research.

DISCUSSION

Compulsory education does not imply selectivity (or ...?!). The real purpose of compulsory primary education is to enable as many positive influences and experiences as possible, for each child, in order to favour his/her full development. Therefore, inclusive education has its *raison d'être*, but it is a gradual, systematic, long-lasting, complex and at the same time creative process deriving from the real life and not from the ministers' armchairs. It is based on scientific analyses and facts, professional practice and concepts, through the co-operation of all the relevant subjects being *conditio sine qua non* of the success of inclusive education. However, some crucial points had been overviewed in its implementation in Herzegovina-Neretva Canton.

The experiences of other countries should have been profoundly, objectively and critically analyzed. The point is not what approach, i.e. model of inclusive education is the best, but what combination of the approaches, i.e. various models is the most efficient and gives the long-term positive results, with particular regard to the benefit of children.

In both the samples of this research – teachers and parents from Herzegovina-Neretva Canton – there has been so far the evident negative attitude towards the inclusive education, to somewhat greater extent when about parents, due to the lack of the appropriate information, partnership between the relevant factors, its political background (*top-down* model), etc. Teachers have been left to themselves although “*inclusive education involves engagement of both a class teacher and a special teacher.. the position of classroom assistants who cooperate with the class teacher...*“ (Savić, 2007).

Both parents and teachers had been excluded in planning of inclusive education, they were neither informed in time nor involved into its preparing, and they still have been neglected in its implementation. Partnership between school and parents still represents the Gordian knot of the inclusive education in Herzegovina-Neretva Canton (not only at the level of nine-year primary school, but also at the other educational levels). Is the inclusive education possible without partnership of the relevant subjects?

There is the urgent need to work on developing positive attitudes of teachers and parents towards inclusive education, through appropriately designed measures (increase their involvement in the inclusive education itself; improve and favour partnership; increase the information and make them better and more regular; etc.).

The parents' involvement in the school everyday life – in terms of making decisions, discussing the vision and improvement of the school in general – has been the crucial factor of the successful inclusive education. Instead of exclusion, the educational reforms – and thus the inclusive education – imply the involvement of the parents as active and important partners not only in the process of its designing and developing, but also in its implementation, monitoring and evaluation of its outcomes.

A synergic action of all the relevant subjects, interdisciplinary and holistic approach, dialogue and meeting, understanding and partnership, mutual acceptance and respect, towards the joint path towards inclusive education ... are *conditio sine qua non* of its efficiency, effectiveness and success for the benefit of all, especially children.

INSTEAD OF A CONCLUSION

A conclusion can be drawn from Lewis Carroll's (who himself was a special need pupil) novel *Through the Looking Glass*.

'I didn't know I was to have a party at all,' said Alice; 'but if there is to be one, I think I ought to invite the guests.'

'We gave you the opportunity of doing it,' the Red Queen remarked: 'but I daresay you've not had many lessons in manners yet?'

'Manners are not taught in lessons,' said Alice. 'Lessons teach you to do sums, and things of that sort.'

'And you do Addition?' the White Queen asked. 'What's one and one and one and one and one and one and one and one and one and one?'

'I don't know,' said Alice. 'I lost count.'

'She can't do Addition,' the Red Queen interrupted. 'Can you do Subtraction? Take nine from eight.'

'Nine from eight I can't, you know,' Alice replied very readily: 'but—'

'She can't do Subtraction,' said the White Queen. 'Can you do Division? Divide a loaf by a knife—what's the answer to that?' (p. 57)

REFERENCES

- Carroll, L. (2004). *Through the looking glass*. San Diego, CA: Icon Group International, Inc.
- Council of Ministers. (2002). *A message to the people of Bosnia and Herzegovina: Education reform*. Brussels: Council for the Peace Agreement Implementation.
- Graham, L. J., Slee, R. (2008). An illusory interiority: Interrogating the discourse/s of inclusion. *Educational Philosophy and Theory*, 40(2), 277-293.
- Gudjons, H. (1994). *Pedagogija: temeljna znanja*. Zagreb: Educa.
- Hentig, H. (1997). *Humana škola*. Zagreb: Educa.
- Medeghini, R., Valtellina, E. (2006). *Quale disabilità? Culture, modelli e processi di inclusione*. Milano: FrancoAngeli.
- Ministry of Education of the Federation of Bosnia and Herzegovina. (2004). *Concept of the nine-year primary education*. Sarajevo: Official Gazzette BiH 26, 412-426.
- Parliamentary Assembly of Bosnia and Herzegovina. (2003). *Framework law on primary and secondary education in Bosnia and Herzegovina*. Sarajevo: Official Gazette BH, 18, 425-431.
- Saint-Exupery, A. (1995). *The little prince*. Harlow: Penguin Books.
- Savić, V. (2007). Inclusion and excellence in education – The Finnish experience. Retrieved from <http://www.britishcouncil.org/december-news-07-feature-article-excellence-in-education.doc>

Славица Павловић
Факултет науке и образовања
Универзитет у Мостару
Босна и Херцеговина

КУДА ИДЕ ИНКЛУЗИВНО ОБРАЗОВАЊЕ (СЛУЧАЈ КАНТОНА ХЕРЦЕГОВИНА-НЕРЕТВА)

Школа је врста микроуниверзума, као и мезосистем на који утичу микро- и макросистеми и то треба узети у обзир када размишљамо о томе где смо сада, куда идемо и шта би требало да радимо да би текућа реформа образовања била успешна. Овај рад се фокусира на имплементацију интеграције такозваних ученика са посебним потребама у редовне основне школе. Такође, овај рад се бави главним идејама законских акта на снази, а који се односе на реформу обавезног основног образовања у Босни и Херцеговини, као и неким европским искуствима на овом пољу. Дакле, циљ овог истраживања је холистички приступ имплементацији интеграције (или, како је обично наведено у законским актима о образовању- инклузивног образовања) у оквиру прве три године обавезног основног образовања, са посебним освртом на ученике са посебним потребама (прецизније, са сметњама у развоју) у кантону Херцеговина-Неретва. Истраживање, спроведено кроз петостепену Ликертову скалу, обухвата искуства са којима се свакодневно носе наставници (N=105) као и родитељи (N=145) чија деца похађају прва три разреда такозване редовне деветогодишње основне школе, са посебним освртом на период од 2003. до 2010. године. У оба узорка- наставници и родитељи- постоји јасан негативан став према интеграцији- инклузивном образовању због недостатка прикладних информација, сарадње између важних фактора, спремност школа (организациона и материјална питања) и наставника да изврше задатке реформе, политичка позадина (променљива реформа као и модел инклузивног образовања) итд. Постоји потреба да сви важни субјекти раде у синергији да би обезбедили квалитет интеграције- инклузивног образовања, узимајући у обзир добробит деце и будућност друштва. На крају, овај рад даје смернице извучене из свакодневних искустава, проблема, предлога и примедби наставника и родитеља, како би се инклузивно образовање побољшало.

Кључне речи: интеграција, инклузивно образовање, деца са посебним потребама, наставници, родитељи, сарадња

Даница Васиљевић-Продановић¹
Ирена Стојковић
Универзитет у Београду
Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију

УДК 376.1-056.26/.36
37.014.53

ЗАКОНСКИ ОКВИР И ПРАКТИЧНЕ ИМПЛИКАЦИЈЕ ПРИМЕНЕ ИНКЛУЗИВНОГ ОБРАЗОВАЊА

УВОД

„Маргинална особа је она која „није код куће ни у свом дому“. То су особе које нису ни потпуно укључене у своју средину, ни потпуно искључене“ (Фајгел, 2007: 282). Чињеница је да особе са инвалидитетом припадају маргинализованом делу популације. Довољно је сагледати у којој мери је њихова заступљеност у различитим областима друштвеног живота (образовање, рад, култура, уметност, јавни живот, политика итд.) у несразмери са процентом учешћа у укупној популацији. Иако не постоји званична статистика, према неким подацима (истраживање Центра за проучавање демократских алтернатива и Хендикеп Интернешнела из 2001) особе са инвалидитетом у нашој земљи чине око 6,4% популације. Процењује се да је овај проценат нешто већи, поготово када се узме у обзир податак да у земљама Европске уније више 15% чине особе са инвалидитетом (European Disability Forum). Ако посматрамо ефекте (лош материјални положај и социјални статус, економска зависност, недовољна друштвена активност и утицај) можемо да уочимо спиралу маргинализације која се одвија од најранијих периода живота. Прве баријере укључивању у социјално окружење јављају се још приликом уписа у предшколске установе. Дете које услед инвалидитета није уписано у редован вртић неће бити укључено у процес социјализације као и остала деца. Недоступност редовног основног и средњег образовања доводи децу са инвалидитетом у неравноправан положај у односу на остале и ограничава им животне могућности. Недостатак високог образовања умањује њихову конкурентност на тржишту рада. Отежан приступ физичкој средини (архитектонске баријере, неприступачан јавни превоз), отежана комуникација и приступ информацијама само увећавају проблем који је последица бројних фактора. Неке од главних узрочника ексклузије и маргинализације особа са инвалидитетом можемо пронаћи у постојању предрасуда, стереотипа, потцењивања способности, погрешног разумевања питања људских права и једнакости. То су тзв. „баријере у главама људи“, које је много теже отклонити у односу на препреке физичког окружења.

¹ danica.v@sezampro.rs

Последњих година јавља се повећано интересовање за питање инклузивног образовања и остваривање предуслова за равноправно учешће особа са инвалидитетом у свим областима друштвеног живота. Инклузија почиње од прихватања различитости што доприноси „превазилажењу предрасуда, анулира недовољну или лошу комуникацију међу људима, покреће свет ка просперитету“ (Васиљевић, Марков, Којић, 2010: 67). Образовање и васпитање представљају основ за каснију адекватну интеграцију у социјалну средину.

Инклузивно образовање подразумева „могућност школе да обезбеди добро образовање свој деци независно од њихових разлика“ (Радивојевић и сар., 2007: 27). Према Daniels, Stafford (2001), инклузија представља процес у коме се дете са тешкоћама у развоју образује заједно са децом типичног развоја. У исто време детету са сметњом у развоју пружа се равноправна могућност да буде признато на основу својих заслуга и труда. Стварање инклузивног окружења стимулише на поштовање и уважавање различитости. Инклузија значи бити прихваћен и уважен због оног што јеси. „Савремена друштва у којима је инклузија прихваћена као модел живота ослобађају међуљудске односе од предрасуда, опресије и дискриминације“ (Васиљевић, Марков, Којић, 2010: 66).

Инклузија представља елементарно људско право и њен суштински циљ јесте стварање предуслова за равноправно укључивање у друштво, што није могуће остварити без васпитања и образовања. Када је реч о инклузивном образовању, у нашој земљи још увек постоје дијаметрално различити ставови, при чему заступници специјалног образовања заснивају своје аргументе на медицинском моделу инвалидности. Протеклих година усвојено је неколико закона који регулишу права особа са инвалидитетом у области образовања и васпитања, а у којима инклузија фигурира као једно од основних начела. У овом раду је сагледан правни аспект ове проблематике приказом кључних међународних стандарда и усклађености најновијих домаћих законских решења са принципима постављеним на глобалном нивоу. Једно од питања, које овим радом постављамо, јесте у којој мери ће доношење и примена ових закона допринети убрзавању процеса стварања друштва једнаких могућности за све његове чланове.

ПРАВНИ ОКВИР

Међународни правни документи

Декларација о правима инвалидних лица (1975)

Иако није имала обавезујући карактер за државе потписнице, Декларација о правима инвалидних лица из 1975. представља један од првих докумената којим се промовишу људска права и једнакост особа са инвалидитетом и постепује њихова социјална интеграција. Каснији документи Уједињених нација наглашавају напуштање каритативног модела приступа инвалидности и залагање за увођење мера у циљу заштите људских права и изједначавања могућности, као средства „борбе против структуралне искључености особа са инвалидитетом“ (Quinn, Degener, 2002: 31).

Светски програм акције за инвалидна лица (1982)

Светски програм акције за инвалидна лица, усвојен Резолуцијом Генералне скупштине УН 1982, препоручује државама покретање акција за пуно учешће особа са инвалидитетом у свим областима друштвеног живота, елиминисање препрека и остваривање приступачности „физичког и културног окружења, стабилних објеката и превоза, услуга социјалне и здравствене заштите, могућности образовања и рада, културног и друштвеног живота, укључујући спортске и објекте за рекреацију“ (параграф 12. Светског програма акције).

Резолуција Савета Европске економске заједнице и министара просвете о интеграцији деце и младих са инвалидитетом у редовне системе образовања (1990)

Резолуција Савета Европске економске заједнице и министара просвете о интеграцији деце и младих са инвалидитетом у редовне системе образовања из 1990. предвиђа да ће државе чланице „интензивирати, где је потребно, напоре за интеграцију и подстицање интеграције ученика и студената са инвалидитетом, у одговарајућим случајевима, у редовни образовни систем“ (став 1). У свим примереним случајевима „пуна интеграција у систем редовног школства би требало да се сматра првом опцијом“ (став 2). Рад специјалних школа и центара за децу и младе са инвалидитетом би требало да представља допуну редовних образовних система, а родитељи деце са инвалидитетом треба да одлуче у који систем образовања ће уписати своју децу „на основу информисаног избора“ (став 3).

Стандардна правила УН за изједначавање могућности које се пружају особама са инвалидитетом (1993)

Стандардна правила УН за изједначавање могућности које се пружају особама са инвалидитетом из 1993, означавају прекретницу у области заштите права овог дела популације. Правила се састоје из четири дела: (1) Предуслови за равноправно учешће особа са инвалидитетом; (2) Циљна подручја за остваривање учешћа; (3) Мере за спровођење Правила; (4) Механизми за праћење спровођења. Иако Стандардна правила немају правни карактер конвенције, она „указују на снажну моралну и политичку обавезу државе да предузме акцију за изједначавање могућности за особе са инвалидитетом“ (параграф 14. Увода). Правилима се инсистира на општим правима и обавезама ради остваривања равноправности, а која нису, као што се обично претпоставља, посебна права специјалних група (Quinn, Degener, 2002: 35). У складу са Правилем 6, државе би требало да поштују принцип једнаких могућности за примарно, секундарно и терцијарно образовање деце са инвалидитетом, омладине и одраслих особа са инвалидитетом. Особе са инвалидитетом би требало да се образују заједно са осталим вршњацима кад год је то могуће, а специјалне образовне установе би требало да буду опција само у случају када општи школски систем не задовољава потребе свих особа са инвалидитетом.

Конвенција о правима особа са инвалидитетом (2008)

Конвенција УН о правима особа са инвалидитетом, један од најзначајних инструмената заштите људских права особа са инвалидитетом, који је ступио на снагу 3. маја 2008, наша земља је ратификовала у мају 2009. године. Конвенција обавезује земље потписнице да „промовишу, штите и омогућавају потпуно и подједнако уживање свих људских права и основних слобода особа са инвалидитетом и поштовања достојанства личности.“ У њој се јасно наводе права која особе са инвалидитетом имају у различитим областима: информисање, употреба језика, самосталан живот, дом и породица, образовање, запошљавање, спорт и рекреација. Државе потписнице Конвенције се обавезују да свим особама признају право на једнакост пред законом, без икакве дискриминације по основу инвалидности и гарантују свим особама са инвалидитетом једнаку и ефективну заштиту од дискриминације. Конвенција детаљно разрађује питања која се односе на изједначавање могућности које се пружају особама са инвалидитетом. Чланом 9. Конвенције уређују се мере које ће државе предузимати како би обезбедиле приступачност за особе са инвалидитетом, што подразумева идентификацију и уклањање препрека у стамбеним објектима, школама, медицинским установама, радним местима, путевима, превозу, приступ информацијама, комуникацијама и другим услугама. У циљу промовисања равноправности и спречавања дискриминације, државе потписнице се обавезују да предузму све одговарајуће кораке како би осигурале пружање „разумних адаптација“. Под „разумним адаптацијама“ подразумевају се неопходне и одговарајуће модификације и прилагођавања која не представљају несразмеран или непримерен терет, а потребне су у конкретним случајевима како би се особама са инвалидитетом гарантовало уживање права на једнаким основама. Члан 24. Конвенције афирмише право особа са инвалидитетом на образовање без дискриминације и на основу једнакости са другима, дајући предност инклузивном образовању, али не забрањујући изричито ни специјално образовање у изузетним околностима.

Правна регулатива Републике Србије

Права особа са инвалидитетом у области образовања од 1990-их година су била уређена Законом о основној школи и Законом о средњој школи. Одредбе Закона о основној школи регулишу питање образовања деце са инвалидитетом у специјалним школама, при чему се не помиње изричито могућност њиховог школовања са осталом децом у редовним школама. Закон говори о образовању деце ометене у развоју, под којом се подразумевају деца са телесним и чулним оштећењима (телесно инвалидна, слепа, слабовида, глува и наглува деца), ментално ометена и деца вишеструко ометена у развоју. Дете се уписује у школу на основу решења којим се утврђује врста и степен ометености у развоју, здравствена способност детета за стицање образовања и одређује школа у којој може да похађа наставу.

Тек након усвајања Закон о основама система образовања и васпитања (Сл. гласник РС, 72/09), Закон о високом образовању (Сл. гласник, 76/05) и

Закон о спречавању дискриминације особа са инвалидитетом (Сл. гласник РС, 33/06) створени су предуслови за примену инклузивног образовања у нашим школама. Овим законима се гарантује једнако право и доступност образовања и васпитања без дискриминације и издвајања по било ком основу, укључујући здравствено стање, тешкоће и сметње у развоју и инвалидитет. Влада Србије је у децембру 2006. усвојила још један важан документ, Стратегију унапређења положаја особа са инвалидитетом у Србији од 2007-2015. Један од посебних циљева Стратегије јесте осигурање поштовања и остваривања права свих особа са инвалидитетом на адекватно образовање, уз обезбеђивање једнаких могућности за учење и развој у локалној заједници за сву децу, омладину и одрасле са инвалидитетом.

Закон о спречавању дискриминације особа са инвалидитетом (2006)

Законом о спречавању дискриминације особа са инвалидитетом, који се примењује од 1. јануара 2007, уређује се општи режим забране дискриминације по основу инвалидности, посебни случајеви дискриминације особа са инвалидитетом, поступак заштите особа изложених дискриминацији и мере које се предузимају ради подстицања равноправности и социјалне укључености особа са инвалидитетом о спречавању дискриминације по основу инвалидности.

Дискриминација због инвалидности је забрањена на свим нивоима васпитања и образовања. Под дискриминацијом су обухваћена следећа поступања:

1. ускраћивање пријема детета предшколског узраста, ученика, односно студента са инвалидитетом у васпитну односно образовну установу која одговара његовом претходно стеченом знању, односно образовним могућностима;
2. искључење из васпитне односно образовне установе коју већ похађа дете предшколског узраста, ученик, односно студент са инвалидитетом из разлога везаних за његову инвалидност;
3. постављање неинвалидности као посебног услова за пријем у васпитну односно образовну установу, укључујући подношење уверења о здравственом стању и претходну проверу психофизичких способности, осим ако је тај услов утврђен у складу са прописима којима се уређује област образовања (члан 18. став 2).

Дискриминацијом у образовању због инвалидности се не сматра:

1. провера посебних склоности деце предшколског узраста, ученика и студената, односно кандидата за упис у васпитну односно образовну установу према одређеном наставном предмету или групи предмета, њихових уметничких склоности или облика посебне даровитости;
2. организација посебних облика наставе, односно васпитања за ученике, односно децу предшколског узраста, који због недовољних интелектуалних способности не могу да прате редовне наставне садржаје, као и упућивање ученика, односно деце предшколског узраста у те облике наставе односно васпитања, ако се уписивање врши на основу акта надлежног органа којим је утврђена потреба за таквим обликом образовања ученика, односно детета предшколског узраста (члан 19).

Посебно тежак облик дискриминације због инвалидности јесте узнемиравање, вређање и омаловажавање инвалидног детета предшколског узраста,

ученика, односно студента због његове инвалидности, када те радње врши васпитач, наставник или друго лице запослено у васпитној, односно образовној установи (члан 20).

Закон у делу IV предвиђа и мере за подстицање равноправности особа са инвалидитетом, које, поред осталог, обавезују територијалне аутономије и локалне самоуправе да предузму мере како би осигурале да васпитање и образовање особа са инвалидитетом буде интегрални део система васпитања и образовања (члан 36).

Закон о основама система образовања и васпитања (2009)

Један од основних принципа система образовања и васпитања гарантује једнако право и доступност образовања и васпитања без дискриминације и издвајања по основу пола, социјалне, културне, етничке, религијске или друге припадности, месту боравка, односно пребивалишта, материјалног или здравственог стања, тешкоћа и сметњи у развоју и инвалидитета, као и по другим основама (члан 3. став 1. Закона о основама система образовања и васпитања). У остваривању принципа, посебна пажња посвећује се, поред осталог, могућности да деца, ученици и одрасли са сметњама у развоју и инвалидитетом, без обзира на сопствене материјалне услове имају приступ свим нивоима образовања у установама, а лица смештена у установе социјалне заштите, болесна деца и ученици – остварују право на образовање за време смештаја у установи и током болничког и кућног лечења (члан 3. став 3).

Одредбе којима се гарантује право на инклузивно образовање и васпитање садржане су у члану 6. Закона, у коме се наводи да лица са сметњама у развоју и са инвалидитетом имају право на образовање и васпитање које уважава њихове образовне и васпитне потребе у редовном систему образовања и васпитања, у редовном систему уз појединачну, односно групну додатну подршку или у посебној предшколској групи или школи, у складу са овим и посебним законом. Члан 9. Закона омогућава да образовно-васпитни рад за лица која користе знаковни језик, односно посебно писмо или друга техничка решења, може да се изводи на знаковном језику и помоћу средстава тог језика. Забрана дискриминације на основу сметњи у развоју и инвалидности наглашена је чланом 44. Закона, при чему се наводи да посебне мере, које се уводе ради остваривања равноправности лица или група лица које се налазе у неједнаком положају, не представљају дискриминацију.

У школи у којој стичу образовање ученици са сметњама у развоју, директор образује стручни тим за инклузивно образовање (члан 66). Када је реч о образовном програму, Закон прописује да основне и средње школе могу (из чега се може закључити да нису у обавези) да остварују и индивидуални образовни план за ученике и одрасле са сметњама у развоју (члан 69). Наставни програми основног и средњег образовања и васпитања садрже и препоруке за припрему индивидуалног образовног плана за ученике којима је потребна додатна образовна подршка (члан 74). За дете и ученика коме је услед социјалне ускраћености, сметњи у развоју, инвалидитета и других разлога потребна додатна подршка у образовању и васпитању, установа обезбеђује отклањање физи-

чких и комуникацијских препрека и доноси индивидуални образовни план (члан 77). Циљ овог плана је постизање оптималног укључивања детета у редован образовно-васпитни рад и његово осамостаљивање у вршњачком колективу. Индивидуалним образовним планом утврђује се прилагођен и обogaћен начин образовања и васпитања детета и ученика, а посебно:

1. дневни распоред активности у васпитној групи и часова наставе у одељењу, дневни распоред рада са лицем које му пружа додатну подршку и распоред рада у посебној групи у којој му се пружа подршка, као и учесталост подршке;

2. циљеви образовно-васпитног рада;

3. посебни стандарди постигнућа и прилагођени стандарди за поједине или за све предмете са образложењем за одступање од посебних стандарда;

4. индивидуални програм рада по предметима, односно садржаји у предметима који се обрађују у одељењу и раду са додатном подршком;

5. индивидуализовани начин рада васпитача и наставника, односно индивидуализован приступ прилагођен врсти сметње.

Чл. 82-85. закона садрже одредбе којима се регулише начин полагања завршног испита у основним и средњим школама. Ученик са сметњама у развоју и инвалидитетом полаже завршни испит у складу са његовим моторичким и чулним могућностима, односно условима које захтева одређена врста инвалидитета, при чему може бити ослобођен полагања дела матурског испита из предмета за које су му током образовања прилагођавани стандарди постигнућа.

Чланом 98. се прописује да се испитивање деце са моторичким и чулним сметњама врши уз примену облика испитивања на које дете може оптимално да одговори. У поступку испитивања детета уписаног у школу, школа може да утврди потребу за доношењем индивидуалног образовног плана или додатном подршком за образовање.

Законодавац је прописао да се у остваривању образовно-васпитног рада за ученике са сметњама у развоју и инвалидитетом, издају уџбеници, у складу са њиховим потребама (члан 102).

Закон предвиђа ангажовање педагошког асистента који пружа помоћ и додатну подршку деци и ученицима у складу са њиховим потребама, као и помоћ наставницима, васпитачима и стручним сарадницима у циљу унапређивања њиховог рада са децом и ученицима којима је потребна додатна подршка. Образовно-васпитна установа може омогућити да, изузетно, ради пружања помоћи детету, односно ученику са сметњама у развоју, образовно-васпитном раду може да присуствује пратилац детета, односно ученика (члан 117).

Закон о високом образовању (2005)

Закон о високом образовању у члану 4. наглашава да се високо образовање, поред осталог, заснива на принципу „поштовања људских права и слобода, укључујући забрану свих видова дискриминације“. Закон о високом образовању прописује обавезу оснивача високошколске установе да финансира услове за студирање особа са инвалидитетом (члан 59. одељак 13).

Чланом 8. Закона о високом образовању изричито се забрањује дискриминација по основу телесног-моторног и сензорног инвалидитета.

Обавезе високошколске установе у погледу начина организовања и времена одржавања облика студија уређују се општим актом високошколске установе, као и да у складу са својим могућностима обезбеди услове за студенте са посебним потребама. (члан 81). Студент са инвалидитетом има право полагања испита на начин прилагођен његовим могућностима (члан 90. став 10).

ПРИМЕРИ ИЗ ПРАКСЕ

Неки од проблема са којима се пракса инклузивног образовања сусреће могу се илустровати следећим студијама случаја, које су резултат једног истраживања обављеног у организацијама особа са инвалидитетом у Београду.

Случај 1: *Сам у клупи*

Урош је дечак стар 15 година, ученик основне школе у Београду. Болује од церебралне парализе и користи инвалидска колица. Захваљујући својој упорности и истрајности своје мајке Урош завршава редовну основну школу. Од првог разреда остварује одличан успех. Услед природе болести Урош има проблем у комуникацији, ћутљив је, понекад отежано говори и тешко га је разумети. Када добије спазам, има невољне покрете и болне трзаје екстремитета, понекад испусти неартикулисани крик, са усана му цури пљувачка. Наставници имају пуно стрпљења, показују разумевање за његове проблеме и стимулишу га да учествује у редовној настави. Међутим, Урошеви школски другови и другарице избегавају да се друже с њим, да се играју заједно с њим у дворишту. За време часа нико не жели да седи поред њега, осим уколико наставник то тражи. Урош је сам у клупи.

Случај 2: *Школа је cool*

Влада завршава четврти разред економске струке у једној приватној средњој школи у Новом Београду. Влада болује од мишићне дистрофије и користи инвалидска колица. Пре четири године директор школе је контактирао његово удружење и изразио жељу да бесплатно школује једног ученика са инвалидитетом. Влада је изабран између неколико кандидата. Влада је друштвен, комуникативан, духовит, уклапа се у културу тинејџера:

„У школи ми је супер. Све је прилагођено, могу да се крећем колицима. Сви часови су ми у приземљу. Професори су ОК, а и друштво је cool. Осећам као да сам на неком колецу у Америци.“

Случај 3: *Екскурзија*

Сања је ученица четвртог разреда средње школе у Београду. Болује од мишићне дистрофије и креће се уз помоћ инвалидских колица. Редовно похађа наставу и има врлодобар успех у школи. Веома је комуникативна и омиљена је од стране другова и другарица. Пре две године године школа је организовала традиционалну екскурзију. Сања се пријавила, као и остали из разреда. Недуго након што су направљени спискови, Сања је од разредног старешине добила непријатну информацију. Директорка школе инсистира да Сања мо-

же да иде на екскурзију само уз пратњу пунолетне особе која ће водити рачуна о њеној безбедности.

„Па кога да нађем? Да поведем маму? Да ли бисте ви ишли на екскурзију са својом мамом?“ – питала је разочарано разредног старешену. И поред писмене сагласности родитеља да Сања може да иде на екскурзију и интервенције Сањиног удружења, директорка је остала при свом ставу. Није помогло ни инсистирање њених другарица и другова који су изразили спремност да јој по потреби помогну, као што то чине и за време школе. Сања није могла да обезбеди пратиоца (осим старије рођаке која није била пунолетна) и није отишла на екскурзију.

Случај 4: *Монти Еверест*

Пре четири године Никола је одустао од студија на другој години Математичког факултета. Положио је скоро све испите из прве године са солидним просеком. Због прогресивног мишићног обољења и погоршања болести (креће се веома отежано) није могао да настави студије. Настава и вежбе су одржавани на четвртог спрату зграде и у поткровљу (тзв. „голубарник“). Када би савладао степенице на улазу у зграду, уколико лифт није радио или када су вежбе одржаване у салама у поткровљу, Никола није могао да присуствује настави. У неколико наврата је из тог разлога морао да се врати са испита.

„Осећао сам се отуђено, као да ту не припадам, као да ми ту није место. Понекад сам имао осећање кривице што не могу као и остали да похађам наставу и долазим на испите. Нису ме толико болели радознали погледи док сам покушавао да савладам степенике, колико немоћ да преокренем целокупну ситуацију. Док сам стајао у дну степеница имао сам осећај као да треба да се попнем на Монт Еверест.“

Проблем доступности и прилагођености наставе на високим школама и факултетима представља један од отежавајућих фактора за укључивање особа са инвалидитетом. Према једном истраживању Центра за мониторинг и евалуацију (2008) потпуно недоступни за особе са инвалидитетом су следећи факултети Београдског универзитета: Факултет за безбедност, Факултет политичких наука, Рударско-геолошки, Технолошко-металуршки, Филолошки факултет, Медицински, Стоматолошки, Учитељски и Биолошки. У другу групу спадају факултети који су делимично доступни, као што су ФАСПЕР и Факултет политичких наука, док Правни, Математички, Саобраћајни и Фармацеутски имају лифтове, али је кретање у њима ограничено због мноштва степеница у самој згради. Као позитиван пример поменут је Машински факултет Универзитета у Београду који је пре неколико година извршио значајне адаптације у погледу доступности зграде и прилагодио распоред наставе особама са инвалидитетом.

ЗАКЉУЧАК

Инклузија је много шири појам од инклузивног школског процеса. Она се не може ограничити само на савладавање архитектонских препрека, стварање доступног окружења и прилагођавање наставе. То су, наравно, битни предуслови инклузивног образовања. Чињеница је да су готово све основне и средње

школе архитектонски недоступне за децу са инвалидитетом. Школовање деце са инвалидитетом у редовним школама је у садашњем тренутку више резултат учешћа у пилот пројектима и упорности родитеља, него производ организоване системске акције. Слична је ситуација са доступношћу високошколских установа, које представљају још вишу препреку за савладавање. У циљу промовисања интеграције деце и младих са инвалидитетом у систем редовног образовања неопходно је подстицати различите видове професионалног усавршавања наставника и уводити нове образовне профиле, развијати сарадњу међу установама и размењивати знања и искуства.

Међутим, социјална искљученост и маргинализација особа са инвалидитетом у образовној сфери је у великој мери последица психосоцијалних баријера, негативних ставова средине, непознавања и предрасуда. На примеру Уроша можемо посматрати социјалну искљученост у ситуацији инклузије. Деца нису спремна да превазиђу осећај непријатности и nelaгодности због проблема које Урош има и његове различитости. Насупрот томе, Влада је пример ученика који успешно превазилази своја физичка ограничења и уклапа се у социјалну средину. На примеру Сање видимо како ригидан став надлежних у школској управи може довести до ситуације дискриминације и искључености из активности колектива. Никола није успео да савлада психолошке и архитектонске баријере које су стајале испред његовог циља.

Не можемо очекивати да се ови проблеми реше само законском регулативом. Заправо, искуство са законском праксом на овим просторима нам не допушта да се препустимо таквим надањима. Сања неће заборавити пропуштenu експертизу ако тужи школу за дискриминацију. Закон неће попунити празну столицу у Урошевој клупи и избрисати његова горка сећања на детињство. Забрана дискриминације и санкционисање могу имати ефекта само ако се упоредо примењују подстицајне мере, врши едукација, унапређује комуникација, предузимају широке друштвене акције уз учешће организација особа са инвалидитетом и невладиног сектора. Нико не може сам да савлада Монт Еверест.

ЛИТЕРАТУРА

- Daniels R., Stafford K. (2001): *Интеграција деце са посебним потребама*. Београд: Центар за интерактивну педагогију.
- European Disability Forum. <http://www.edf-feph.org/>
- Фајгељ, С. (2007): *Методe испитивања понашања*. Београд: Центар за примењену психологију.
- Васиљевић-Продановић, Д., Марков, З., Којић, М. (2010): Особе са инвалидитетом у Србији кроз призму европских изазова и интеграција. У: Бурић, Ђ. (ур.) *Друштвени изазови европских интеграција: Србија и уредна искуства, део 2*. зборник радова са међународног научног скупа. Нови Сад: Факултет за правне и пословне студије, стр. 53-69.
- Quinn, G., Degener, T. (2002): *Human rights and disability: The current use and future potential of United Nations human rights instruments in the context of disability*. Geneva: Office of the High Commissioner for Human Rights, доступно на:

<http://www.ohchr.org/Documents/Publications/HRDisabilityen.pdf>, приступ:
25.03.2011.

Радивојевић, Д. и сар. (2007) *Водич за унапређивање инклузивне образовне праксе*. Београд: Фонд за отворено друштво.

Стандардна правила за изједначавање могућности које се пружају особама са инвалидитетом, Резолуција Генералне скупштине бр. 48/96 од 20. децембра 1993.

Закон о основама система образовања и васпитања, „Сл. гласник РС“, 72/09 од 31.08.2009.

Закон о спречавању дискриминације особа са инвалидитетом, „Сл. гласник РС“, 33/06 од 17.04.2006.

Закон о високом образовању, „Сл. гласник, 76/05“ од 30.08.2005.

Danica Vasiljević-Prodanović
Irena Stojković
University of Belgrade
Faculty for Special Education and Rehabilitation

LEGAL FRAMEWORK AND PRACTICAL IMPLICATIONS OF INCLUSIVE EDUCATION

In the last decade in our country there is the increased interest in the topic of inclusion and inclusive education. Attention is focused on identifying barriers to education and creating the conditions that all children, regardless of the existence of developmental disabilities, educate along with their peers with typical development. According to some definitions, inclusion is a process in which a child with disability educates together with children with typical development. In this way, equal opportunities are provided to the children to be recognized on the basis of their merit and effort. Many authors believe that the separation of a child with disabilities make it difficult to bring their biological disposition to the maximum. Inclusion is a basic human right and its basic aim is that these children take equal part in society, which is not possible without education. However, in our country we still have diametrically different views when it comes to inclusive education. In order to harmonize our legislation with EU standards, our government has enacted several laws in which inclusion represents one of the basic principles. The aim of this paper is to present some aspects of this very important issue and point out the importance of applying the principle of inclusion in practice.

Key words: people with disabilities, education, inclusion

Сунчица Мацура-Миловановић
Универзитет у Крагујевцу
Педагошки факултет у Јагодини

УДК 376.74-054.57-053.2(=214.85)

СЕГРЕГАЦИЈА РОМСКИХ УЧЕНИКА У ОБРАЗОВНОМ СИСТЕМУ: ПОКАЗАТЕЉИ, ПОСЛЕДИЦЕ И ИЗАЗОВИ

1. УВОД

Сегрегација ромске деце у образовању базирана на њиховом етничком пореклу, без обзира да ли је циљано стварана или је ненамерна последица других процеса, представља кршење људских права и посебно опасну форму дискриминације која је противна законима наше државе (Закон о забрани дискриминације, 2009, Закон о основама система образовања и васпитања, 2009) и многим међународним документима. Дискриминација у образовању се дефинише као стварање или одржавање посебних образовних система или институција за особе или групе особа, као и ограничавање било које особе или групе на образовање сниженог стандарда (Конвенција против дискриминације у образовању, UNESCO, 1962). Сходно томе, постојање сегрегираних школа/одељења за ученике ромске националне мањине, које по правилу пружају образовање нижег квалитета, представља кршење међународних аката и националне законске регулативе. Ипак, расна сегрегација опстаје деценијама, узрокујући непоправљиву штету за генерације Рома који се школују са стигмом интелектуалне инфериорности, без могућности за даљу образовну и социјалну инклузију у друштвима у којима живе.

Унутар образовних система у државама Централне и Југоисточне Европе, постоји више различитих форми сегрегације ромских ученика. Огроман број ромске деце у Бугарској, Мађарској, Румунији, Чешкој, Словачкој, Македонији, Црној Гори и другим земљама, похађа наставу у школама и одељењима одвојено од деце већинске популације.

Најраширенији облик сегрегације је уписивање ромске деце у *специјалне школе* (или *специјална одељења* при редовним школама) за интелектуално ометену децу. «Објективан» основ који се користи за обележавање ромске деце као интелектуално недовољно развијене да би пратила програм редовне школе, јесу њихова слаба постигнућа на тестовима интелигенције. Чињеница која се током процеса категоризације (намерно или ненамерно) игнорише, састоји се у томе да тестови интелигенције, због њихових инхерентних језичких и културалних карактеристика, нису адекватан показатељ когнитивних способности деце која долазе из изразито сиромашних средина или припадају језичким и етничким мањинским групама. Упркос ове евидентне мањкавости, систем категоризације деце на основу тестова интелигенције се и даље примењује, а пос-

ледица је презаступљеност ромских ученика у специјалним школама у односу на њихов број у укупној популацији. Тако на пример, у Чешкој, наставу у специјалним школама похађа око 75 % ромске деце; у Мађарској 90 % ученика у специјалним школама чине ромска деца; у Румунији 70 %, у Словачкој 80 %, у Македонији између 60 и 70 % у Бугарској између 80 и 90 % (УН 2002: 10).

Други облик сегрегације представљају *испедна одељења за ромску децу у редовним школама*. Ова одељења су најчешће налазе у одвојеним школским зградама и у њима ромски ученици уче по адаптираним програмима слабог квалитета. Оснивају се као „транзитна“ форма ка редовним одељењима, са идејом да ромска деца у њима стекну довољно знања која би им омогућила да касније прате програм у редовним школама. Међутим, прави разлози оснивања ових одељења су додатна материјална средства које школе добијају за образовање деце припадника мањина, или представљају уступак управа школа дискриминаторним притисцима неромских родитеља. (УН 2002: 15).

«*Гешо*» школе, као трећи облик сегрегације, настају као последица становања Рома у издвојеним насељима (ромским махалама и сламовима), али и напуштања претходно етнички хетерогених школа од стране неромских ученика у потрази за «бељим» школама. Иако су то формално редовне школе, у њима се такође добија образовање изразито ниског квалитета. Разлози за то леже у недовољно едукованом наставничком кадру, недостатку основних услова за рад, уцбеника, наставних средстава и слично. Настава се одржава у руинираним зградама, наставници часове држе нередовно, а многи ученици са завршеном школом су функционално неписмени. (*Ibid* 2002: 18).

Међутим, чак и када образовне политике гарантују прогресивно, успешно укључивање ромске деце у образовни систем, имплементација политика не унапређује значајно њихово образовање. Аутори једног истраживања о образовању ромске деце у Шпанији, Италији и Француској, констатују неусаглашеност модела промовисаног у образовним прописима и његове практичне примене, која води официјелним и неофицијелним процесима сегрегације ромске деце. Примена закона се заснова на ауторитарним и анахроним педагошким моделима, што кумулативно погађа децу из најосетљивијих социјалних група, међу којима су ромска деца најбројнија. (Образовање ромске деце у Европи, 2002).

2. СЕГРЕГАЦИЈА РОМСКИХ УЧЕНИКА У СРБИЈИ

Сегрегација ромске деце у нашем образовном систему постоји у оквиру система специјалног образовања, система основног образовања одраслих, и кроз такозване „ромске“ школе и одељења.

До доношења новог Закона о основама система образовања и васпитања 2009 (у даљем тексту ЗОСОВ), ромска деца су укључивана у систем специјалног образовања на основу решења Комисија за категоризацију, које су констатовале интелектуалну ометеност ромске деце (о чему ће бити детаљније речи у даљем тексту). Подаци о проценту ромских ученика у специјалним школама у Србији, према неким ранијим студијама, слични су онима наведеним за земље Централне и Југоисточне Европе. Иако неконзистентне, процене различитих

међународних и домаћих НВО, указивале су на презаступљеност ромске деце у односу на њихов удео у општој популацији. Тако на пример, према подацима једне студије из 2004, Роми чине 50–80 % деце у специјалним школама и у специјалним одељењима редовних школа; у Београду, удео ромске деце је чак и до 80–85 % (Needs assesment Serbia 2004: 23). Истраживање организације Save the Children на мањем узроку (осам специјалних основних школа и четири специјалне средње школе), показало је да ромска деца чине око 37 % ученика у специјалним основним школама и око 39 % ученика у специјалним средњим школама (Једнака доступност за образовање Рома у Србији 2007: 41).

Истраживање *Ромска деца у „специјалном“ образовању у Србији: ѡпрезаступљености, ниска ѡпстипитиућа и ушшцај на животи* (2010), прикупило је податке за 85% специјалних школа. Према резултатима овог истраживања, 2007/08. године ромски ученици су чинили 30 % од укупног броја ученика специјалних школа; а 2008/09. године у овим школама било 32 % ромских ученика. У укупно 21 основној школи са специјалним одељењима, 2007/08. било их је 38 % ромских ученика. У поређењу са подацима из студија које датирају од пре седам или осам година, резултати ове студије показују да је у специјалним школама знатно мањи број ромске деце него што је претходно процењивано. Међутим, с друге стране, бележи се и благи пораст процентуалне заступљености ромских ученика у специјалним школама. Посебно је забрињавајући податак да се у средњим или основним специјалним школама школује више ромске деце из једне породице. Поред тога, у великом броју специјалних школа образују се ромски ученици који су претходно похађали редовне школе (*Ibid.*)

Другу форму сегрегације у оквиру нашег образовног система, чине *ромска одељења и школе*. Такав случај је званично забележен у три редовне основне школе у Суботици, Београду и Нишу. Као разлоге за формирање одељења без неромских ученика, представници школа и наставници наводе да ромска деца недовољно знају српски или мађарски језик, да су старија од предвиђеног узраста за први разред и захтеве неромских родитеља да ромска деца буду одвојена у посебним одељењима (Једнака доступност..., 2007: 38). Међутим, према претходном *Закону о основној школи* (2002), дете се могло уписати у основну школу и ако је било старије од осам и по година (уколико из здравствених или других оправданих разлога, то није учињено правовремено). Очигледно, ову законску могућност школе нису користиле, што је пракса која је „прерасла“ ромску децу, одржавала ван система редовног школовања.

Према званичним подацима, постоји само једна сегрегирана школа у Србији – ОШ „Вук Караџић“ у Нишу, лоцирана поред великог ромског насеља. Трансформација ове школе из мешовите у чисто ромску школу, трајала је годинама. Временом су, поред неромске деце, због слабог квалитета наставе и снижених образовних критеријума, ову школу почела да напуштају и ромска деца образованијих родитеља (*Ibid.*). Постоје мишљења да би се ромске школе могле „поправити“, тако што би се део ромских ученика упутио у друге, најчешће удаљеније школе. Предложено решење међутим, игнорише суштину проблема сегрегираних школа: узрок слабог квалитета наставе није етничка припадност ученика сама по себи, већ недостатак компетенција наставничког

кадра и толерисање дискриминаторних ставова неромских родитеља и самих наставника. Квоте које ограничавају број ученика по етничкој припадности нису нигде наведене као мера која доприноси инклузији у образовању.

Осим тога, постоје школе са великим бројем ромских ученика који имају добра образовна постигнућа, па делује да би било сасвим противно здравом разуму одузети овим школама њихове успешне ученике и раселити их у друге школе из било ког разлога. Пример школе са високим процентом ромских ученика која даје висок квалитет наставе, добру опремљеност инфраструктуром и задовољавајућу сарадњу са родитељима ромских ученика, је школа „Бранко Пешић“ у Земуну (преко 90% ученика чине ромски ђаци узраста од 9 до 17 година). Иако је ово формално „вечерња“ школа, управа школе и наставници већ годинама раде по програму који је много ближи програму редовних школа, јер су и ученици углавном основно-школског узраста. Уместо само два предмета која би требало да имају, ученици у првом разреду имају музичко, физичко и ликовно васпитање и енглески језик, поред српског језика и математике. Министарство просвете и спорта одобрило је 2003. године такво модификовање наставног плана и програма, али је после тога повукло одобрење. Школи су дате инструкције да ради по званичном плану и програму, што је особље одбило да учини, из уверења да би на тај начин оштетили интересе деце и лишили их знања на која имају право (Једнака доступност... 2007).

Решења проблема сегрегираних школа нису једноставна, али то није разлог за доношење униформних одлука које би требало применити на све школе са великим бројем ромских ученика. Чини се да решење тражити за сваку школу посебно, укључивањем свих заинтересованих страна, а посебно ромских родитеља и деце, са циљем да се коначне одлуке донесу у најбољем интересу све деце.

И последња, посебно забрињавајућа форма сегрегације ромске деце у нашем образовном систему, јесу школе за основно образовање одраслих (ШООО). Истраживање *Save the Children* у три ШООО школске 2005/06. године, показује да је чак 98 % ученика ових школа ромске националности (Једнака доступност... 2007: 42). При том, у последњих неколико година број ученика у ШООО чак повећао за 5 %: 2006/07, у ШООО било је уписано 2,746 ученика, а према подацима из 2002. године, било је уписано 2.611 ученика (Бауцал, Стојановић 2010: 72). ШООО похађају и ромска деца основношколског узраста која нису успела да се упишу у редовне основне школе на време или су се из њих исписала. Међутим, пракса да деца која су млађа од 15 година, похађају наставу у „вечерњим“ школама, противна је одредбама ЗОСОВ-а: у ШООО могу се уписати само лица старија од 15 година.

Као и у случају сегрегираних ромских одељења, постоје примери уписивања ромске деце у ШООО услед притисака неромских родитеља на школске власти. О томе говоре подаци прикупљени у оквиру акционог истраживања инклузије деце из ромског насеља Депонија у образовни систем. Школске 2001/02 године, повећан прилив ромске деце из овог насеља у првом разреду једне београдске основне школе, био је узрок протеста неромских родитеља и појединих учитеља који су тражили да се број ромских ученика по одељењима

смањи. Решење ове ситуације нађено је у пребацивању 20 ромске деце узраста 9 до 13 година, у истурено одељење ШООО. „Прерасла“ ромска деца похађала су наставу у једној од учионица основне школе (у коју су претходно била уписана), по скраћеном програму за ШООО (Мацура-Миловановић 2006). Овакви поступци, којима се по основу личног својства, онемогућава упис или искључују лица или групе лица из васпитно-образовних установа, или на други начин неоправдано прави разлика и неједнако поступа, забрањени су чланом 19. постојећег Закона о забрани дискриминације (2009). За описане поступке, у овом конкретном случају, нико никада није сносио одговорност.

3. УЗРОЦИ СЕГРЕГАЦИЈЕ

Узроци сегрегације ромских ученика су вишеструки и међусобно повезани. Обухватају факторе који се односе на карактеристике образовних политика према Ромима у прошлости; експлицитну и имплицитну дискриминацију ромских ученика у образовању; неадекватне процедуре испитивања за упис у први разред основне школе; и раскорак између данашњих прогресивних образовних закона и мањкаве актуелне образовне праксе.

Основна обележја образовних политика према Ромима током седамдесетих година у Европи, била су затварање у националне оквире, асимилација и сегрегација ромске деце у специјалне школе, са образложењем да су социјално и културно хендикепирана. Оваква политика и пракса нису донеле позитивне резултате у образовању, већ су једино имале ефекте на стигматизовање ромске деце и формирање негативне слике о њима (MG-S-ROM, 1997).

И данас, социјална представа о ромској деци је изразито негативна и укључује расистичке представе, стереотипе и предрасуде. Њихова етничка припадност и социокултурни услови у којима расту се сматрају културним дефицитом са последицама по интелектуални развој, као што илуструје изјава школског психолога једне специјалне школе у Румунији: „Већина ромске деце која похађају специјалне школе пате од социо-културног хендикеп: припадају посебној субкултури, живе у средини сиромаштва, промискуитета и неписмености, што им не омогућава нормалан физички и интелектуални развој“ (ERRC 2004: 43). Оваква уверења су узрок *дискриминационој понашања* појединих школских власти, наставника и неромских родитеља који заговарају етнички чисте, „добре“ школе. Потребу издвајања ромске деце у друге школе или одељења, на следећи начин образлаже председница Савета школе једне београдске основне школе: „Ако у разредима има више од 4-5 ромске деце, друга деца ће се искварити... Пет малих Рома представљају интересну групу која наноси штете свима јер су хендикепирани. Друге школе су најбоље решење за ову децу...“. Сличног је мишљења била и учитељица исте школе: „Желим психофизички здраву децу, ромска деца су некултивисана, не знају ни да седе, а камоли да дижу руке, не говоре српски, него ромски...“ (Мацура-Миловановић 2006).

Занемаривање, понижавање и искуства дискриминације од учитеља и/или вршњака, имају последице у реалним осећањима патње ромске деце. О томе говоре одговори ромских ученика на питање о непријатним искуствима из

школе: „Била сам тужна кад ме зову шугава и кад ми кажу црни шипурак, што сам Циганка, што сам црна“ (ромска ученица, 2. разред); „Има један Александар, гади се од мене, што сам Циганин (ромски ученик, 4. разред); „Нико неће да се дружи самном, сама сам на одмору и тада сам тужна“ (ромска ученица, 7. разред) (Мацура-Миловановић 2006). Према ауторкама скорашње студије о професионалном развоју учитеља за инклузивно образовање, „учитељи који искључују поједину децу и понашају се дискриминаторно, морају бити или несвесни да моделују нетолеранцију и неправду код својих ученика, или морају веровати да су њихови ставови оправдани. Ниједно није прихватљиво“ (Пантић и др. 2010: 90).

Унутар неинклузивне школске културе постоје и *имплицитни дискриминаторни механизми* који су такође узрок одустајања неке ромске деце од школовања у редовном систему образовања. Вишеструка понављања чак и истог разреда, одбацивање од вршањака и наставника, притисак на ромске родитеље, воде укључивању ромске деце у специјалне школе. О томе сведоче следеће изјаве ромских мајки: „На учитељицу сам љута, хтела да пређе мог сина кад је био први разред код ње. Рекла ми је: ајде да дете буде што више одсутно из школе, а ја ћу да га оправдам, и тако до четврти разред. Она мислила – циганска посла» (Мацура-Миловановић 2006).

Поједини наставници и стучни сарадници у основним школама, сегрегацију оправдавају „педагошким“ аргументима и најбољим интересима ромске деце: она могу бити успешни ђаци у специјалним школама и похађати наставу у средини вршњака који их неће одбацивати (јер су и сами припадници ромске националне мањине). Пример оваквих ставова је и следећа изјава школског психолога: „Специјално одељење какво постоји у нашој школи је најбоље решење за ромске ученике. Програм је лакши, а ромски ученици су издвојени 'са својима', па им не прети опасност од стварања лоше слике о себи...“ (Мацура-Миловановић 2006). Питање на које заговорници оваквих ставова немају одговор је: Зашто ромска деца не постижу успех и стичу пријатеље међу неромском децом и у редовним школама? Разлог лежи у идеологији школе која охрабрује „мит о хомогености“ ученика или фиктивну „једнакост“, мешајући је са принципом једнаких права. Овај мит промовише концепт конкуренције и социјалне репродукције, а завршава се у искључивању и сегрегацији ученика који се сматрају различитим због њихове културне и етничке припадности или образовног и социјалног статуса. (Образовање ромске деце у Европи, 2002).

Официјелни разлог за сегрегацију ромске деце у специјалне школе у Србији, пре доношења ЗОСОВ-а 2009¹, заснивао се на њиховим slabим постигнућима на тесту припремљености за школу. На основу раније важећих законских

¹ ЗОСОВ (2009) битно мења приступ образовању за децу из осетљивих група (маргинализованих, сиромашних група, међу којима су ромска деца најбројнија), и смањује шансе да се она неоправдано упућују у специјалне школе, било на самом почетку, или током редовног школовања. Резултати тестова више нису предуслов за упис у редовне основне школе; испитивање детета уписаног у школу може се вршити на матерњем језику детета, а уколико за то не постоји могућност, школа ангажује преводиоца на предлог националног савета националне мањине.

одредби, према *Закону о основама система образовања и васпитања* из 2003. односно 2005, деца су се уписивала у први разред основне школе након испитивања пред полазак у школу. Слаби резултати на овом испитивању, као исход су могли имати: препоруку да се индивидуализовно ради са дететом током наставе; или да се дете упуту на процену Комисији за разврставање деце ометене у развоју. Комисија је могла донети решење о упису детета у специјалну школу, зависно од типа развојних сметњи.

Провера припремљености детета за полазак у школу је у надлежности школских психолога и педагога, а укључује испитивање интелектуалне, социјалне и емотивне спремности детета „да буде успешно у типичном школском разреду“. Међутим, операционализовани критеријуми и инструменти постоје једино за испитивање нивоа интелектуалне развијености детета (тестови ТИП-1, Бине-Симонова скала и други). Према Товиловићевој и Бауцалу, недостатак инструмента за процену социјалне и емотивне спремности детета за школу отвара простор за различита одређења социјалне и емотивне зрелости детета, а у случају деце из маргинализованих група (Рома и најсиромашнијих породица), и простор за уплив предрасуда и негативних стереотипа у процес процењивања и доношења одлука о даљем школовању детета (Товиловић, Бауцал 2007).

Поред тога, слаби резултати ромске деце на тестовима који испитују ниво интелектуалне развијености, повезани су чињеницама да се ромска деца тестирају на нематерњем језику, као и да им је сама ситуација тестирања непозната и могуће стресна. Према Товиловићевој и Бауцалу, ниски резултати на овим тестовима указују на недостатак срединских подстицаја за интелектуални развој, а не на недостатак интелектуалних способности потребних да би дете учило у редовној школи. Ови резултати сугеришу да је типична одлука да се деца која одрастају у неподстицајним и сиромашним срединама, упишу у специјалну школу, веома погрешна. Искључивање ромске деце из редовних школа и укључивање у специјалне школе, није одлука која је у њиховом најбољем интересу, јер ће на тај начин поново бити осуђена да се развијају у условима који су мање подстицајни него у редовним школама (*Ibid*: 50-52).

Као што је претходно поменуто, укључивање у специјалне школе могло се вршити и током редовног школовања. На основу изразито слабих школских постигнућа ромских ученика, наставници или стручне службе школе процењивали су да ученик не може да прати наставни програм, и могле су га упутити Комисији за категоризацију². Међутим, може се поставити питање зашто су њихова постигнућа тако слаба, односно питање квалитета наставе коју похађају ромски ученици. Резултати скорашњих истраживања показују да наши учитељи имају далеко нижа очекивања од ромских ученика, да значајно ређе задају домаће задатке, да ромски ученици ређе добијају повратну информацију о

² Одредбама ЗОСОВА, овакве могућности практично више не постоје, јер се за ученике који имају тешкоће у учењу праве индивидуални образовни планови. За ученике који не познају језик на коме се изводи настава, школа организује учење језика, односно припрему за наставу и допунску наставу; школа може да ангажује педагошког асистента који пружа помоћ и додатну подршку деци и ученицима у складу са њиховим потребама.

томе шта је добро у њиховом раду, а на чему треба више да раде, итд. Сви ови налази указују да су ромски ученици у мањој мери подстицани и подржавани од стране учитеља, што може да допринесе да шансе за напредовање буду значајно ниже (*Ibid.*), односно касније, шансе за пребацивање у специјалне школе веће. Овог стања су свесни и сами ромски родитељи, о чему сведочи и наредна изјава једне ромске мајке: „Школама је лакше да кажу (*о ромској деци*) не зна ништа и ајде у специјалну. Учителице их терају у специјалну, јер им је лакше да кажу ништа не знају. Учителице треба да се труде да уче ту децу, јер они исти мозак имају као и српска или хрватска или босанка или било која деца, нема везе ту нација, треба да се више потруде. Мајка ако се потруди, па потруди се и ти као учителица, мало више ради са тим дететом, значи само буђеларска (*бојаши*) деца и факултетска (*деца факултетски образовних родитеља*) деца могу у редовну школу. Није исто за њих и оног што не зна једно слово да напише, где је та њена педагогија, психологија“ (Трикић и др. 2011).

Теоријски, ако решење комисије о упућивању детета у специјалну школу није задовољавало родитеље детета, они су се могли жалити другостепеној комисији. У стварности, услед непознавања законских могућности и добијања бесплатног школског прибора, obroka и других погодности које нуде специјалне школе, ромски родитељи су се ретко жалили на овакве одлуке (Због тога би било неопходно да ромски ученици и у редовним школама добијају бесплатне оброке, прибор, и уџбенике, како би њихови родитељи могли да донесу одлуке које би заиста биле у најбољем интересу деце.). Поред тога, многи ромски родитељи су невољни да се супротставе сегрегацији, због страха да ће њихова деца у редовној систему бити одбацивана, исмевана и дискриминисана, било због свог етничког порекла, или због тога што су похађала школе за интелектуално ометену децу.

И коначно, један од разлога постојања и одржавања сегрегације упркос акционим плановима, стратегијама, прогресивним законима и правилницима који теже да ову област регулишу³, лежи и у толерисању издвајања ромске деце у посебне школе и разреде од стране просветних власти. Иако санкције за дискриминацију постоје, оне се у реалној пракси ретко спроводе. Овакво стање се тешко може оправдати, јер се ради о предмету који није за погађање и компромисе – право све деце да похађају школу заједно са другом децом, што указује на још један од фактора који битно доприноси сегрегацији: раскорак између праксе и прокламованих вредности. Према студији *Индикаџори једнаке доступности квалитетног образовања за Рома*, посебно када је у питању образовање ромске деце, постоје тешкоће приликом операционализације политика и успостављања процедура за њихово спровођење (Бауцал, Стојановић 2010).

Смисао инклузивних одредби ЗОСОВА (2009), је у затварању путева да се ромска деца сегрегирају у специјалном образовању, односно остваривању пра-

³ Стратегија за унапређивање образовања Рома (2003), Јединствени акциони план за образовање Рома (2004), Правилник о стручно-педгошком надзору (2007), Приручник за пружање подршке развоју антидискриминационе културе у образовно-васпитним установама, Посебни протокол за заштиту деце/ученика од насиља, злостављања и занемаривања (2009).

ведности и једнакости у образовању кроз повећање доступности и квалитета образовања за ову децу. Образовна политика, стратешки и легислативни оквир образовног система у Србији, промовишу једнако право и приступ образовању за све, квалитет и ефикасност образовања и хоризонталну мобилност кроз систем образовања. Међутим, претходно наведени подаци јасно говоре о томе да сегрегација Рома у нашем образовању постоји. Роми и даље немају једнака права у образовању и упућени су на стицање образовања слабијег квалитета у односу на већинску популацију.

4. ПОСЛЕДИЦЕ СЕГРЕГАЦИЈЕ

Образовни системи са сегрегираним школовањем за ромску децу су неправедни. Немају довољно институционалних механизма који би осигурали једнаке могућности образовања за *сву* децу, услед чега деца сиромашних мањина постају (и остају) образовно и социјално искључене групе. Уместо да помажу стварањем подстицајних услова за учење и развој у редовним школама и предшколским установама, образовни системи их „кажњавају“ за њихово порекло и сиромаштво укључивањем у различите облике издвојеног образовања субстандардног квалитета. У наставку, анализирају дугорочне и негативне последице сегрегације: слаб квалитет образовања у сегрегираним школама и одељењима; немогућност вертикалне проходности кроз систем образовања; мале могућности за запослење; негативан идентитет Рома и лошу слику о себи сегрегираних ромских ученика.

Слаб квалитет образовања у сегрегираним школама и одељењима је ефекат редукованог наставног програма и снижених образовних стандарда. У специјалним школама за децу са интелектуалним сметњама, програм садржи само седам предмета (српски, математика, природа и друштво, физичко, музичко, ликовно васпитање и техничко), наставни планови и програми су мањег обима у односу на оне у редовном образовању, а часови трају 30 минута.

Ученици који су завршили специјалне основне школе, могу наставити образовање само у специјалним средњим школама. Ове школе обучавају за различите занате: машин бравар, текстилни техничар, помоћник лимара, помоћник бравара, ауто-лакирер). Међутим, са стигматизирајућом дипломом специјалне средње школе, Роми који су иначе изложени дискриминацији и социјалној дистанци, немају скоро никакве шансе да се запосле у својој струци. 71 % Рома, учесника у истраживању *Ромска деца у „специјалном“ образовању у Србији*, који су завршили специјалну средњу школу, никада нису нашли запослење. Привређују од физичког рада, сакупљања секундарних сировина, а неки једноставно не раде и издржавана су лица.

Наставни план и програм ШООО садржи само предмете који имају као циљ основно описмењавање ученика. Као и у специјалним школама, и овде је образовање изразито слабог квалитета: ученици завршавају два разреда за једну школску годину и имају само неколико предмета (као што је претходно речено, изузетак је поменута школа «Бранко Пешић»). Ову чињеницу потврђују и поједини учитељи ШООО: “Два часа дневно је мало, требало би да имају више

часова, питају што немамо физичко, ликовно...волео бих да нам у школи омогуће улаз у салу за физичко, деца виде да су грађани другог реда..."(Мацура-Миловановић 2006). Иако ученици ШООО формално могу да се упишу у средње школе, са slabим нивоом знања то им је практично онемогућено.

По речима наставног кадра ШООО, перспектива ромске деце која се у њима образују није повољна. Када заврше ове школе, ограничени су на могућност да у најбољем случају упишу обуку за занат у трајању од неколико месеци, што утиче на смањене могућности запошљавања (*Ibid*: 43). Сегрегације деце етничких мањина у јавне школе слабијег квалитета према К. Бенет, представља форму институционалног расизма и води у индиректну институционалну дискриминацију: слабије образовани припадници мањинских група се не могу такмичити са боље образованим члановима већинског друштва, у трци за бољим образовањем или запослењем, они губе. Као резултат незапослености или слабо плаћених послова, припадници мањина не могу себи и својим породицама обезбедити адекватно становање, исхрану и друго (Bennett 2003: 80-83).

Последице сегрегације на индивидуално-психолошком плану огледају се у развијању негативног појма о себи. „Образовна сегрегација је права катастрофа за ромску децу, њихово самопоштовање и достојанство свакодневно слабе у контексту који за њих представља агресију” (García 2002: 60, према *Образовање ромске деце у Европи* 2002). Издвајање у посебна одељења при редовним школама, ствара трауматична искуства за бројну ромску децу, која не воде напретку у школским постигнућима. Према појединим истраживањима, стални неуспех доводи до ниског самопоштовања, самоодбацивања и смањивања мотивације за учење, па неуспешни ученици постају фрустрирани и често напуштају школу (Johnson et al 1976, према Крњајић 2002: 94).

Откриће разлике између ромског и неромског света у школском контексту је за ромско дете често трауматично, са пратећим емоционалним кризама и жељом да се не буде Ром. У школи се јавља специфична појава названа *етнички притисак* која објашњава дететове односе са школом. „Етнички притисак се дефинише као психосоцијална релација установљена између већине и ромске мањине, обликована путем негативне социјалне контроле која укључује ставове одбацивања, искључивања, страха и конфронтације са оријентацијом ка сегрегацији” Иако је ово двосмеран процес, могућност да се „други” искључе, директно зависи од моћи већинске групе (Образовање ромске деце у Европи 2002: 55). Једна од последица етничког притиска је срзавање појма о себи ромског детета. Када је ромско дете суочено са социјалним одбацивањем развијају се његова осећања интелектуалне инфериорности, што негативно утиче на процес учења и социјалне односе у школи, као што илуструје следећа изјава једног ромског ученика: „У школи ми је ишло добро...али када су сазнали ко сам, почели су да ме вређају, нису хтели да седе самном у клупи... кад се то деси, изгубиш концентрацију за рад, за било шта, јер губиш самопоуздање. Из дана у дан знаш да ће се нешто лоше десити. Волео сам да идем у школу када тога није било, али када јесте, нисам хтео више да се тамо враћам“ (УН 2002).

Последице сегрегације на ширем социо-психолошком плану се огледају у стварању раширеног негативног идентитета Рома. Према Ф. Армстронг, меха-

низам стварања негативног идентитета ослања се на процес категоризације. Поступком означавања (*labelling*), односно сврставањем деце у хомогене групе са различитим ознакама („социокултурно хендикепирани“, „са посебним образовним потребама“, „ометени“), категорисана деца се претварају у „друге“ и постају чланови друштва који су, на основу одређеног критеријума, сврстани у девијантне особе. Армстронг закључује да је „хуманитарна“ улога специјалног образовања које брине о добробити „друге“ деце повезана са формирањем девијантних особа и њиховом социјалном ексклузијом кроз механизме означавања (Armstrong 2003: 72-73). Ромска деца су често болно свесна негативног идентитета које им је друштво наменило. Ученици специјалних школа кажу да се стиде што похађају ове школе, јер су често изложени подсмеху, омаловажавању и исмевању неромских вршњака, који их називају „менталцима“, „специјалцима“, „ретардима“, итд. (Ромска деца у „специјалном“ образовању у Србији 2010).

5. ДЕСЕГРЕГАЦИЈА И ПРЕВЕНЦИЈА СЕГРЕГАЦИЈЕ

У оквиру нашег образовног система, предузимају се различите мере (какве не постоје у Чешкој, Румунији, Македонији и другим земљама), које треба да спрече сегрегацију ромске деце и установе механизме десегрегације. Анти-сегрегацијске мере предвиђене *Јединственим акционим планом за образовање Рома* из 2004, обухватају обезбеђивање законске регулативе за инклузију без сегрегације, формирање критеријума за политику уписа на основу принципа десегрегације; осмишљавање програма десегрегације; праћење сегрегације у образовању на основу претходно установљених индикатора. Према *Стратегији за унапређивање образовања Рома*, 2003, за ученике који похађају специјалне школе предвиђено је да ће бити премештени у редовне школе након поновног тестирања; као и пошто буду обезбеђени адекватни прелазни програми како би се олакшао њихов упис у одговарајући разред редовне школе.

Физичко премештање ученика из специјалних у редовне школе је нужан, али не и довољан услов за стварну, суштинску десегрегацију. Неопходно је и да наставници примењују приступ учењу центриран на ученика, интерактивне наставне методе, индивидуализован приступ, делотворне начине сарадње са ромским родитељима. Другим речима, десегрегацију би требало да прати висок квалитет наставе – креирање средине у редовним школама у којој ромски ученици неће доживљавати препреке учењу и социјалној партиципацији.

Једна анализа позитивних искустава учитеља у наставном раду са ромским ученицима, показује ефикасност три општа приступа учењу-подучавању: стварање доброг односа учитељ-дете; подстицање мотивације за учењем; и интелектуално активирање. Ове стратегије представљају неопходне предуслове за процес учења-подучавања све деце, а поједини елементи који их чине, посебно су значајни у раду са ромском децом: задовољавање дечјих потреба за сигурношћу, припадањем групи и повезаношћу са релевантним одраслим (учитељем); омогућавање детету да доживи успех у школским активностима, повезивање градива с дечјим вашколским искуствима, познавање и уважавање нивоа

општих предзнања, знања српског језика и садржаја ваншколских искустава ромске деце. Описане стратегије се могу подвести и под интеркултурални приступ образовању који тежи да сваком детету омогући да се у школи осећа сигурно, прихваћено и добродошло, уважава културне, социјалне и верске разлике (Мацура-Миловановић 2003).

Образовање учитеља за интеркултуралност и инклузију, било током припреме на иницијалним студијама или током процеса професионалног усавшавања, требало би да усмерено на развој генеричких компетенција и посебно, на јачање капацитета за емпатију. То је веома тежак задатак који тражи од учитеља да поштују *све* своје ђаке, да буду осетљиви и осмишљавају адекватне начине подучавања, а изнад свега, вољни да своју улогу испуњавају максимално професионално и одговорно. Ефикасна превенција сегрегације се првенствено заснива на позитивним ставовима учитеља према ромским ученицима и извођењу квалитетне наставе прилагођене потребама *свих* ученика. За то је неопходан дуготрајан, напоран и истрајан рад мотивисаних професионалаца у образовању.

ЛИТЕРАТУРА

- Armstrong, F. (2003): *Spaced out: Policy, Difference and the Challenge of Inclusive Education*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Бауцал, А., Стојановић, Ј. (2010): *Индикатори једнаке доступности квалитетног образовања за Роме*. Београд: Фонд за отворено друштво.
- Bennett, C. (2003): *Comprehensive Multicultural Education-Theory and Practice*. Boston: Allyn and Bacon.
- European Roma Rights Centre (2004): *Stigmata. Segregated Schooling of Roma in Central and Eastern Europe*.
- Закон о основној школи (2002). Београд: Службени гласник РС, Бр. 22.
- Закон о основама система образовања и васпитања (2009). Београд: Службени гласник РС, Бр. 72.
- Закон о забрани дискриминације (2009). Београд: Службени гласник РС, Бр. 72.
- Извештаји о мониторингу (2007): *Једнака доступност квалитетног образовања за Роме у Србији*. Београд: Фонд за отворено друштво.
- Јединствени акциони план за унапређивање образовања Рома (2005). Београд: Министарство просвете.
- Крњајић, С. (2002): *Социјални односи и образовање*. Београд: Институт за педагошка истраживања, Виша школа за образовање васпитача.
- Мацура-Миловановић, С. (2003): Делотворне стратегије у раду са ромском децом: искуства учитеља, у: *Уважавање различитости и образовање*, Зборник Института за педагошка истраживања, Београд, стр. 162-168.
- Macura-Milovanović, S. (2006): *Otroci iz Deponije. Pedagoški vidiki vključevanja romskih otrok v izobraževalni sistem-analiza akcijskega eksperimenta*. Ljubljana: Pedagoški fakultet.
- Macura-Milovanović, S., Gera, I., Kovačević, M. (2010): *Mapping policies and practices for the preparation of teachers for inclusive education in contexts of social and cultural diversity. Country Report Serbia*. A Report prepared by SCIENTER and the Serbian Centre for Education Policy. European Training Foundation.
- Needs Assessment Study for the Roma Education Fund Background Paper, Serbia* (2004) Roma Education Fund.

- Pantić, N., Closs, A., & Ivošević. V. (2010): *Teachers for the future. Teacher development for inclusive education in the Western Balkans*. Torino: European Training Foundation.
- Правилник о стручно-педагошком надзору (2007). Београд: Министарство просвете
- Приручник за бржање подрике развоју анти-дискриминационе културе у образовно-васпитним установама (2009). Београд: Министарство просвете.
- Посебни протокол за заштити деце/ученика од насиља, злостављања и занемаривања (2009). Београд: Министарство просвете
- Ромска деца у „специјалном“ образовању у Србији: презентујености, ниска постојинића, уициј на животи (2010). Београд: Институт за отворено друштво и Фонд за отворено друштво Србија.
- Strategic elements of education policy for Roma children in Europe* (1997): MG-S-ROM(97)11. Strasbourg: Council of Europe.
- Стратегија за унапређивање образовања Рома (2003). Београд: Службени гласник РС, Бр. 22
- The education of Gypsy childhood in Europe* (2002). Final Report.
- Товиловић, Бауцал (2007): *Процена зрелости за школу. Како приспунити проблемима процене зрелости и адаптације маргинализоване деце на школу?* Београд: Центар за примењену психологију.
- Трикић, З., Мацура-Миловановић, С., Александровић, М. (2011): *Инклузија ромске деце раног узраса. Национални извештај за Србију*. УНИЦЕФ, материјал у припреми.
- UNESCO (1962): *Convention against Discrimination in Education*.
- United Nations Special Session on Children (2002): *Barriers to the Education of Roma in Europe*
- Claveria, J.V., Alonso, J.G. (2003): *Why Roma do not like Mainstream Schools: Voices of a People without Territory*. *Harvard Educational Review*, Vol.73 No.4 (559-590).

Sunčica Macura-Milovanović
University of Kragujevac
Faculty of Education in Jagodina

SEGREGATION OF ROMANY STUDENTS IN THE EDUCATIONAL SYSTEM: INDICATORS, CONSEQUENCES AND CHALLENGES

The aim of this paper is to analyze the phenomena and the processes of Romany children segregation in the Serbian educational system. Although the strategic and the legislative frameworks of the Serbian educational system promote equal rights and access to education for everybody as well as the quality and efficiency of education and horizontal mobility through the educational system, there is a large gap between those values and their implementation in practice. The biggest problems concerning the education of Romany children are operationalizations of policies and establishing the procedures for their implementation. This thesis will be supported by the results of recent surveys, which point to the fact that the segregation of Romany children into special schools and adult education schools is still one of the characteristics of their position in the educational system. The paper also presents the data about the representation of Romany children in the segregated forms of education, the consequences of segregation in relation to the achievements and studying of Romany students, their social inclusion and employment opportunities, as well as the measures the educational system takes in order to prevent segregation. In conclusion, we will point to the challenges standing in front of the realization of Romany students' desegregation process, as well as the changes in teaching that could have positive effects on the achievements of Romany students in the regular educational system.

Key words: Romany students, segregation, special schools, desegregation, teaching

Живорад Миленовић
Учитељски факултет, Лепосавић

УДК 37.042:159.928.23-057.874
376.1-056.26/36-057.874

ПОЛОЖАЈ ИЗНАДПРОСЕЧНИХ УЧЕНИКА У ИНКЛУЗИВНОЈ НАСТАВИ

УВОДНО ОБЈАШЊЕЊЕ

Реформа школства је друштвени и педагошки процес. Она са једне стране темељно мења политику и позицију образовања, положај ученика и наставника у образовању и организацију система образовања и његових садржаја. Са друге, реформа образовања захтева нову организацију школе, примену савремених и проверених метода, примену нове наставне технологије, увођење факултативних предмета, али и давање већег значаја ученицима са посебним образовним потребама. Уочљиво је да школа своје активности и пажњу усмерава на недостатке и слабости у раду. Посебно када се ради о ученицима са проблемима у учењу и учешћу. У прошлости је зато и долазило до подвајања и паралисања инклузивног образовања. Нови систем школства уважава посебне образовне потребе ученика. Друштво поставља школи задатак спровођења инклузивног образовања, како би се обезбедила систематска знања усвојена активним учењем сваког ученика у односу на његове способности.

У теорији васпитања, циљ се одређује као формирање свестрано развијене личности. Односно развијање личности са завидним физичким, интелектуалним, моралним, техничким и естетским квалитетима. Степен остварења свестраности као циља васпитања, у великој мери зависи од индивидуалних особина човека као природног бића и његове радно-стваралачке активности. Свестрано развијеном личношћу сматра се и појединац који је подједнако развијен у свим особинама, односно подручјима. Међутим, развијена је само она личност која је имала могућности да развије своје потенцијале (диспозиције), те је постигла оно што је могла постићи. Развијена личност је даље особа код које су максимално развијене карактеристике за које постоје најбоље диспозиције.

У инклузивној настави укључени су сви ученици без обзира на психофизичку развијеност, етичку, расну, религијску, полну, лингвистичку или било коју другу припадност. Основни показатељи инклузивне наставе су: настава се планира тако да сви ученици могу да уче, часови подстичу учешће свих ученика, часови развијају разумевање различитости, ученици су активно укључени у своје учење, ученици уче кроз заједнички рад, оцењивање доприноси успеху свих ученика, дисциплина се заснива на узајамном поштовању, наставници планирају, одржавају наставу и процењују кроз сарадњу, домаћи задаци доприносе развијању свих ученика и сви ученици учествују у ваннаставним активностима. Васпитно-образовни идеал у инклузивној школи и/или крајњи циљ васпитања је вишеструко, односно свестрано развијање личности, сагласно мо-

гућностима појединца, због чега је процес свестраног развијања личности индивидуализован.

У традиционалној настави у основној школи, изнадпросечни ученици били су у истом одељењу са ученицима уобичајеног развоја. Њихов положај ни у чему се није разликовао од осталих ученика. Изузетак су ученици који су показивали посебне склоности према музици. Они су паралелно поред основне, похађали и музичку школу. Ни у традиционалној средњој школи, положај изнадпросечних ученика није битно измењен. Изузетак су ученици који похађају математичке и спортску гимназију за таленте. Но без обзира на то, положај изнадпросечних ученика у традиционалној настави као субјекта наставе, није се разликовао од положаја ученика уобичајеног развоја. Стога се и могао стећи утисак да су ученици у традиционалној настави били у подређеном положају у односу на наставнике. Било је и очекивано да су у таквим околностима увек били губитници. У инклузивној школи, изнадпросечни ученици, као и остали ученици са посебним образовним потребама постају равноправни субјекти и учесници инклузивне наставе. Зато се у инклузивној настави ученици са посебним образовним потребама (и изнадпросечни ученици), у свему, осим у знању, равноправни са њиховим наставницима.

ТЕОРИЈСКО-МЕТОДОЛОШКИ КОНЦЕПТ ИСТРАЖИВАЊА

1. Проблем истраживања. Под појмом деца са посебним образовним потребама, углавном су се подразумевала деца са поремећајима у развоју и проблемима у учењу и учешћу. Овакво схватање присутно је у расправама и дефиницијама специјалних педагога и дефектолога (Карпунина и Рябова, 2005; Ковачевић и Арсић, 2010). Присутно је и у схватању неких педагога (Попадић, 2006; Дмитровић, 2008). У већини ових схватања, деца са посебним потребама су деца која имају потешкоће у учењу (знатно веће од својих вршњака), због чега им је потребна посебна васпитно-образовна подршка. У прошлости, васпитање и образовање ове деце, изводило се у специјалним школама и/или у специјалним одељењима при редовним основним школама. У инклузивној настави, користи се термин деца са посебним образовним потребама. Под њим се, осим деце са поремећајима у развоју и проблемима у учењу и учешћу, подразумевају и деца уобичајеног развоја, као и изнадпросечна деца.

Постоје терминолошке разлике и у схватању и разумевању појма и термина ученик са изнадпросечним способностима. Или једноставније, изнадпросечни ученик. У српском и хрватском језичком подручју, употребљавала су се два термина: 1) даровит и 2) надарен (обдарен) ученик. Као трећи, употребљавао се израз страног порекла – талентовани ученик (Марушић, 2000, стр. 15). Сва три термина односе се на изнадпросечне ученике, који по свом понашању показују знакове да се могу развити у ствараоце. Знакови су многобројни и јављају се врло рано. Углавном указују на присутност великих интелектуалних способности (лакоћа учења, памћење, учовавање узрока и повезаности појава) или специфичних способности (музичких, ликовних, психомотроних или социјалних). Обележја изнадпросечних ученика су: а) развијају се пре времена и нап-

редују брже од просечне деце зато што уче са лакоћом, б) уче другачије и квалитетније, а од одраслих траже минималну помоћ, ц) долазе до самосталних открића и решавају проблеме на нове и необичне начине и д) поседују жељу за савладавањем препрека и проблема у учењу и животу уопште.

Изнадпросечних ученика и међу онима са поремећајима у развоју и проблемима у учењу и учешћу. Има их и међу онима са тешким облицима телесних и других инвалидитета. Њихов таленат углавном остаје неостварен, јер им није омогућено да развију све своје способности, потенцијале и вредности. То зато што се њихово васпитање и образовање углавном спроводило (и спроводи) у специјалним школама или посебним одељењима у редовној школи, те према посебним наставним плановима и програмима. Из тог разлога нису ни могли да остваре и развију изнадпросечну(е) способност(и) коју(је) поседују.

Шта о изнадпросечним ученицима мисле наставници. Који су њихови ставови и мишљења о положају изнадпросечних ученика у инклузивној настави. Шта о томе мисле наставници разредне и предметне наставе. Како на то гледају наставници према дужини радног стажа у настави. Има ли разлике и у чему се оне огледају. Да би се то утврдило спроведено је истраживање чији су резултати приказани у овом раду. А одговори су затражени од самих наставника као носиоца и непосредних реализатора васпитања и образовања у основној школи.

2. *Предмет истраживања.* У ширем приступу, предмет рада је положај ученика у инклузивној настави. А у ужем смилу, предмет истраживања је положај изнадпросечних ученика у инклузивној настави.

3. *Циљ истраживања.* Према предмету рада, циљ истраживања је идентификација ставова и мишљења наставника основне школе о положају изнадпросечних ученика у инклузивној настави.

4. *Задачи истраживања.* Према предмету и циљу рада, задаци истраживања су да се издвоје фактори који одређују положај изнадпросечних ученика у инклузивној настави. Али и да се утврди постоји ли или не статистички значајна разлика у ставовима и мишљењима наставника основне школе о положају изнадпросечних ученика у инклузивној настави у зависности од њиховог занимања и дужине радног стажа у настави.

5. *Хипотезе истраживања.* Општа хипотеза гласи: положај изнадпросечних ученика у инклузивној измењен је и битно другачији од њиховог положаја у традиционалној настави. Посебне хипотезе су: 1) због превелике бриге за ученике са поремећајима и препрекама у развоју и проблемима у учењу и учешћу, изнадпросечни ученици у инклузивној настави су углавном занемарени и не посвећује им се потребна пажња, па се стога њихове изнадпросечне способности недовољно остварују; 2) постоји статистички значајна разлика у ставовима и мишљењима наставника основне школе о положају изнадпросечних ученика у инклузивној настави у зависности од њиховог занимања и 3) постоји статистички значајна разлика у ставовима и мишљењима наставника основне школе о положају изнадпросечних ученика у инклузивној настави у зависности од дужине радног стажа наставника у настави.

6. *Варијабле истраживања.* Независне варијабле су: 1) занимање наставника (варијаблом су понуђене могућности: а) наставник разредне наставе и 2)

наставник предметне наставе и 2) дужина радног стажа у настави (питање је отвореног типа, а на основу одговора наставника извршена је следећа класификација: а) до 10, б) 11-20, в) 21-30 и г) преко 30 година). Зависну варијаблу чине ставови и мишљења наставника основне школе о положају изнадпросечних ученика у инклузивној настави. Испитивани су Скалеру – СМНОШ-ПИУИН.

7. *Методе, технике и инструменти истраживања.* Примењен је компаративни поступак. Коришћена је дескриптивна метода. Истраживачка техника је скалирање. Инструмент истраживања је Скала ставова и мишљења наставника основне школе о положају изнадпросечних ученика у инклузивној настави (Скалер – СМНОШ-ПИУИН). Конструисан је за ово истраживање. Састоји се од 10 тврдњи. Скалер је Ликертовог типа и петостепени је. У зависности од степена слагања, наставници су се код сваке тврдње опредељивали за једну од понуђених могућности: а) слажем се, б) углавном се слажем, в) нисам сигуран, г) углавном се не слажем и д) не слажем се.

8. *Популација и узорак.* Популацију чине сви наставници основних школа Града Ниша у месецу јануару 2011. године када је истраживање спроведено. У узорку су 157 наставника који су обухваћени истраживањем. Узорак је случајан и репрезентативан је. Лица из узорка су добровољно пристала на истраживање. За то нису добијала новчану, нити другу надокнаду. Структура узорка је следећа: а) према занимању – а) 42% наставника разредне и 58% предметне наставе и б) по годинама радног стажа у настави – а) 30,60% до 10, б) 27,40% 11-20, в) 20,40% 21-30 и г) 21,70% преко 30 година.

9. *Организација истраживања.* Истраживање је спроведено на узорку наставника разредне и предметне наставе основних школа Града Ниша у месецу јануару 2011. године.

10. *Обрада података.* Подаци прикупљени Скалером – СМНОШ-ПИУИН, обрађени су факторском анализом применом Varimax ротације са пет итерација, Crosstabs и једнофакторском униваријантном ANOVA анализом. Резултати истраживања приказани су табелама и графиконима.

РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА – ДИСКУСИЈА И АНАЛИЗА

У емпиријском делу истраживања, 10 променљивих о положају изнадпросечних ученика основне школе у инклузивној настави (СМНОШ-ПИУИН) било је подвргнуто анализи главних компоненти у статистичком програму SPSS 13.0. Пре спровођења истраживања, била је оцењена прикладност података за факторску анализу.

Прегледом корелационе матрице (Табела 1), утврђено је да сви коефицијенти (укупно 100) имају вредности које су веће од 0,3 (од $r(\min)=0,472$ до $r(\max)=0,987$). Наведени показатељи указују да је у конкретном истраживању факторска анализа била оправдана.

Табела 1. Корелациона матрица (Correlation Matrix)

Корелација	ф1	ф2	ф3	ф4	ф5	ф6	ф7	ф8	ф9	ф10
ф1	1,000	,911	,854	,987	,906	,904	,594	,706	,973	,899
ф2	,911	1,000	,780	,903	,962	,880	,634	,636	,889	,809
ф3	,854	,780	1,000	,832	,784	,803	,472	,668	,839	,772
ф4	,987	,903	,832	1,000	,921	,905	,625	,699	,987	,908
ф5	,906	,962	,784	,921	1,000	,881	,705	,653	,906	,828
ф6	,904	,880	,803	,905	,881	1,000	,718	,823	,893	,881
ф7	,594	,634	,472	,625	,705	,718	1,000	,681	,598	,744
ф8	,706	,636	,668	,699	,653	,823	,681	1,000	,706	,795
ф9	,973	,889	,839	,987	,906	,893	,598	,706	1,000	,927
ф10	,899	,809	,772	,908	,828	,881	,744	,795	,927	1,000

Табела 2. Кајзер-Мејер-Оклинов показатељ и Бартлетов тест сферичности (KMO and Bartlett's Test)

КМО показатељ		,850
Бартлетов тест сферичности	просеч. хи-квадрат (χ^2)	3191,051
	степен слободe (df)	45
	стат. знач. разлике (p)	,000

Вредност Кајзер-Мејер-Оклиновог (КМО) показатеља је 0,850, што далеко премашује препоручену вредност 0,6 и Бартлетов тест сферичности, који је при просечном хи-квадрату ($\chi^2=3191,051$), достигао статистичку значајност на нивоу $p < 0,001$ ($p=0,000$) (Табела 1). То указује на факторабилност корелационе матрице. Указује и на адекватност узорка. А потврђује и да је факторска анализа била оправдана.

Табела 3. Објашњење укупне варијансе (Total Variance Explained)

Променљива	Почетни			Сума квадрата засићења		
	Укупно	% Варијанса	Збирно %	Укупно	% Варијанса	Збирно %
1	8,292	82,925	82,925	8,292	82,925	82,925
2	,700	7,004	89,929			
3	,422	4,224	94,153			
4	,218	2,184	96,337			
5	,182	1,822	98,158			
6	,077	,766	98,925			
7	,056	,558	99,483			
8	,036	,355	99,838			
9	,012	,120	99,958			
10	,004	,042	100,000			

Анализа главних компоненти открила је присуство само једне са карактеристичним вредностима већим од 1 (8,292). Она објашњава 82,925% укупне варијансе (Табела 1). Иако овај резултат не представља оптимално решење које је у пракси права реткост (да свака променљива има три факторске тежине), потврђено је коначно опредељење да се задржи само један фактор о положају изнадпросечних ученика у инклузивној настави.

Табела 4. Факторска матрица и Кринбахове алфа вредности скалера (Component Matrix)

Променљиве	l	α
Положај изнадпросечних ученика у инклузивној настави		,850
Ф4 Сви изнадпросечни ученици, немају могућност да у инклузивној настави у довољној мери остваре свој таленат	,970	
Ф1 Изнадпросечни ученици, једнако су прихваћени у инклузивној настави	,967	
Ф9 Школа помаже изнадпросечним ученицима да остваре свој таленат	,965	
Ф6 Изнадпросечним ученицима обезбеђује се додатна помоћ при учењу и учешћу у инклузивној настави	,957	
Ф5 Изнадпросечни ученици у инклузивној настави, активнији су од осталих ученика	,943	
Ф10 Изнадпросечни ученици, укључени су у своје оцењивање	,942	
Ф2 Укључивање изнадпросечних ученика у редовна одељења и школе је више ствар политике него практичних потреба друштва	,929	
Ф3 Мишљења изнадпросечних ученика има утицај на дешавања у школи	,862	
Ф8 Наставници се изнадпросечним ученицима обраћају са поштовањем	,804	
Ф7 Ученици са изнадпросечним способностима у инклузивној настави могу у потпуности остварити све своје потенција, вредности и способности	,734	

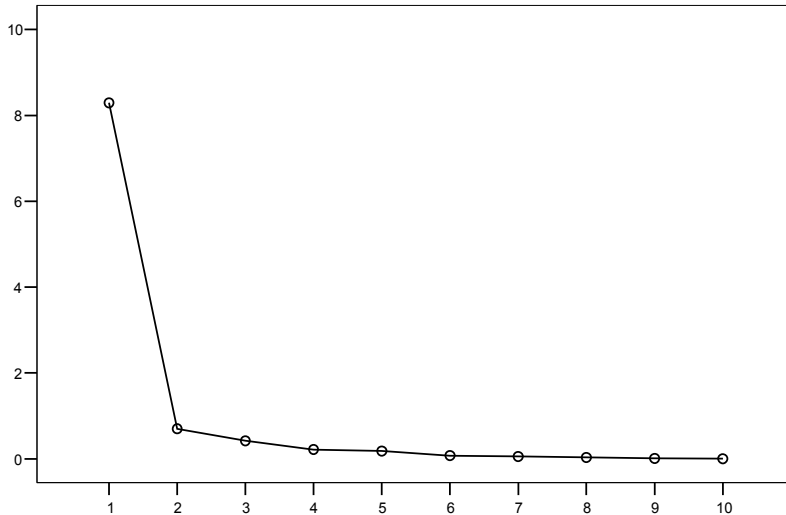
Подаци приказани у Табели 0-2 показују да све компоненте имају вредности које су веће од 0.6 тако да задовољавају КМО критеријум. Најмању Кринбах алфа вредност има фактор 7-Ученици са изнадпросечним способностима у инклузивној настави могу у потпуности остварити све своје потенција, вредности и способности – 0,734, а највећу фактор 4-Сви изнадпросечни ученици, немају могућности да у инклузивној настави у довољној мери остваре свој таленат – 0,850.

Прегледом дијаграма превоја (Графикон 1) утврђено је постојање јасне тачке лома иза друге компоненте. На основу Кателовог критеријума одлучено је да се за даље истраживање задржи само једна променљива. Да је то оправдано, показали су и резултати паралелне анализе. Она је показала да код само једне компоненте карактеристичне вредности премашују одговарајуће вредности прага добијене помоћу једнако велике матрице случајних бројева (10 променљивих x 157 наставника). То једнокомпонентно решење објаснило је укупно 82,925% варијансе.

На овај начин потврђена је прва хипотеза истраживања да су у инклузивној настави због превелике бриге за ученике са поремећајима и препрекама у развоју и проблемима у учењу и учешћу, изнадпросечни ученици углавном занемарени и

не посвећује им се потребна пажња, па се стога њихове изнадпросечне способности недовољно остварују.

Графикон 1. Дијаграм превоја (Screeplot)



Приказани резултати потврдили су резултате неких ранијих истраживања која су се дотичала предмета овог истраживања. Посебно истраживања у којима је се расправљало о учесницима инклузивне наставе (Freiberg and Driscoll, 2005; Cook et al., 2009; Wallace et al., 2009; Gaad, 2010). У њима је углавном идентификован другачији и измењени положај ученика у инклузивној у односу на традиционалну наставу. У сагласности су и са резултатима приказаним у једној широј студији Ненада Сузића објављеној 2000. године на Учитељском факултету Универзитета у Београду под насловом *Особине наставника и однос ученика према настави*. У експерименталном истраживању које је спровео дошао је до занимљивих резултата. Између осталог утврђено је да је најзначајнији доминантни фактор који знатно детерминише однос ученика према настави али и понашање наставника *интерперсонални вредносни фактор*, док фактори другог, трећег и четвртог реда објашњавају латентну основу неких видова понашања ученика и наставника (стр. 207). У овом истраживању откривено је низ значајних веза особина наставника и односа ученика према настави, што је у сагласности са резултатима овог истраживања.

Делимично су потврђени резултати истраживања темељених на претпоставци да инклузија у образовању ученика са посебним образовним потребама у редовним одељењима не даје ефикасне резултате. Нарочито резултати истраживања који су показали да деца уобичајеног развоја која су од најранијег доба (још од предшколског периода), била заједно са децом са посебним образовним потребама временом постала свесна о потреби да се таква деца укључе у редовна одељења и школе у инклузивној настави (Hieneman et. al, 2005). Одно-

сно да су постала савеснија, одговорнија и показивала су више разумевања за ову децу. А временом се код њих јављала жеља да помажу овој деци. При том су често више бринула о потребама деце са посебним образовним потребама него о себи и својим потребама.

Резултати овог истраживања у супротности су са истраживањима која су се бавила проучавањем веровања ученика и њихових мишљења о положају ученика са поремећајима у развоју и проблемима у учењу и учешћу (Nikolarazi et al., 2005; Hundert, 2007; Lindsay, 2007; Lane, 2007). Она су показала да деца уобичајеног развоја сматрају да ни у ком погледу није добро да буду у истом одељењу с децом која имају потешкоће у развоју. Нека од њих су показала и да деца са тешкоћама у развоју знатно чешће показују тенденцију манифестацији проблематичних понашања, склонија су осамљивању и не постижу одговарајућа академска постигнућа (Lane, 2007; Hundert, 2007). Према истој студији, укључивање деце са тешкоћама у развоју у редовна одељења и школе, без одговарајућих и додатних интервенција по правилу не доприноси социјалној интеграцији ове деце.

Да би се утврдило постоји ли или не статистички значајна разлика у ставовима и мишљењима наставника о положају изнадпросечних ученика у инклузивној настави у зависности од њиховог занимања (наставник разредне и наставник предметне наставе) спроведена је Crosstabs анализа.

Табела 5. Занимање наставника и скала ставова о положају изнадпросечних ученика у инклузивној настави

Занимање наставника	сл. се	уг. се сл.	нис. сиг.	уг. се не сл.	не сл. се	Укупно:
наставник разредне наставе	5,73%	3,82%	13,01%	16,56%	5,73%	44,85%
наставник предметне наставе	9,55%	12,65%	11,54%	11,86%	9,55%	55,15%
Укупно:	15,28%	16,47%	25,55%	28,42%	15,28%	100%

$$\chi^2=12,105(a) \quad C=0,268 \quad K=0,158 \quad df=4 \quad p=0,017$$

Подаци показују се наставници разредне наставе углавном не слажу да се изнадпросечним ученицима у инклузивној настави посвећује потребна пажња. Тако мисли њих 16,56%. Потом следе они који у то нису потпуно сигурни – 13,01%. По 5,73% се или слаже или не слаже, а најмање је наставника разредне наставе, њих 3,82%, који се углавном слажу да се у инклузивној настави изнадпросечним ученицима посвећује потребна пажња. Наставници предметне наставе мисле другачије. Њих 13,65% се углавном слаже, 11,86% се углавном не слаже, 11,54% је неодлучно у ставу а по 9,55% се или слаже или не слаже да се у инклузивној настави изнадпросечним ученицима посвећује потребна пажња (Табела 5).

Према приказаним подацима се види, да је вредност хи квадрат теста ($\chi^2=12,105(a)$), при коефицијентима контингенције ($C=0,268$), корелације ($K=0,158$) и при четири степена слободe ($df=4$), статистички значајна на нивоу $p>0,05$. То показује и приближно израчуната статистичка значајност разлике ($p=0,017$). На овај начин потврђена је и друга хипотеза да постоји статистичка

ки значајна разлика у ставовима и мишљењима наставника о положају изнадпросечних ученика у инклузивној настави у зависности од њиховог занимања.

Без обзира на утврђену статистичку значајност разлике, резултати показују доста низак ниво инклузивности наставника о положају изнадпросечних ученика у инклузивној настави. То је у сагласности са њиховим схватањима о значају и потреби увођења инклузије у образовању. Подсећања ради, у последњих 20 година, спроведена су бројна истраживања чији је предмет била инклузија у образовању. Један број истраживања бавио се наставницима и њиховим односом према инклузији (Adams and Brown, 2006; Wallace et. al., 2009; Gaad, 2010). Она су пак показала, да инклузија, инклузивно образовање и инклузивна настава, немају потребну подршку школа, родитеља и друштвене средине. Али ни наставника који су носиоци и непосредни реализатори васпитања и образовања у основној школи. Нека од њих (Веѓиговић, 2003; Миленовић, 2009 и 2010), показала су да наставници сматрају да су професионално и стручно оспособљени, да имају педагошко-психолошке, дидактичко-методичке и друге компетенције за рад са ученицима уобичајеног развоја у традиционалној настави, а не и са ученицима са посебним образовним потребама у инклузивној настави. Оправдано се према томе закључује, да су наставници који мисле да могу радити са ученицима са посебним образовним потребама (па и изнадпросечним ученицима) у инклузивној настави права реткост.

Уочљиво је да наставници својом професионалношћу правдају отпор променама и увођењу инклузивне наставе у редовна одељења и школе. Уместо тога, они треба да схвате и прихвате, да се захтеви реформе школства могу променити и по неколико пута у току њихове професионалне каријере. Истовремено, да би у инклузивној настави успешно радили са децом са посебним образовним потребама (укључујући и изнадпросечне ученике), потребно је да испуне нове захтеве њихове професионализације (Freiberg and Driscoll, 2005). То подразумева њихову стручност, познавање педагошких вештина, познавање савремене образовне технологије, да имају организационе и дидактичко-методичке компетенције и да буду флексибилни и отворени. Али и да имају општа и посебна својства за рад са изнадпросечним ученицима у инклузивној настави.

Да би се утврдило постоји ли или не статистички значајна разлика у ставовима и мишљењима наставника о положају изнадпросечних ученика у инклузивној настави према дужини њиховог радног стажа у настави, рађена је једнофакторска униваријантна ANOVA анализа варијансе. Њоме је истражен утицај дужине радног стажа наставника на њихове ставове и мишљења о положају изнадпросечних ученика у инклузивној настави. Наставници су по дужини радног стажа подељени у четири групе (група 1: 10 или мање година; група 2: 11-20 година; група 3: 21-30 година и група 4: 31 или више година).

У овом истраживању, није прекршена претпоставка о хомогености варијансе. Величина значајности Левеновог теста (3,438), при четири степена слободe ($df=4$) прве и 152 степена слободe ($df=152$) друге групе, има вредност која је већа од 0,05 ($p=0,510$) (Табела 6).

Табела 6. Тест хомогености варијансе (Test of Homogeneity of Variances)

Левенова статистика	df1	df2	p.
3,438	4	152	,510

Табела 7. Дужина радног стажа наставника и скала ставова о положају изнадпросечних ученика у инклузивној настави (ANOVA)

	Сума скорова	Степени слободe (df)	Средњи скор	Ф – тест (F)	Стат. значајност разлике (p)
Између група	714,790	4	178,697	5,334	,000
Унутар групе	5092,217	152	33,501		
Укупно:	5807,006	156			

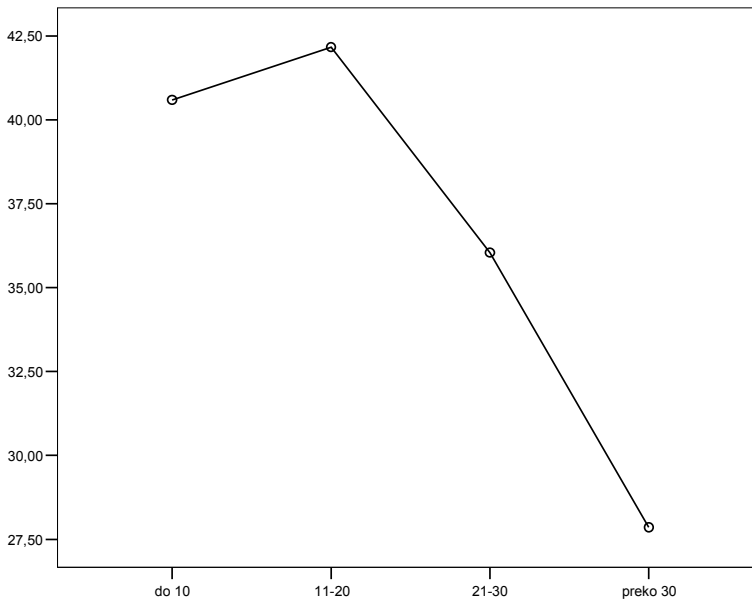
Утврђена је статистички значајна разлика на нивоу $p < 0,001$ на Скалеру – СМНОШ-ПИУИН за све четири старосне групе: $F=5,334$; $df=4$ и $p=0,000$ (Табела 0-7). Стварна разлика између средњих вредности група је 0,123. Применом Коеновог критеријума, а према израчунатом ета квадрату (према подацима у Табели 0-7 о суми скорова унутар група и укупној суми скорова: $714,790:5807,006=0,123$) чија је вредност већа од 0,006 а мања од 0,14, утврђено је да дужина радног стажа наставника у настави има средњи утицај на њихове ставове и мишљења о положају изнадпросечних ученика у инклузивној настави.

Табела 8. Дужина радног стажа наставника и скала ставова о положају изнадпросечних ученика у инклузивној настави (Descriptives)

Варијабла	Број	Ар. ар. (M)	Ст. дев. (SD)	Ст. гр. (SG)
до 10	48	36,7708	6,23047	,89929
11-20	43	38,6047	4,67078	,71229
21-30	32	35,6250	5,35061	,94586
преко 30	34	33,5417	6,83329	1,39484
Укупно:	157	36,1783	6,10118	,48693

Накнадна поређења помоћу Тукијевог HSD теста показују да се средња вредност групе 2 ($M=38,6047$, $SD=4,67078$ и $SG=0,71229$), значајно разликује од средње вредности групе 1 ($M=36,7708$, $SD=6,23047$ и $SG=0,89929$), групе 3 ($M=35,6250$, $SD=5,35061$ и $SG=0,94586$) и групе 4 ($M=33,5417$, $SD=6,83329$ и $SG=1,39484$). Средња вредност групе 1 ($M=36,7708$, $SD=6,23047$ и $SG=0,89929$), значајно се разликује од средње вредности групе 3 ($M=35,6250$, $SD=5,35061$ и $SG=0,94586$) и групе 4 ($M=33,5417$, $SD=6,83329$ и $SG=1,39484$). Средња вредност групе 3 ($M=35,6250$, $SD=5,35061$ и $SG=0,94586$), значајно се разликује од средње вредности групе 4 ($M=33,5417$, $SD=6,83329$ и $SG=1,39484$) (Табела 0-8).

Графикон 2. Дужина радној стажа наставника и скала ставова о положају изнадпросечних ученика у инклузивној настави (Means Plots)



Ова разлика се још израженије види на Графикону 2. Потврђена је и трећа хипотеза истраживања да постоји статистички значајна разлика у ставовима и мишљењима наставника о положају изнадпросечних ученика у инклузивној настави у зависности од дужине њиховој радној стажа у настави.

У овом истраживању утврђени су резултати који су супротним резултатима истраживања у којима је утврђено да су са једне стране млађи људи пробојнији и жељни успеха, па је нормално да желе да се образују и усавшавају како би били што успешнији у послу. А са друге, да дуготрајно бављење једним послом временом доводи до засићења истим, па је и праг интересовања ових људи да се њиме баве знатно нижи. Нижи је и у погледу њихових интересовања да се усавшавају у том послу. Али и да прихвате промене у њему. То је случај са увођењем инклузије у образовању. И истраживања у свету показују идентичну слику – по годинама и дужини радног стажа млађи наставници, пре него ли старији, имају виши ниво инклузивности (Sharon and Kagan 2005; Riley 2005; Pugh and Duffy 2006). Резултати овог истраживања су међутим показали, да најмлађи наставници (они који у професији имају до 10 година радног искуства), немају највиши ниво инклузивности. Мада је неуобичајено, па чак и неоправдано, ипак се, макар делимично, оваква схватања наставника могу правдати чињеницом да је инклузија у образовању системски уведена од школске 2010/11. године у све основне школе у Србији, а да наставници претходно нису у довољној мери оспособљени за васпитање и образовање деце са посебним образовним потребама (па и деце са изнадпросечним способностима) у

инклузивној настави. Уведена је и у време највећег отпора који су наставници показивали према инклузији у образовању. Зато су и мишљења наставника о положају изнадпросечних ученика у инклузивној настави углавном идентична за све старосне (и по годинама радног стажа) категорије наставника.

Како су потврђене све посебне хипотезе, потврђена је и општа хипотеза истраживања да је *положај изнадпросечних ученика у инклузивној измењен и битно другачији од њиховој положаја у традиционалној настави*. Изнадпросечност ученика (даровитост, надареност и талентованост), осим биолошким фактором (наследним, генетским), условљена и утицајем социјалне средине. А зависи и од васпитања и образовања у основној школи. Полазећи од ових чињеница, недвосмислено је увом истраживању утврђено да се у данашњим основним школама због превелике бригае за ученике са поремећајима у развоју и проблемима у учењу и учешћу, изнадпросечним ученицима не посвећује пажња у мери у којој је то потребно.

ЗАКЉУЧЦИ И ПЕДАГОШКЕ ИМПЛИКАЦИЈЕ

Најзначајнији резултати овог теоријско-емпиријског истраживања положаја изнадпросечних ученика у инклузивној настави, могу се изнети у форми закључка.

1) У теорији васпитања општи циљ је свестрано развијена личност. Свестрано и у свим подручјима може се међутим развити само особа која је имала могућности да се развије. Ученици са посебним потребама су се у прошлости васпитавали и образовали по посебним наставним плановима и програмима у специјалним школама или посебним одељењима редовних школа. Но без обзира на проблеме које имају у учењу и учешћу, међу овим ученицима, па и међу онима са тешким облицима телесних и других облика инвалидитета постоје таленти. Њихов таленат углавном остаје неостварен, јер им није омогућено да развију све своје способности, потенцијале и вредности.

2) Изнадпросечни ученици укључени су у редовна одељења и школе у инклузивној настави, заједно са ученицима који имају поремећаје у развоју и проблеме у учењу и учешћу. Често, због превелике бригае наставника и школе за ове ученике, изнадпросечни ученици немају одговарајућу подршку, па постоји могућност да своје изнадпросечне способности не остваре у довољној мери. Бар је тако утврђено у теоријском приступу проблему истраживања и према анализама и теоријским расправама педагога, специјалних педагога и психолога.

3) Појам изнадпросечни ученик је синоним за термине даровит, надарен (обдарен) и талентовани ученик. По свом понашању, изнадпросечни ученици веома рано показују знакове који указују на присутност великих интелектуалних способности (лакоћа учења, памћење, учачавање узрока и повезаности појава) или специфичних способности (музичких, ликовних, психомотроних или социјалних).

4) Обележја изнадпросечних ученика су: а) развијају се пре времена и напредују брже од просечних, зато што уче са лакоћом, б) уче другачије и квалитетније, а од одраслих траже минималну помоћ, ц) долазе до самосталних от-

крића и решавају проблеме на нове и необичне начине и д) поседују жељу за савладавањем препрека и проблема у учењу и животу уопште.

5) Факторском анализом идентификован је један фактор положаја изнадпросечних ученика у инклузивној настави. Све променљиве имале су Корнбах алфа вредности веће од 0,70. Анализа главних компоненти открила је присуство једне компоненте са карактеристичним вредностима већим од 1 (8,292) која објашњава 82,925% укупне варијансе. Издвојени фактор је: *Сви изнадпросечни ученици, немају могућности да у инклузивној настави у довољној мери остваре свој шаленаш.*

6) Crosstabs анализом утврђено је постојање статистички значајне разлике у ставовима и мишљењима наставника о положају изнадпросечних ученика у инклузивној настави у зависности од њиховог занимања. Но без обзира на утврђену статистичку значајност разлике, резултати показују доста низак ниво инклузивности наставника о положају изнадпросечних ученика у инклузивној настави. То је у сагласности са њиховим схватањима о значају и потреби увођења инклузије у образовању. У овом истраживању, утврђен је и нижи ниво инклузивности наставника разредне у односу на наставнике предметне наставе, што је такође неуобичајено.

7) Једнофакторском униваријантном ANOVA анализом, утврђена је статистички значајна разлика у ставовима и мишљењима наставника о положају изнадпросечних ученика у инклузивној настави према дужини њиховог радног стажа у настави. Значајна разлика утврђена је између свих старосних група наставника. Израчунати ета квадрат (0,123), указује на средњи утицај на њихове ставове и мишљења о положају изнадпросечних ученика у инклузивној настави.

Намера аутора је да овај рад осим научног (теоријског), има и практични значај. Зато је на неопходно да се на крају изнесу педагошке импликације и укаже на неке могуће правце будућих истраживања.

1) Да би се успешно отклонили уочени и утврђени недостаци у васпитању и образовању изнадпросечних ученика у инклузивној настави, неопходно је њихов таленат и даровитост благовремено откривати, подстицати, подржавати, неговати и (макар до извесне мере) даље повећавати у оквиру педагошко-психолошки утемељених и стручно-методички конкретизованих програма вежбања и васпитно-образовног рада, као што је инклузивна настава.

2) Ученицима са изнадпросечним способностима у инклузивној настави треба омогућити да максимално развију све своје потенцијале и вредности, посебно склоности које имају према музичкој или ликовној култури, спорту и према некој научној области. То зато што изнадпросечних ученика има и међу онима са поремећајима у развоју и проблемима у учењу и учешћу. А има их међу ученицима са тежим облицима телесних и других инвалидитета.

3) Због ограничености обима рада, није било простора за свеобухватнију анализу и проучавање. Но без обзира на то, резултати овог истраживања могу послужити као добра основа будућим истраживачима у њиховим проучавањима. Њима се препоручује да наново истражују овај још увек недовољно истражени проблем. Да за то постоје оправдани разлози показују и резултати овог

теоријско-емпиријског истраживања чији су предмет изнадпросечни ученици и њихов положај у инклузивној настави.

ЛИТЕРАТУРА

- Adams, M. and Brown, S. (2006). *Towards Inclusive learning in higher Education: developing curricula for disabled students*. New York: RoutledgeFalmer.
- Bećirović, S. (2003). Determinante inkluzivne edukacije. U: A. Pašalić Kreso, M. Bevanda, E. Dmitrović, M. Kuorepanti, H. Muminović i M. Slatina (ur.) (2003), *Inkluzija u školstvu Bosne i Hercegovine* (str. 108-126). Sarajevo: Filozofski fakultet Univerziteta u Sarajevu.
- Gaad, E. (2010). *Inclusive Education in the Middle East*. London: Taylor & Francis.
- Дмитровић, П. (2008). Ученици са посебним потребама. Бијељина: Педагошки факултет у Бијељини.
- Илић, М. (2009). *Инклузивна настава*. Источно Сарајево: Филозофски факултет Универзитета у Источном Сарајеву.
- Карпунина, О.И. и Рябова, Н.В. (2005). *Специјална педагогика в опрныц схемах*. Москва: Издательство „НЦ ЭНАС“.
- Ковачевић, Ј. и Арсић, Р. (2010). *Образовање деце са посебним потребама у редовној школи*. Лепосавић: Учитељски факултет у Лепосавићу.
- Lane, K.I. (2007). Identifying and supporting students at risk for emotional and behavioral disorders within multi-level models: data driven approaches to contucing secondary interventions with an academic emphasis. *Education and Treatment of Children*, Vol. 30, No. 4 (p. 135-164).
- Lindsay, G. (2007). Educational psychology and effectiveness of inclusive education/mainstreaming. *British Journal of Educational Psychology*, Vol. 77 (p. 11-24).
- Марушић, С. (2000). *Даровити ученици и рад са њима*. Београд: Емка.
- Миленовић, Ж. (2009). Дидактичко-методичке компетенције наставника у инклузивној настави. У: Д. Боуиллет и М. Матијевић (ур.) (2009), *Курикулуми раног одгоја и обвезног образовања*, Зборник радова са 3. међународне научне конференције о напредним и суставним истраживањима одржане 12-14.11.2009. године у Задру (стр. 495-506). Загреб: Учитељски факултет Универзитета у Загребу.
- Миленовић, Ж. (2010). Педагошко-психолошке компетенције наставника у инклузивној настави. Часопис „Наша школа“, бр. 1-2/2010, рад саопштен на Првом конгресу педагога Републике Српске одржаног на Јахорини од 25-27.06.2009. године (стр. 117-131). Бањалука: Друштво педагога Републике Српске.
- Nikolarazi, M., Kumar, P., Favazza, P., Sideridis, G., Koulousiou, D. and Riall, A. (2005). A Cross-cultural Examination of Typically Developing Children's Attitudes toward Individuals with Special Needs. *International Journal of Disability, Development and Education*, 52(2) (p. 101-119).
- Попадић, Р. (2006). Специјална педагогија са методиком. Источно Сарајево: Филозофски факултет Универзитета у Источном Сарајеву.
- Pugh, G. and Duffy, B. (2006). *Contemporary Issues in the Early Years*. London: SAGE.
- Riley, J. (2005). *Learning in the early years*. London: Paul Chapman Publishing.
- Sharon, I. and Kagan, P. (2005). *Going global with Early Learning and Development standards*. New York: Columbia University.
- Сузић, Н. (2000). Особине наставника и однос ученика према настави. Учитељски факултет Универзитета у Београду.
- Freiberg, J. and Driscoll, A. (2005). *Universal Teaching strategies*. Boston: Allyin & Bacon Inc.

- Hieneman, M., Dunlap, G. & Kincaid, D. (2005). Positive support strategies for students with behavioral disorders in general education settings. *Psychology in the Schools*, Vol. 42, No. 8 (p. 779-794).
- Hundert, J.P. (2007). Training classroom and resource preschool teachers to develop inclusive class interventions for children with disabilities: Generalization to new intervention targets. *Journal of Positive Behavior Interventions*, Vol. 9, No. 3 (p. 159-173).
- Cook, B.G., Tankerslay, M. and Landrum, T.J. (2009). Determining evidence-based practice in special education. *Exceptional Children*, Vol. 75, No. 3 (p. 365-383).
- Wallace, B., Montgomery, D. and Pomeranty, M. (2009). *Raising the achievement of all pupils within an Inclusive setting: practical strategies for developing best practice*. London: Taylor & Francis.

Živorad Milenović
Faculty of Education, Leposavić

POSITION ABOVE-AVERAGE STUDENTS IN INCLUSIVE CONTINUE

Inclusive education is a new model of organized didactic teaching and learning which includes acceptance and intensely involving students with special educational needs and all other students in the classroom, according to their individual potentials, interests and desired outcomes to personal maximum. Amended and pedagogical-psychological status improved and pupils with special educational needs in relation to the position they had in the traditional, mostly exclusive teaching. Because of excessive concern for students' problems and obstacles to learning and participation, it seems that lately neglected part of the population of students – above-average students. In order to determine what their position in inclusive teaching, research presented in this paper. The survey was conducted January 2011. the sample of 157 teachers in primary schools in Nis. Data collected scalar – SMNOS-PIUIN were analyzed by factor analysis, Crosstabs and one-factor univariate ANOVA analysis. Factor analysis confirmed one factor that indicates that in the inclusive teaching excessive concern for students with disabilities and barriers to development and problems in learning and participation, above-average students generally ignored and not given their due attention, and therefore their ability to under-achieve above-average. It was determined that statistically significant differences in attitudes and opinions of teachers according to their occupation and length of service in teaching. The research results are presented in the form of a conclusion and the pedagogical implications are also given.

Key words: inclusive teaching, above-average students, gifted students, gifted students, talented students

Весна Жунић-Павловић
Универзитет у Београду
Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију

УДК 159.942.6-053.6
316.624-053.6

Мирослав Павловић
Завод за унапређивање образовања и васпитања
Београд

Марина Ковачевић-Лепојевић
Универзитет у Београду
Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију

УНАПРЕЂИВАЊЕ КОНТРОЛЕ БЕСА АДОЛЕСЦЕНАТА – ПОТРЕБЕ И МОГУЋНОСТИ

ИСКУСТВО И ИСПОЉАВАЊЕ БЕСА

Преглед литературе о контроли беса открива различите приступе у концептуализацији овог феномена. Многи аутори не праве јасну разлику између беса и агресије, што доприноси конфузији у смислу јасног дефинисања шта је бес и који су ефективни начини његове контроле. На апстрактном нивоу прилично је лако направити дистинкцију између искуства и експресије беса. Бес је негативно емоционално стање које може утицати на физиолошко, когнитивно и бихејвиорално функционисање појединца. Искуство беса може бити различито с обзиром на учесталост, интензитет и трајање, а бес се може испољити на више начина, од којих је један агресија (Sukhodolsky, Solomon, Perine, 2000). Због тога, већина теоретичара посматра бес као детерминанту или мотив који стоји у основи агресивног понашања (Feindler, 1990). Међутим, сама веза између беса и агресије није до краја разјашњена. Примера ради, у литератури се могу наћи објашњена према којима бес има улогу медијатора између фрустрације и агресије или да је субјективно осећање беса аутоматски повезано са тенденцијом да се на конфронтирајући начин односимо према извору провокације (Berkowitz, 1983; Novaco, 1975, према: Feindler, 1990). Због снажне и постојане везе између беса и агресије, дефиниције ова два конструкта често имају заједничке елементе и не омогућавају њихово јасно разликовање. Поред тога, експресија беса је очигледнија, лакша за мерење и може послужити као основа за планирање одговарајућих интервенција, па се истраживачи обично усмеравају ка испитивању начина испољавања беса, занемарујући бес као осећање. Резултат оваквог стања је да на теоријском нивоу постоји дистинкција између искуства и испољавања беса, али да се она губи у истраживањима и пракси.

У настојању да укажу на међусобну повезаност поменутих конструката, али и да истакну разлике међу њима, неки аутори говоре о тзв. АНА (*anger-hostility-*

aggression) синдрому који обухвата бес као емоционално стање које варира од благе иритације до интензивног гнева, хостилност као комплексан сет ставова који мотивишу агресивно понашање и агresiју као деструктивно понашање усмерено ка другим особама или стварима (Spielberger, Sydeman, 1994). У својим истраживачким подухватима, поменути аутори посебно разматрају искуство, експресију и контролу беса. Пре свега, направљена је разлика између беса као емоционалног стања и склоности ка бесу као карактеристике личности. Стање беса је субјективно осећање или психобиолошки статус који може бити различитог интензитета и који се појављује повремено као функција доживљене претње, неправде или фрустрације. Бес као карактеристика личности подразумева генералну тенденцију да се бројне ситуације доживљавају као узнемирујуће и фрустрирајуће, па је стање беса код ових особа већег интензитета и учесталости. У погледу експресије беса, пошло се од традиционалног разликовања између усмерености беса ка унутра и ка споља, односно сузбијања беса или усмеравања беса ка себи и испољавања беса кроз агресивно понашање. Такође су идентификоване и индивидуалне разлике у настојањима да се контролише и спречи отворена експресија беса. Јасно је да се појединци између себе могу разликовати према учесталости и интензитету осећања беса, као и према томе да ли бес потискују, отворено испољавају или контролишу. Уочене су и неке правилности, као на пример да особе које се лако разбесне без видног разлога најчешће немају добру контролу и реагују отвореном агресијом.

Идеја о постојању индивидуалних специфичности у погледу искуства и испољавања беса потакла је многе ауторе да се позабаве утврђивањем јединствених емоционалних, когнитивних или бихејвиоралних образаца повезаних са бесом и прављењем одговарајућих типологија. Истраживачи који су се бавили овом темом, превасходно су разматрали индивидуалне разлике у експресији беса и дали типологије које се базирају искључиво на бихејвиоралној димензији беса. Међутим, постоје и сложеније типологије, које су засноване на схватању о мултидимензионалној природи беса и узимају у обзир, не само понашање, већ и са бесом повезане емоције и когницију. Као посебно занимљива, издваја се мултидимензионална типологија која је заснована на емпиријском проучавању афективних, когнитивних и бихејвиоралних аспеката беса код адолесцентна мушког пола у школској средини (Furlong, Smith, 1998). Полазна поставка типологије је да бес представља сложен мултидимензионалан конструкт који садржи афективну, когнитивну и бихејвиоралну димензију и да проблеми могу настати у једној или више димензија, било у виду учесталог доживљавања интензивног осећања беса, тешкоћа у процесирању социјалних информација, испољавања агресивног понашања или њихових комбинација. Издвојено је шест специфичних типова, од којих прва три подразумевају постојање проблема у вези са бесом, а друга три не. Предложени профили или типови су: 1) екстремно бесан тип, кога карактерише учестало осећање беса и често реаговање вербалном или физичком агресијом; 2) циничан тип подразумева удружену појаву беса и цинизма, али и способност да се бес донекле сузбије, због чега испољавање беса може бити и позитивно и деструктивно; 3) импулсиван тип, код кога учесталост искуства беса није већа, али је испољавање беса екс-

тремно, обично у виду отворене агресије; 4) просоцијалан тип, где је искуство беса у границама просека, бес се испољава на позитивне начине, са малом вероватноћом деструктивних испољавања; 5) тип који се тешко разљути, али и тешко носи са бесом и обично реагује сузбијањем, а не позитивним испољавањима беса; 6) тип који се тешко разљути и добро носи са бесом, односно испољава га на позитивне начине.

На основу претходне дискусије, може се констатовати да је осећање беса својствено свим људима, али да међу њима постоје знатне разлике у искуству и експресији беса. Штавише, истраживачи су утврдили да свака особа показује склоност да на одређени начин доживљава и испољава бес, па се може говорити о обрасцима који остају стабилни током времена. Међу откривеним обрасцима могу се разликовати позитивни и негативни, односно адаптивни и маладаптивни. Особе из непосредног окружења лако уоче негативне обрасце у форми повремених или честих бурних и деструктивних реакција, али им обично измичу појединци који имају склоност да потискују бес, што, такође може бити штетно по развој.

ПОСЛЕДИЦЕ НЕАДЕКВАТНЕ КОНТРОЛЕ БЕСА

У научним и стручним круговима често се износи став да за стручњаке запослене у школама највећи изазов представља рад са ученицима који имају проблеме у доживљавању и испољавању беса. Резултати истраживања, али и свакодневно искуство, сведоче о томе да се неадекватна контрола беса може негативно одразити кроз слаб успех и неприлагођено понашање ученика у школи, у смислу дисциплинских престапа, ометања часа, лоших односа са наставницима и вршњацима. Ситуацију посебно отежава то што маладаптивни обрасци искуства и експресије беса показују знатну стабилност током времена, па могу узроковати дугорочне негативне последице.

Досадашње студије потврђују да проблеми у понашању адолесцената могу настати као последица и негативних емоционалних стања и слабе контроле, с тим да аутори на различите начине објашњавају ову везу. Једно од популарних објашњења је да слаба контрола има улогу посредника између афективног стања беса и проблематичног понашања, мада има и аутора који оспоравају овакве интерактивне ефекте беса и импулсивности. Постојећи емпиријски подаци несумњиво указују на постојање повезаности између беса, импулсивности и проблематичног понашања, али остављају простор за претпоставку да је природа ове везе другачија када су у питању различите врсте проблема у понашању. Тако, неки аутори налазе да се импулсивност генерално може сматрати предиктором проблематичног понашања, али да она има посредну улогу само када је у питању делинквенција, али не и злоупотреба психоактивних супстанци (Colder, Stice, 1998). То значи да код импулсивних адолесцената склоних емоционалном стању беса постоји висок ризик делинквентног понашања, док висок ризик злоупотребе психоактивних супстанци постоји код адолесцената са високим нивоом импулсивности, без обзира на интензитет осећања беса.

У литератури се може наћи много радова у којима се разматрају разлике у доживљавању и испољавању беса између мушкараца и жена, а уобичајени закључак је да су особе женског пола склоније претераној контроли импулса и сузбијању беса, док су мушкарци склонији отвореној експресији беса (Cox, Stabb, Hulgas, 2000). Овакве родне разлике обично се објашњавају другачијим приступима у одгајању мушке и женске деце. На основу истраживања генералних образаца доживљавања и испољавања беса код особа различитог пола, може се закључити да штетне последице по развој могу имати обе крајности – и претерана експресија и претерано потискивање беса. У раније поменутом истраживању везе између беса, импулсивности и проблематичног понашања, откривено је да бес представља предиктор злоупотребе психоактивних супстанци код девојака, док је код момака снажнија веза између импулсивности и делинквенције (Colder, Stice, 1998). Склоност ка потискивању беса код особа женског пола многи аутори доводе у везу са већом учесталашћу интернализованих поремећаја, а посебно депресије у женској популацији (Goldman, Naaga, 1995). Такође, нека савремена истраживања сведоче о повезаности између потискивања беса и поремећаја исхране код адолесценткиња (Zaitsoff, Geller, Srikameswaran, 2002).

Поред психолошких последица, неадекватна контрола беса може негативно утицати и на физичко здравље. Одавно је познато да проблеми у вези са доживљавањем и испољавањем беса могу негативно утицати на крвни притисак, ниво холестерола, имуни систем и друго. Према неким ауторима, адолесценти са неадекватном контролом беса развијају специфичан животни стил који погодује настанку здравствених проблема у одраслом добу. На пример, установљено је да адолесценти који обично сузбијају бес чешће конзумирају алкохол и мање се ангажују у физичким активностима, док они који ексцесивно испољавају бес пију више кафе и других напитака са кофеином (Musante, Treiber, 2000).

Имајући у виду дугорочне негативне последице проблема повезаних са бесом, али и тешкоће у реализацији образовно-васпитног рада које проузрокују адолесценти са маладаптивним обрасцима доживљавања и испољавања беса, потпуно је оправдано размишљати о увођењу одговарајућих школских програма превенције, односно унапређивања контроле беса.

УНАПРЕЂИВАЊЕ КОНТРОЛЕ БЕСА

Програми чији је циљ унапређивање контроле беса имају прилично дугу историју која почиње од седамдесетих година прошлог века. У протеклим деценијама развили су се различити приступи у раду са особама које имају проблеме у вези са доживљавањем и испољавањем беса. Систематизације ради, могуће је груписати ове програме у зависности од тога да ли имају за циљ постизање позитивних промена у домену емоција, когниције или понашања. Типични представници ове три групе програма су афективна едукација, когнитивно реструктурирање и тренинг социјалних вештина.

Афективна едукација, као што сам назив сугерише, усмерена је на изазивање позитивних промена у емоционалној димензији беса, путем овладавања

ефективним техникама регулације емоција и регулисања прага емоционалне реакције. Посебна пажња посвећује се правилној идентификацији емоција, препознавању окидача беса, успостављању самоконтроле, одлагању реакције, опуштању у провокативним ситуацијама и слично. Процедуре се рангирају од сасвим једноставних (нпр. дубоко дисање, бројање у себи) до сложенијих, као што су систематска десензитизација и релаксациони тренинг (Feindler, 1990).

Многи програми усмерени су на когнитивне процесе за које се зна да су повезани са агресивним понашањем. Према творцима реформулисаног модела процесирања социјалних информација, између неагресивне и агресивне деце постоје знатне разлике у свим фазама овог сложеног процеса (Crick, Dodge, 1994). Откривено је да агресивна деца показују склоност ка пристрасном приписивању хостилних намера другима, превасходно постављају инструменталне циљеве, имају лимитирани опсег социјално пожељних одговора, позитивно евалуирају агресивне одговоре и имају позитивна очекивања у односу на њихове последице. Стога су овакви програми превасходно усмерени на превладавање когнитивних дисторзија и дефицита, што подразумева когнитивно реструктурирање и унапређивање когнитивних вештина.

Програми унапређивања социјалних вештина фокусирани су на отклањање неадекватних начина испољавања беса и унапређивање социјалне компетенције. У процесу учења просоцијалних одговора поступно се овладава основним невербалним (нпр. контакт очима, израз лица) и вербалним социјалним вештинама које се односе на начин и садржај говора. Затим се, по потреби, унапређују сложеније социјалне вештине. У литератури се често помиње класификација према којој постоји пет основних група социјалних вештина, а то су: кооперација, асертивност, одговорност, емпатија и самоконтрола (Gresham, Elliott, 1990).

Избор програма требало би да се прави у зависности од специфичности испољених проблема, мада се у пракси често комбинују различити приступи. Примера ради, за раније описан „циничан тип“ примерено би било применити когнитивно реструктурирање, за „импулсиван тип“ афективну едукацију и тренинг социјалних вештина, док би адолесценте класификоване у категорију „екстремно бесан тип“ требало укључити у свеобухватне и интензивне програме (Furlong, Smith, 1998).

У савременој литератури има доста радова који су посвећени ефективности програма унапређивања беса, али се, нажалост, у већини студија не прави разлика између различитих приступа нити између корисника различитог узраста. Најчешће се разматра укупна ефективност програма који носе ознаку когнитивно-бихејвиорални, иако детаљнија инспекција обухваћених студија открива да је реч о програмима који садрже различите компоненте, као што су релаксација, стицање отпорности на стрес, когнитивно реструктурирање, унапређивање социјалних вештина и друго. Такође, у овим студијама се обједињено разматрају програми намењени различитим корисницима, од деце и омладине из опште популације, преко малолетних и одраслих преступника, до особа са различитим менталним поремећајима. У једној од таквих метаанализа, која је обухватила 50 студија о примени когнитивно-бихејвиоралне терапије у

третману проблема повезаних са бесом, из периода 1970-1995. године, установљено је да просечни корисник когнитивно-бихејвиоралне терапије буде боље у поређењу са 76% нетретираних субјеката (Beck, Fernandez, 1998). На основу тога, аутори ове метаанализе закључују да емпиријски подаци о делотворности у потпуности оправдавају велику популарност когнитивно-бихејвиоралне терапије у третману особа са неадекватном контролом беса.

Резултати евалуација различитих приступа у унапређивању контроле беса откривају да програми унапређивања социјалних вештина генерално имају боље ефекте у односу на програме који су доминантно усмерени на емоционалну и когнитивну димензију беса (Sukhodolsky, Kassinove, Gorman, 2004). Детаљнијом анализом откривено је да тренинг социјалних вештина остварује солидне резултате у сва три домена мерења – физичка агресија, искуство беса и социјалне вештине. Супротно томе, афективна едукација даје слабе резултате без обзира на начин мерења. Занимљиво је откриће да су когнитивни програми веома успешни у редуковању субјективног искуства беса, чак два пута успешнији од афективне едукације. Међутим, у домену експресије беса и адекватног начина реаговања у социјалним ситуацијама, ови програми имају знатно слабије ефекте од тренинга социјалних вештина. Судајући према резултатима ове метаанализе, програми унапређивања контроле беса дају боље резултате код адолесцената него код деце, а највише користи од ових програма имају адолесценти чији су проблеми умереног интензитета, односно код којих није идентификовано испољавање насилног понашања.

Међутим, резултати евалуација појединачних програма унапређивања контроле беса сугеришу да се позитивне промене могу постићи код деце и адолесцената са озбиљнијим проблемима. Рецимо, након примене програма унапређивања контроле беса који се састојао од установљавања јасних правила понашања у групи, инхибирања импулсивног понашања, унапређивања социјалних и когнитивних вештина путем моделовања, дискусија, играња улога и сличних облика учења и вежбања, код агресивних дечака који су били укључени у програм констатовано је смањење употребе алкохола и дрога, као и повећање нивоа самопоштовања и развијености вештина решавања социјалних проблема (Lochman, 1992). Евалуација другог програма, који се састојао од психоедукације о природи, окидачима и телесним знацима стања беса, тренинга просоцијалних одговора на стрес и вођења дневника о искуствима и испољавању беса, показала је да се на овај начин може остварити значајна редукација агресивног понашања код ученика са озбиљним емоционалним поремећајима (Kelner, Вгу, 1999).

Предмет овог рада је контрола беса у адолесценцији, у смислу постојања проблема у доживљавању и експресији беса код адолесцената, као и потреба и могућности за примену одговарајућих интервенција у школском окружењу.

ЦИЉЕВИ ИСТРАЖИВАЊА

Циљ истраживања је утврђивање присуства и интензитета проблема у контроли беса у популацији адолесцената. Истраживање је рађено на великом ре-

презентативном узорку ученика средњих школа, па се добијени резултати могу сматрати солидном основом за планирање одговарајућих програма и интервенција унапређивања контроле беса у средњим школама.

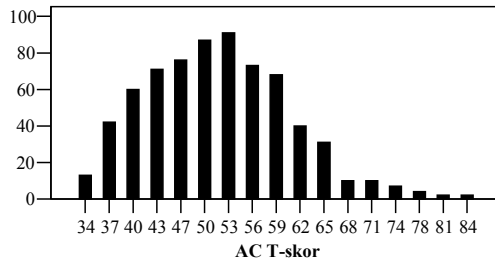
МЕТОДОЛОГИЈА

Истраживање је рађено током 2009/2010. школске године у седам краљевачких средњих школа. Укупан узорак чини 687 ученика, оба пола (46,6% момака и 53,4% девојака), узраста од 15 до 18 година (15 година 15,9%, 16 година 25,5%, 17 година 28,5%, 18 година и више 30,1%). Из сваке школе узето је по једно одељење од I до IV разреда (I разред 27,9%, II разред 22,9%, III разред 26,1%, IV разред 23,1%). Подаци су прикупљени анонимним анкетирањем ученика. За прикупљање података коришћена је Скала проблема у контроли беса која је део опсежнијег инструмента који мери различите тешкоће прилагођавања у адолесценцији (*Reynolds Adolescent Adjustment Screening Inventory – RAASI*, Reynolds, 2001). Инструмент је нормиран за узраст 12-19 година. Скала проблема у контроли беса (Скала АС) састоји се од ајтема који мере различите аспекте беса и понашања којима се проузрокује непријатност другима, али не и отворено агресивно понашање. Ајтеми су дати у форми изјава, а од испитаника се тражи да процене своје понашање током протеклих шест месеци тако што ће изабрати један од три понуђена одговора (1 – никад или скоро никад, 2 – понекад и 3 – скоро увек). Већи скорови указују на постојање озбиљнијих тешкоћа у контроли беса. Скала има солидну интерну конзистенцију и тест-ретест релијабилност (Reynolds, 2001). У обради резултата испитаника коришћене су методе дескриптивне статистике, фреквенције, проценти, аритметичке средине и стандардне девијације. За тестирање разлика аритметичких средина скорова у односу на пол испитаника коришћен је т-тест, а за тестирање разлика у односу на узраст једносмерна анализа варијансе.

РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА СА ДИСКУСИЈОМ

Дистрибуција Т-скорова испитаника на Скали проблема у контроли беса приказана је на Графикону 1. Опсег сирових скорова износи 0-16 и они се конвртују у Т-скорове са опсегом 34-84 за узраст 15-19 година (АС=50; СД=10). Испитаници из узорка остварили су Т-скорове у опсегу 34-84, са средњом вредношћу 51,44 што је у границама нормалних вредности. Вредности скјунеса (0,399; СД=0,093) и куртосиса (0,080; СД=0,186) указују да је дистрибуција скорова нагнута удесно и зашиљена.

Графикон 1. Дистрибуција Т-скорова испитаника на Скали проблема у контроли беса



На основу остварених Т-скорова испитаници се могу разврстати у четири категорије које одражавају различите нивое тежине проблема у контроли беса, а то су: нормалан ниво, лака, умерена и тешка неприлагођеност. Дистрибуција испитаника према наведеним категоријама приказана је у Табели 1.

Табела 1. Дистрибуција испитаника према тежини проблема у контроли беса

Т-скор ранг	Испитаници	
	Бр.	%
Нормалан ниво	581	84,6
Лака неприлагођеност	40	5,8
Умерена неприлагођеност	41	6,0
Тешка неприлагођеност	25	3,6
Укупно	687	100,0

Према подацима приказаним у Табели 1, највише испитаника (84,6%) остварио је скорове у категорији нормалног нивоа прилагођености (<60). Код осталих 15,4% адолесцената откривени су извесни проблеми у контроли беса у виду непослушности, пркосног понашања, раздражљивости, расправљања са родитељима и наставницима и слично. У категорију лака неприлагођеност (60-64), сврстано је 5,8% адолесцената. Ови адолесценти имају исподпросечно развијену контролу беса, што се испољава као тенденција да се лако наљуте и изгубе контролу. Могуће је да код њих постоји потреба за применом интервенција које су усмерене на унапређивање контроле беса, па је препоручљиво урадити додатне процене. Укупно 6% испитаника сврстано је у категорију умерена неприлагођеност (65-69), која подразумева знатну учесталост и интензитет свадљивости, опозиционог понашања и слично, па је скоро извесно да ови адолесценти имају тешкоћа у успостављању адекватног односа са родитељима и наставницима. На крају, у категорији тешка неприлагођеност (≥ 70) нашло се 3,6% адолесцената. Ову групу карактеришу изражени проблеми у контроли беса, тврдоглавост, склоност ка расправљању и другим облицима понашања којима се бес усмерава ка другима. Оправдано је претпоставити да код неких адолесцената из ове групе проблеми у контроли беса проузрокују отворену агресију према другима. Заступљеност испитаника из узорка у категоријама

лака, умерена и тешка неприлагођеност је нешто већа у односу на нормативан узорак, где је 4% сврстано у категорију лака неприлагођеност, 5% у категорију умерена неприлагођеност и 4% у категорију тешка неприлагођеност (Reynolds, 2001). Међутим, у односу на истраживања која су радили други аутори, проблеми у контроли беса су мање заступљени. На пример, у истраживању које је обухватило само адолесценте мушког пола, нађено је да њих 25% има извесних тешкоћа у контроли беса, с тим да су код 6% те тешкоће хроничне и интензивне (Furlong, Smith, 1998).

На основу анализе резултата испитаника по појединачним ставкама није могуће дати прецизан одговор да ли ученици учесталије извештавају о проблемима у доживљавању или испољавању беса. Наиме, две ставке са најслабијим оценама су „био сам јако љут“, где је 62,9% ученика дало одговор понекад, а 14% скоро увек и „расправљао сам се са наставницима и родитељима“, где је 56,9% ученика дало одговор понекад, а 16,4% скоро увек.

У Табели 2 приказани су резултати тестирања разлика аритметичких средина Т-скорова на Скали проблема у контроли беса између испитаника мушког и женског пола. Откривене су статистички значајне разлике у правцу већих скорова код момака, односно боље контроле беса код девојака. Овај резултат је у складу са запажањима других аутора о постојању разлика међу половима у погледу контроле беса, која су наведена у уводном делу (Cox et al., 2000).

Табела 2. Разлике аритметичких средина Т-скорова на Скали проблема у контроли беса у односу на пол

Варијабла	Група	Н	АС	СД	т-тест	df	р
Т-скорови на Скали АС	мушки	320	52,31	9,636	2,293	685	0,022
	женски	367	50,68	9,028			

Нису откривене статистички значајне разлике у оствареним Т-скоровима на Скали проблема у контроли беса између испитаника различитог школског узраста ($F(3,683)=2,317, p=0,074$).

ЗАКЉУЧАК

Током последњих неколико деценија, велики број научника и практичара бавио се проблемом неадекватне контроле беса. Према досадашњим сазнањима, проблеми адолесцената у вези са доживљавањем и испољавањем беса имају прилично лошу прогнозу, јер се временом развијају стабилни маладаптивни обрасци неадекватне контроле, што може узроковати различите негативне развојне исходе у виду школског неуспеха, делинквенције, злоупотребе психоактивних супстанци или озбиљног нарушавања физичког и менталног здравља. Полазећи од ових открића, пред стучњаке из области образовања и васпитања деца и омладине постављен је још један важан задатак, а то је преиспитивање постојећих и осмишљавање нових интервенција којима би се код ученика превенирали и третирали проблеми повезани са бесом.

Ово истраживање имало је за циљ утврђивање присуства и интензитета проблема у контроли беса у великом репрезентативном узорку ученика средњих школа. Резултати истраживања указују на следеће: код око 15% ученика средњих школа постоје проблеми у контроли беса; откривени проблеми су различитог интензитета и рангирају се од лаких (5,8%), преко умерених (6%), до тешких (3,6%); код ученика су подједнако присутни проблеми у доживљавању и испољавању беса; учесталост проблема у контроли беса већа је код момака у односу на девојке; нема разлика у погледу контроле беса између ученика различитог школског узраста.

Приказани резултати остављају мало места за полемисање о постојању потребе за применом програма унапређивања беса у средњим школама. У литератури су описани бројни програми ове врсте који се међусобно разликују у зависности од тога да ли су усмерени на афективну, когнитивну или бихејвиоралну димензију беса или представљају комбинацију два, односно сва три приступа. И поред извесне несагласности резултата евалуација примењених програма унапређивања контроле беса, већина савремених аутора не доводи у питање њихов потенцијал да произведу дугорочне позитивне ефекте у погледу функционисања у различитим животним доменима и превенирају развој озбиљнијих проблема у каснијем добу. Као посебно ефективни, издвајају се програми тренинга социјалних вештина, као и програми у којима је афективна едукација комбинована са унапређивањем когнитивних и социјалних вештина.

На основу предочених налаза, може се закључи да неадекватна контрола беса у адолесценцији јесте проблем који завређује пажњу научне и стручне јавности и у нашој земљи. Треба напоменути да је намера аутора била да стекну глобални увид у преваленцију и опште трендове у дистрибуцији проблема повезаних са бесом у популацији адолесцената. Стога, и поред занимљивих и корисних открића, сматрамо ово истраживање уводним, у смислу добре полазне основе за детаљнија проучавања ове проблематике.

ЛИТЕРАТУРА

- Beck, R., Fernandez, E. (1998). Cognitive-behavioral therapy in the treatment of anger: A meta-analysis. *Cognitive Therapy and Research*, 22(1), 63-74.
- Colder, C. R., Stice, E. (1998). A longitudinal study of the interactive effects of impulsivity and anger on adolescent problem behavior. *Journal of Youth and Adolescence*, 27(3), 255-274.
- Cox, D. L., Stabb, S. D., Hulgus, J. F. (2000). Anger and depression in girls and boys: A study of gender differences. *Psychology of Women Quarterly*, 24(1), 110-112.
- Crick, N. R., Dodge, K. A. (1994). A review and reformulation of social information-processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological Bulletin*, 115(1), 74-101.
- Feindler, E. L. (1990). Adolescent anger control: Review and critique. In M. Hersen, R. M. Eisler, P. M. Miller (Eds.), *Progres in behavior modification* (pp. 11-59). New York, NY: Academic Press.
- Furlong, M. J., Smith, D. C. (1998). Raging Rick to Tranquil Tom: An empirically based multidimensional anger typology for adolescent males. *Psychology in the Schools*, 35(3), 229-245.

- Goldman, L., Haaga, D. A. F. (1995). Depression and the experience and expression of anger in marital and other relationships. *Journal of Nervous and Mental Disease*, 183(8), 505-509.
- Gresham, F. M., Elliott, S. N. (1990). *Social skills rating system: Manual*. Circle Pines, MN: American Guidance Service.
- Kellner, M. H., Bry, B. H. (1999). The effects of anger management groups in a day school for emotionally disturbed adolescents. *Adolescence*, 34(136), 645-651.
- Lochman, J. E. (1992). Cognitive-behavioral intervention with aggressive boys: Three-year follow-up and preventive effects. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 60(3), 426-432.
- Musante, L., Treiber, F. A. (2000). The relationship between anger-coping styles and lifestyle behaviors in teenagers. *Journal of Adolescent Health*, 27(1), 63-68.
- Reynolds, W. M. (2001). *Reynolds adolescent adjustment screening inventory*. Lutz, FL: Psychological Assessment Resources, Inc.
- Spielberger, C. D., Sydeman, S. J. (1994). State-trait anxiety inventory and State-trait anger expression inventory. In M. E. Maruish (Ed.), *The use of psychological tests for treatment planning and outcome assessment* (pp. 292-321). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Sukhodolsky, D. A., Kassinove, H., Gorman, B. S. (2004). Cognitive-behavioral therapy for anger in children and adolescents: A meta-analysis. *Aggression and Violent Behavior*, 9(3), 247-269.
- Sukhodolsky, D. G., Solomon, R. M., Perine, J. (2000). Cognitive-behavioral, anger-control intervention for elementary school children: A treatment-outcome study. *Journal of Child and Adolescent Group Therapy*, 10(3), 159-170.
- Zaitsoff, S. L., Geller, J., Srikameswaran, S. (2002). Silencing the self and suppressed anger: Relationship to eating disorder symptoms in adolescent females. *European Eating Disorders Review*, 10(1), 51-60.

Vesna Žunić-Pavlović
Faculty of Special Education and Rehabilitation
Miroslav Pavlović
Institute for Improvement of Education
Marina Kovačević-Lepojević
Faculty of Special Education and Rehabilitation

THE IMPROVEMENT OF ANGER MANAGEMENT AT ADOLESCENTS – NEEDS AND POSSIBILITIES

The most of contemporary authors consider anger as complex, multidimensional construct consisted of emotional, cognitive and behavioral components with some distinctions in the notion determination. The main problems involved with anger control are: arguing with others, defiantly, hostile behavior, negativism, etc. The results of the previous research suggest that the adolescents with inadequate anger control are frequently confronted with negative developmental outcomes like bad interpersonal relationships, poor academic performance and aggressive behavior. The aim of this research is to assess the existence and intensity of the anger control problems in the populations of the adolescents. The sample is consisted of 687 high-school students from 7 schools, of both sexes, aged from 15 to 18. The data are collected using *Reynolds Adolescent Adjustment Screening Inventory (RAASI)*, one among scales in the instrument that measure anger control problems.

The main results are: inadequate anger control is identified at 15,4% of the adolescents; anger management problems are scaled from mild to the severe ones; inadequate anger control is frequently recognized at the male adolescents with statistical significance; there are no significant differences considering the age of the respondents. Additionally, paper brings the critical review of the different aspects in the improvement of anger management at adolescents, with the recommendations for successful appliance of the adequate school based programs.

Keywords: adolescents, anger management, assessment, cognitive behavioral therapy, RAASI

Горан Лапат
Томислав Тополовчан
Свеучилиште у Загребу
Учитељски факултет

УДК 659.2-057.57(=214.58)-057.874(497.5)(083.41)

УПОТРЕБА НОВИХ МЕДИЈА КОД УЧЕНИКА РОМА НА ПОДРУЧЈУ МЕЂИМУРЈА

УВОД

Приликом посљедњег проведеног пописа становништва 2001., близу десет тисућа људи у Хрватској изјаснило се припадницима ромске националне мањине. Највећа концентрација ромског становништва забиљежена је у Међимурској жупанији (2,44% од укупног становништва жупаније) и то је једина жупанија гдје они чине више од 1% становништва. Парадоксално је да је број Рома у Међимурској жупанији који је обухваћен службама Центра за социјални рад већи него што их према попису становништва овдје живи (Magdalenić, 1998). Роми су етничка група понајмање интегрирана у модерно хрватско друштво. Посљедица тога је висока социјална дистанца (Hrvatić 1996; Vanovac i Boneta 2006), те проблем социјалне и просторне сегрегације ромске заједнице. Ромска култура је једна између многих култура, која својим специфичностима утјече на обликовање стила живота ромске заједнице. Номадски начин живота омогућио је и утјецај других култура на ромску чинећи тако богатство различитости. Ромска мањина у Хрватској просторно је распршена, невезана уз „типичну“ врсту насеља. Има их у граду, гдје обично насељавају предграђа, уз руб цеста, на шумским међама, на ивици села, али живе и у селима, обично у извојеним „ромским насељима“. Дакле Роми су просторно, економски и политички маргинализовани (Šušur, 2000). У Међимурју живе у својим насељима, одвојенима од већинског становништва свог краја у којима чувају своје обичаје, вјеровања, језик (Куршанечки Луг, Параг I и Параг II, Ситнице, Ореховица, Шкарје, Лончарево, Прибиславец...). Савремено доба с новим је медијима донијело многе погодности у наш свакодневни живот (задовољавање образовних и културних потреба, плаћање рачуна, паркинга, навигација...). Употреба и кориштење новим медијима увјетована је новчаним издвајањима и због тога је ТВ пријемник најраспрострањенији медиј у ромским насељима и један од центара информисаности о томе што је „ин“, док се ученици свакодневно суочавају с техничким новитетима код својих вршњака у школи. Рачунало и Интернет су непознаница ученицима Ромима у њиховим домовима, док је мобител присутнији, али због услуга које се наплаћују најчешће кориштен за бесплатне функције (слушање гласбе, фотографирање, играње). Употреби тих медија претходи њихово посједовање или доступност, а то већина Рома нема. Ти нови медији у

потпуности су заживјели у савременом друштву, па се пред ромску заједницу ставља нови изазов – прихватити ли га или сачувати традиционални стил живота? Многи истраживачи ромске проблематике слажу се да је образовање понајбољи пут интеграције ромске заједнице (Hrvatić 2000; Šušur 2000; Dragun, 2000). Будући да ученици већ самостално користе нове медије, школски сустав их мора у том смислу слиједити и бити спреман преузети на себе задаћу да оспособи ученике Роме за њихову употребу у свакодневном животу.

НОВИ МЕДИЈИ

Убрзаним развојем технологије и нових медија отварају се нове могућности примјене истих у свим аспектима друштва. Оптимално кориштење нове технологије, а нарочито нових медија у које се, између осталог, убрајају рачунало, Интернет и мобилни телефон (а у задње вријеме и и-пад и др.) овиси о оспособљености друштва и појединаца да користе такву нову технологију и нове медије. Из тог разлога, а с друге стране што су нови медији у потпуности заживјели у савременом друштву и свакодневној употреби поставља се питање како одрасле, али прије свега дјецу и младе припремати и оспособљавати на кориштење и живот с таквим медијима.

То да су нови медиј заживјели у свим аспектима друштвене, економске или културне употребе видљиво је што се у задњих неколико година број особа које посједују наведене нове медије веома повећао, тј. повећао се и број особа, али и број кућанстава који имају и више од једног рачунала или мобилног телефона. Иако ваља напоменути да су рачунала и приступ Интернету касније долазили у кућанства и у посјед особа у Хрватској на што указују резултати истраживања из 1997. године везаном уз приступ Интернету и посједовања рачунала (Rijavec i Matijević, 1998), док је у упоредби у САД-у у много више особа и кућанстава већ 1999. године посједовало и рачунало и Интернет (Roberts, 1999). Тренд повећања посједовања и употребе нових медија посебно је видљив код дјеце и младих. Матијевић (2004) је у свом лонгитудиналном истраживању везаном уз посједовање рачунала дошао до података да се још прије десетак година тај број из године у годину повећавао. До сличних резултата о посједовању и употреби нових медија долази и Илишин (2001), док се већ 2004. године на узорку већинског становништва на подручју Загребa и загребачке жупаније чак 96% младих посједује мобилни телефон, а рачунало посједује 59%, док од тих који посједују њих 74% користи се њиме (Potočnik, 2006). Слични резултати добивени су и на узорку већег броја жупанија у Хрватској (Potočnik, 2007). Наведени подаци указују да данашње друштво, како у свијету тако и у Хрватској, немогуће проматрати изван контекста нових медија и њихове употребе.

Посебност везана уз рачунала, Интернет и мобилне телефоне јесте што се они развијају веома брзо. Тако се показало да могућности које се омогућују рачуналом и Интернетом брзо застаријевају (кориштење блогова, MySpace и др.), односно данас више нису актуални онолико колико су то били до прије

четири или пет година. Осим што се такви нови медији брзо развијају, а с друге стране поједини аспекти кориштења таквих медија такођер брзо застаријевају, такви медији преузимају и функционалне могућности других апарата и самим тиме мијењају своју улогу и могућности као употребних апарата/медија. Тако се показало, да нарочито, мобилни телефон мијења своје функционалне могућности. Истраживања су показала (Roberts i sur., 1999; Rideout i sur., 2010) да се употреба појединих функција мобилног телефона брзо мијења, односно да се мобилни телефон данас више не користи првенствено у своје примарне функције као што су телефонирање и слање/примање СМС порука, већ да дјеца и млади прије свега користе могућности слушања гласбе, гледање видео клипова, снимање видео и аудио записа, приступ Интернету, фотоапарат и др.). Овиме се показује да у овом случају и мобилни телефона, али и рачунало заједно с Интернетом преузимају функционалне могућности других апарата/средстава. Оно за што је прије неколико година било потребно више посебних апарата/средстава као што су фотоапарат, видео камера, диктафон данас је све обједињено у овим новим медијима.

Значајност нових медија у савременом животу добива на важности и из разлога што су покренути пројекти којима жели одређени дио административних и бирократских пословања и трансакција омогућити искључиво интернетом. У Хрватској је покренут пројект е-Хрватска који је дио великог еуропског пројекта под називом е-Еуропа (сви подаци доступни на www.e-hrvatska.hr), којим се кориштење правних, здравствених, банковних и других пословања пребацује на дигитално, тј. интернетско кориштење. За такво кориштење и суживот с новим медијима кључна је медијска писменост и медијски одгој којима ће се припремати појединце и друштво на живот с новим медијима. Стога, ваља рећи да је оправдано питање како ће се таквим начином пословања у будућности сналазити особе које немају компетенције кориштења нових медија.

Видљиво је да су нови медији неопходно средство у савременом друштву, те се из тога појављује потреба да се исти имплементирају и у одгој и образовање. С друге стране, будући да су данашња дјеца и млади већ рођени у таквом (мулти)медијском окружењу, они долазе у наставу с већ развијеним вјештинама и способностима кориштења тих нових медија. Једно од кључних питања данашње дидактике и педагогије јесте како поучавати и учити помоћу нових медија, односно које су то методе, стратегије, ситуације и сценарији који укључују нове медије у сврху остваривања циљева, те на крају како евалуирати такво учење и поучавање. Дидактичко некориштење нових медија у настави значи недовољну припремљеност младих за живот с медијима. Другим ријечима, некориштење нових медија значи својеврсну осиромашеност наставе, будући да су дјеца и млади навикнути на свакодневно кориштење медија. Свакако ваља напоменути на кориштење нових медија у настави само због њих самих јесте промашај успоредив с недостацима традиционалне наставе (Matijević, 2004), већ исте треба промислити и дидактички обликовати да би били оптимално употребљиви за одређене циљеве наставе. Осим што дјеца имају развијене одређене вјештине и способности кориштења нових медија,

ваља напоменути да су и учитељи препознали могуће предности истих за обогаћивање наставе (Матијевић, 2008). Осим што нови медији имају вриједности у настави (ако су дидактички обликовани, а наставници оспособљени за кориштење истих), с друге стране, нови медији имају и одређене друштвене вриједности. Односно, ваља их проматрати као средства која ће у одређеном облику бити посредници у суживоту с другима. Тако УНЕСКО, у свом *Извјешћу међународној повјеренцији за развој образовања за 21. стољеће* (Delors, 1998), наводи четири потпорња образовања, гдје уз *учиши знаши, учиши чиниши, учиши биши*, наводе и *учење како живјети заједно и с другима*, гдје су нови медији данас, а и у будућности, веома важан елемент у суживоту с другима. На исто се позива и Хрватић (2000) када говори о интеркултуралном одгоју и образовању те наставној технологији, будући да је једно од главних обиљежја данашњег друштва интеркултуралност и мултинационалност, гдје свакако у хрватском друштву важну улогу имају и Роми, гдје можемо сматрати да нови медији могу придонијети њихову укључивању у друштво. Мочник (2010) наводи да на употребу и кориштење Интернетом утјечу новчана примања и повећање истих, образованост појединца, доступност рачунала и прикључка на Интернет, а управо су то обиљежја која већина Рома не посједује. Може се рећи да нови медији могу придонијети позитивним друштвеним односима и развоју појединца, односно помањкање посједовања рачунала, Интернета и мобилног телефона и некомпетентност за употребу истих може утјецати на својеврсну друштвену искљученост.

Надаље, можемо рећи да некориштење нових медија у свакодневној употреби, те у учењу и поучавању у настави уз помоћ нових медија у може имати за посљедице да појединци, али и читаве друштвене заједнице неће моћи у будућности оптимално функционирати у друштву. У том погледу велики утјецај има како појединци користе нове медије, односно у које их сврхе користе будући да наведени нови медији повећавају своје функционалне могућности што омогућује њихову широку употребу. Наведени подаци и разлози пружају упоришта за ово истраживање везано уз употребу нових медија код ученика Рома на подручју Међимурја.

МЕТОДА

Циљ

Циљ овог истраживања је био видјети у које сврхе ученици Роми на подручју Међимурја у Хрватској користе Интернет, рачунало и мобилни телефон.

Узорак

Истраживање је проведено на пригодном узорку од 181 ученика Рома (52,5% дјечака и 47,5% дјевојчица) разредне (4. разред) и предметне наставе (5. до 8. разреда) трију основних школа на подручју Међимурја у Хрватској. Просјечна је старосна доб испитаника је 12,3 година (СД = 1,40).

Инструменти истраживања

Ученици су испуњавали упитник од три честице употребе нових медија (мобилни телефон, рачунало и Интернет). Ваља споменути да су се прикупљали подаци и о spolu, хронолошкој доби и разреду који полазе, али нису били укључени у анализе везане уз употребу, већ су кориштени за опис узорка.

Упитник о употреби нових медија састојао се три честице затвореног типа. Испитаници су везано уз употребу мобилног телефона заокруживали посједују ли тај медиј, те за што користе исти (за СМС, телефонирање, фотографирање, снимање видеокамером и диктафоном, слушање гласбе, играње игара и калкулатор). Такођер, на исти су начин биљежили употребу рачунала, односно посједују ли га, те за што користе наведени медиј (за учење, играње игара, гледање филмова), те употребу Интернета, тј. посједују ли приступ Интернету, те за што га користе (за учење, играње игара, гледање/скидање (download) филмова, дописивање – chat, e-mail).

Дескриптивном анализом обрађени су подаци употребе, те су одређене су фреквенције (постоци) у којима испитаници користе поједине функције наведених нових медија (Интернет, рачунало и мобилни телефон).

Поступак

Ученици су испуњавали упитник методом папир-оловка приликом сата разредног одјела током мјесеца студеног, 2010. године. Прије испуњавања упитника, био је објашњен цијели упитник. Истраживање је проведено у складу с етичким кодексом истраживања с дјецом и малољетницима.

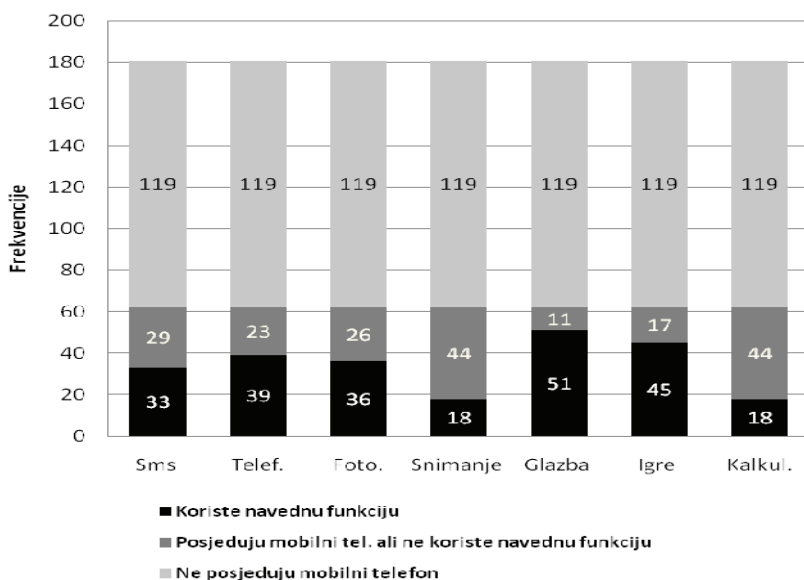
РЕЗУЛТАТИ И РАСПРАВА

Употреба мобилног телефона, рачунала и Интернета

Употреба мобилног телефона, рачунала и Интернета проматрана је на разини цијелог узорка. Тако се 59 ученика односно 32,5% од укупног узорка посједује мобилни телефон. Њих 33, односно 18,2% од цијелог узорка и 55,9% од оних који посједују мобилни телефон користе функцију слања СМС порука. У погледу телефонирања 39 испитаника се изјаснило да користи наведени медиј у ту сврху што је 21,5% од укупног узорка и 66,1% од оних испитаника који посједују мобилни телефон. Функцију фотографирања користи 36 испитаника што је 19,8% од цијелог узорка и 61% од испитаника који су навели да посједују наведени медиј. Могућност снимања аудио/видео снимака користи 18 испитаника, односно 9,9% на разини цијелог узорка и 30,5% испитаника који посједују наведени медиј. Гласбу на мобилном телефону слуша 51 испитаник што чини 28% на разини цијелог узорка, односно 86,4% оних који посједују мобилни телефон. Четрдесет и пет испитаника се изјаснило да игра игре на мобилном телефону, односно 24% у цијелом узорку, тј. 76,2% од оних који посједују мобилни телефон. Калкулатор користи 18 испитаника што је 9,9% на разини цијелог узорка и 30,5% од оних који

посједују мобилни телефон. Тиме се показало да у погледу употребе мобилног телефона највише користе функцију слушања гласбе, играња игара, телефонирања, фотографирања и слања СМС порука, док значајније мање користе функцију снимања (камера, диктафон) и калкулатор (види Сliku 1!). Ови резултати указују да испитаници који посједују мобилни телефон поприлично користе примарне функције мобилног телефона (слање/примање СМС порука и телефонирање), али су препознали и нове могућности мобилног телефона што је видљиво да га највише користе у сврху слушања гласбе и играња игара, што потврђује резултате других студија да се посједовање нових медија те идентитет и употреба мобилног телефона у животу ученика мијења (Rideout i sur., 2010; Roberts i sur., 1999). Разлог због којег слушање гласбе и играње игрица испитаници наводе као најчешће кориштене функције јесте што су те функције бесплатне, што због економског статуса наведеног узорка (односно економски статус родитеља) чини повољним, али и из разлога што хронолошке доби испитаника гдје се наведене функције њима чине најпримамљивијим.

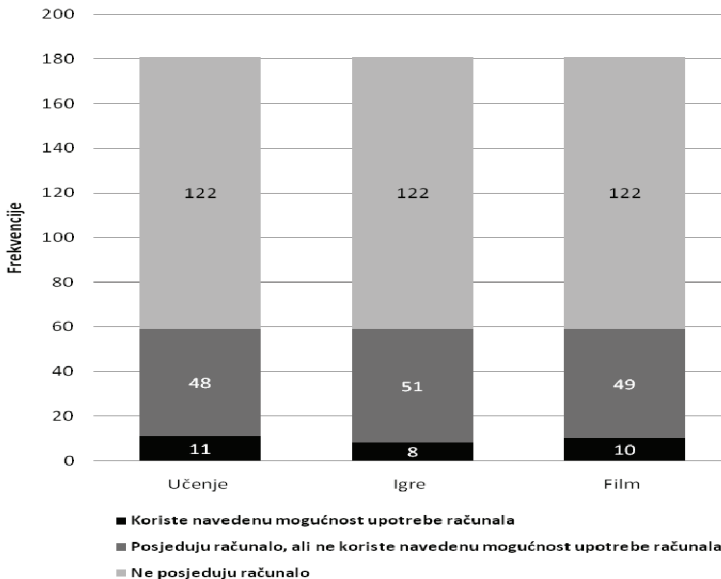
Слика 1. Учесћалост у употреби појединих функција мобилног телефона



Од 32,5% ученика, тј. 59 ученика који на разини цијелог узорка посједују рачунало, њих 11 је навело да рачунало користе у сврху учења, што је 6% од укупног узорка и 18,6% од оних који посједују рачунало. Осам испитаника је навело да рачунало користи у сврху играња игара, односно 4,4% испитаника цијелог узорка, што је 13,5% испитаника који посједују рачунало. Надаље, 10 испитаника је навело да користи у сврху гледања филмова, што чини 5,5% од укупног узорка и 17% од оних који посједују рачунало (види Сliku 2!). Из овога је видљиво да подједнако користе све наведене могућности употребе рачунала, док њих 48 до 51 навело да уопће не користе рачунало у наведене

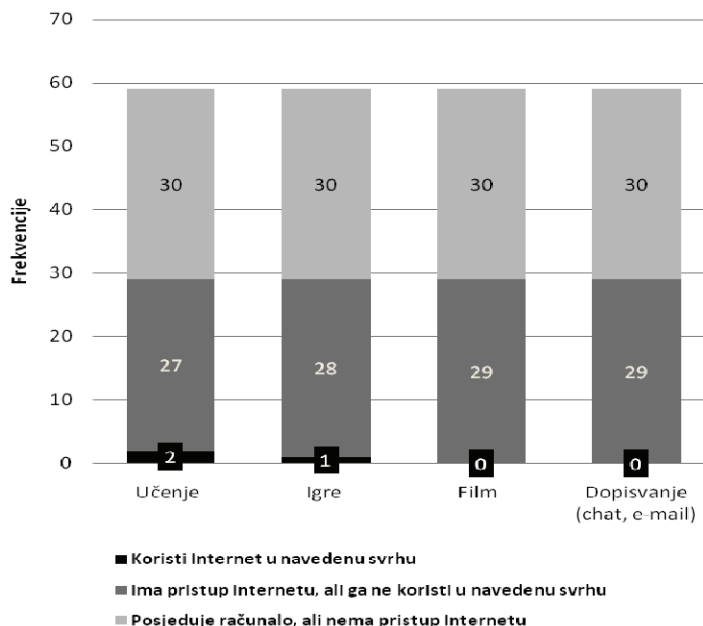
сврхе иако посједу особно рачунало код куће. Резултати указују да већина испитаника не посједује рачунало, док с друге стране, они који га посједују рачунало веома га мало користе. Овакви резултати се не подударују с другим студијама везаним уз кориштење нових медија, како у Хрватској, тако и у другим државама (Roberts i sur., 2005; Rideout i sur., 2010), па чак и са студијама које су рађене и прије десетак година (Ilišin, 2001; Roberts i sur., 1999). Занимљиво чак то што миноран број ученика користи рачунало у сврху играња игара и гледања филмова, док нешто више ученика користи рачунало у сврху учења. Могући разлог томе јесте недоступност рачуналних програма, неразвијене способности употребе рачунала, али и економски статус родитеља наведене популације и финансијска немогућност набављања рачунала и рачуналних програма.

Слика 2. Учесћалости у употреби појединих функција рачунала



Од наведених 34,3% ученика који посједују особно рачунало код куће, односно 59 ученика, њих 29 се изјаснило да посједује приступ Интернету, тј. то је 16% од укупног узорка, а 49% од оних који посједују рачунало. Двоје је ученика назначило да Интернет користи у сврху учења што је 1% од укупног узорка, а 7,4% од оних који посједују приступ Интернету. Један ученика је назначио да Интернет користи у сврху играња игара, што је 0,6% од укупног узорка, односно 3,4% од дијела узорка који посједује притуп Интернету. Ниједан ученик није назначио да Интернет користи у сврху гледања филмова и дописивања путем chat-а или e-mail-а (види Слику 3!).

Слика 3. Учесћалост у употреби појединих могућности Интернетиа



Ови резултати указују да веома мали број испитаника који посједују рачунало посједује и приступ Интернету, нарочито што веома мали број ученика који посједује приступ Интернету уједно и користи Интернет у одређене сврхе. Забрињавајуће је да наведени узорак испитаника данас, у већој мјери иако посједује рачунало не користи рачунало, у односу на резултате кориштења рачунала од прије више од десет година на узорку већинског становништва (Ilišin i sur., 2001). Могућа интерпретација таквих података јесте социоекономски статус Рома, који финансијски не могу омогућити приступ Интернету. Такођер, могуће је тумачити тако мали број посједовања приступа Интернету из разлога недовољне едуцираности о могућностима Интернета и његове употребе што је видљиво да миноран број ученика опћенито користи Интернет иако га посједују.

ЗАКЉУЧАК

У свијету промјена вјерујемо да свакодневно судјелујемо у стварању нечег новог. Међутим, никада као данас нису те промјене биле тако брзе и то на свим подручјима људског дјеловања. И Роми су свједоци тих промјена иако те промјене у њиховом окружењу не падају на плодно тло. Образовање не овиси о вољи појединца, већ о окружењу. Први предусјет за корак дигитални свијет је финансијска потпора, а други функционална и дигитална писменост. Може ли нетко без финансијских издатака или неписмен закорачити у свијет нових медија? Не, нужно је обоје. Али ако школа преузме на себе одговорност да

осим традиционалне писмености ученике уведе и у рачуналну писменост од почетка примарног образовања, кад-тад ће и ти медији ући у свакодневну употребу Рома. То значи да ће се када дођу у посјед нових медија, ученици знати користити алатима које им они нуде. Резултати анализе показују да ученици Роми мобилни телефон користе за слушање гласбе јер услуге разговора и слања порука или сликовних порука нису бесплатне. Уз могућности које он пружа (разговор, СМС, ММС, фотографирање, снимање видео и аудио записа, навигација, приступ Интернету) можемо закључити да је мобилни телефон у том случају неискориштен. Како и Интернет захтјева финансијски издатак, ученицима Ромима је улаз у то свјетско спремиште знања и информација онемогућен. Будући су нови медији постали неопходни дио савременог живота, потребно је Роме упознати с њиховим могућностима. Ако школа образује ученике Роме за кориштење новим медијима и уз помоћ шире друштвене заједнице омогући да се њима користе, направљен је велик корак у интеграцији Рома с већинским становништвом.

ЛИТЕРАТУРА

- Banovac, B. i Boneta, Ž. (2006): Etnička distanca i socijalna (dez)integracija lokalnih zajednica. *Revija za sociologiju*, 37, št. 1-2, str. 21-46.
- Delors, J. (1998): *Učenje: blago u nama*. Zagreb: Educa.
- Dragun, M. (2000): Podrijetlo, mitologija i vjerovanja Roma. *Društvena istraživanja*, 46-47, str. 317-333.
- Hrvatić, N. (2000): Odgoj i izobrazba Roma u Hrvatskoj. *Društvena istraživanja*, 46-47, str. 267-290.
- Hrvatić, N. (2000): Novi pristup obrazovnoj tehnologiji u interkulturalnom obrazovanju. U: Rosić, V. (ur.), *Nastavnik i suvremena obrazovna tehnologija*. Rijeka: Filozofski fakultet u Rijeci, str. 142-150.
- Ilišin, V. (2001): Korištenje masovnih medija. U: Ilišin, V., Marinović Bobinac, A. i Radin F. (ur.), *Djeca i mediji*. Zagreb: Državni zavod za zaštitu obitelji, materinstva i mladeži, Institut za društvena istraživanja u Zagrebu, str. 119-146.
- Magdalenić, I. (1998): *Asimilacija, integracija, mimikrija – o društvenom položaju Roma*. Zagreb: Centar za zaštitu ljudskih prava
- Matijević, M. (2004): Multimedijalnost i multimedij kao predmet proučavanja multimedij-ske didaktike. U: Vrgoč, H. (ur.), *Unaprjeđujemo kvalitetu odgoja i obrazovanja*. Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor, str. 197-201
- Matijević, M. (2004): Udžbenik u novom medijskom okruženju. U: Halačev, S. (ur.), *Udžbenik i virtualno okruženje*. Zagreb: Školska knjiga, str. 73-82.
- Matijević, M. (2008): How to enhance classes by using PCs, the Internet, and Mobile Phones. U: Timovski, V. (ur.), *Contemporary Intentions in Education*. Ohrid: Faculty of Pedagogy, University of Skopje, str. 43-53.
- Močnik, D. (2010): Faktori koji utječu na upotrebu interneta te su osjetljivi na dohodak: međudržavna empirijska činjenica. *Društvena istraživanja*, 19 (3), str. 333-354.
- Potočnik, D. (2006): Posjedovanje i korištenje informatičke i komunikacijske tehnologije. U: Ilišin, V. (ur.), *Mladi između želja i mogućnosti: položaj, problemi i potrebe mladih Zagrebačke županije*. Zagreb: Institut za društvena istraživanja, str. 141-164.
- Potočnik, D. (2007): Mladi i nove tehnologije. U: Ilišin, V. i Radin, F. (ur.), *Mladi i nove tehnologije*. Zagreb: Institut za društvena istraživanja, str. 105-136.

- Rideout, V. J., Foehr, U. G. & Roberts, D. F. (2010): *Generation M²: Media in the Lives from 8- to 18-Years-Olds*. Menlo Park, CA: KFF.
- Rijavec, M. i Matijević, M. (1998): Upotreba interneta u srednjim školama u Hrvatskoj. U: Božičević, J. (ur.), *Obrazovanje za informacijsko društvo. Dio 2: Multimedija, daljinsko učenje i poučavanje*. Zagreb: Akademija tehničkih znanosti hrvatske, str. 43-48.
- Roberts, D. et al. (1999): Kids & media @ new millennium.
<http://www.kff.org/entmedia/upload/Kids-Media-The-New-Millennium-Report.pdf>
(20.02.2011).
- Roberts, D. F., Foehr, U. G. & Rideout, V. J. (2005): *Generation M²: Media in the Lives from 8- to 18-Years-Olds*. Menlo Park, CA: KFF.
- Strategija razvoja elektroničke uprave u Republici Hrvatskoj za razdoblje od 2009. do 2012. godine. Vlada Republike Hrvatske. <http://www.e-hrvatska.hr/> (03.03.2011.).
- Šućur, Z. (2000): Romi kao marginalna grupa, *Društvena istraživanja* Vol. 9., Zagreb. Str. 211-228.

Goran Lapat
Tomislav Topolovčan
University of Zagreb
Faculty of Education

USING THE NEW MEDIA WITH ROMA STUDENTS IN THE AREA OF MEĐIMURJE

The development of the media and multimedia has created new needs both in everyday life and in contemporary teaching. One of the tasks of modern-day teaching is to teach students how to learn and teachers how to teach using the modern media. This paper presents research results showing the use of mobile telephones, the Internet and computers among Roma students coming from the area of Međimurje, Croatia. The data was obtained by means of a questionnaire survey conducted on a representative sample of primary school students (N=181) from Međimurje. Descriptive analysis has shown that respondents predominantly use their mobile telephones to listen to the music (28%), play games, make telephone calls (22%), take pictures and send text messages, while functions such as recording (the camera, the voice recorder) and the calculator are used to a significantly lesser extent. Out of one third of the students who own a computer, only 6 percent use it for studying, while only 3 percent of them use the Internet for the same purpose. The aim of primary school upbringing and education is to render students capable of life-long learning, of living and working in an ever-changing society. Should the school succeed in training Roma students in using the new media and should it, assisted by the wider community, enable them to make use of such media, a great step would be taken towards the integration of the Roma into the general population.

Key words: the Internet, mobile telephone, computer, Roma students

Борка Вукаловић¹
НУБЛ
Бања Лука
Република Српска

УДК 371.6-056.26/.36(497.6)
371.14(497.6)

ПЕРЦЕПЦИЈА ПРОФЕСИОНАЛНИХ КОМПЕТЕНЦИЈА НАСТАВНИКА ЗА ИНКЛУЗИВНО ОБРАЗОВАЊЕ

ОД ИДЕЈЕ ДО ШАНСЕ

Основно питање којим се бави овај рад је колико је идеја инклузије до сада развијена на нашем простору (примарно простор Републике Српске и Федерације Босна и Херцеговина), колико је та идеја јасна и кохерентна, те колико су остварени пред/услови за њену имплементацију.

„У мојој школи постоји инклузија у већини одјељења. Негдје је један, али негдје и више ученика са посебним потребама“, најчешће су изјаве наставника (бројни контакти аутора).

Разумијевање инклузије, те у том смислу и инклузивног образовања, креће се у распону од подршке покрету за укључивањем дјецe са посебним потребама у тзв. редовне школе/одјељења до спознавања потребе за трансформацијом васпитнообразовног система² у цјелости.

Са аспекта одговорности према сваком дјетету, као и са аспекта одговорности према будућности друштва, школа је на најистакнутијем мјесту.

„Образовање за све је у суштини постављени циљ у „школи по мјери дјетета“, која треба да буде организована на начин да удовољи потребама сваког ученика, било просјечних, исподпросјечних или надпросјечних способности.

¹ borvuk@blic.net

² Данас образовни систем, без обзира да ли га доживљавамо традиционалним или транзиционим, структуриран је као:

– *школски систем* (школе у једном друштву-држави су међусобно повезане по одређеним критеријима ради што потпунијег остваривања циља васпитања и образовања. Актуелни школски систем обухвата: предшколске васпитно образовне установе, основношколске, средњошколске и високошколске установе);

– *школа* (мрежа установа и институција које су конципиране у складу са школским системом, а имају задатак да остваре циљеве васпитно образовног система.);

– *настава* (темељни дио школског рада у којему се плански и организовано проводи васпитање и образовање ученика, а према прописаном наставном плану и програму. Три главна фактора детерминишу наставу: наставни садржаји, ученик и наставник. Говорећи о настави говоримо и о одговарајућим наставним средствима (визуелним, аудитивним, аудиовизуелним), наставним методама (начини заједничког рада наставника и ученика), помагалима, временским јединицама наставе, које се даље рашчлањују на цјелине, теме, јединице, говоримо о просторима и просторијама у којима се наставни процес одвија и реализују циљеви васпитања и образовања. Стога је настава основна васпитно образовна дјелатност сваке школе).

Оваквим приступом се уочава потреба за промјенама и у васпитно образовним установама (од предшколског до високошколског степена образовања), као дијелу система васпитања и образовања. Посебно питање су улоге наставника, стручних сарадника и свих професионалаца, који својим професионалним компетенцијама треба да одговоре новонасталим захтјевима, које налаже инклузивно образовање“ (Вукајловић 2010).

Неспорна је чињеница да у сваком од реформских процеса у образовању највећа одговорност је на наставнику/цима.³ Декларативно се доносе закони, правилници и остали обавезујући акти, које морају проводити примарно наставници, без одговорности осталог дијела васпитнообразовног система у адекватној припреми наставника за наступајуће промјене.

ПРОФЕСИОНАЛНЕ КОМПЕТЕНЦИЈЕ НАСТАВНИКА У РАЗВОЈНОМ ПРОЦЕСУ

Термин „професионална компетенција“ садржи два јасно дефинисана појма: професија и компетенција. „Професија (lat. *professio* – занат, посао) – оспособљеност појединца за дјелатност коју обавља према друштвеној подјели рада, као и за радне задатке које обавља у оквиру одређеног подручја рада“ (Педагошки лексикон 1996: 410). Наставничка професија би у контексту ове дефиниције значила оспособљеност наставника/це за радне задатке које обавља у оквиру васпитно-образовног рада са дјецом, младима и одраслима“. „Компетентност/компетенција (lat. *competere* – надлежност, тежити за) – постојање диспозиције за успјешно обављање неке дјелатности. Настаје као резултат узајамног дјеловања наслеђа, фактора средине и властите дјелатности. Употребљава се и у позитивној конотацији и тада означава изражену натпросјечну способност за неку дјелатност“ (Исто 1996: 242). Кулахан је 1996. године на симпозију Вијећа Европе предложио да се компетенције дефинишу као „опште способности дјеловања које се темеље на знању, искуствима, вриједностима и диспозицијама које је појединац развио код укључивања у образовну праксу“ (Coolahan према Razdevšek-Pučko, прочитано 13. 2. 2008. на www.bre.sik.si, стр. 5, а према Јоргић, 2008.). У разради сложености „професионалне компетенције“, Јоргић (2008) наводи већи број разматрања и употребе овог појма под којим се најчешће подразумевају знања, вјештине и способности које су битне за сваког појединца како би успјешно дјеловао у друштвеној заједници.

„Професионалне компетенције су системи знања, вјештина, способности и мотивационих диспозиција који обезбјеђују успјешну реализацију професионалних активности. Професионалне компетенције наставника одређене су дјелатношћу и социјално – интерактивним процесом који воде“ (Bjekić i Zlatić, прочитано 13.2.2008. на www.tcf.kg.ac.yu, стр. 472, према Јоргић, 2008).

³ Друштвене промјене и промјене у образовању, више информација у истоименом поглављу у: Вукајловић (2010). Инклузивно образовање у теорији и пракси. Бања Лука. НУБЛ

Уважавајући претходну дефиницију као полазишну тачку, могуће је закључити да је пред наставничком професијом значајан задатак.

Расправа о врстама компетенција је дугачка колико и расправа о врстама друштвеног дјеловања и садржаја рада. Школа и васпитно образовни процес су одувijek посматрани у актуелном друштвеном контексту, и усмјерени ка задовољавању очекивања која се пред њих постављају. Савремена школа наглашава да жели створити такав васпитно образовни систем, који ће настојати да задовољи развојне потребе појединца (сваког ученика), а у исто вријеме задовољити потребе друштва⁴.

„Наглашавајући нове демократске вриједности у смислу додатних улагања у законску регулативу, развој наставних планова и програма, професионалних капацитета наставника, службе подршке, ново поимање учења и учествовања, улагање у осавремене наставна средства и помагала и сл., постају перманентни задаци и обавеза васпитно образовног система, али и друштва у цјелости.

Главна промјена у размишљању је да умјесто припремања дјеце за школу, припремамо школу да буде мјесто дослушно свој дјеци.

Школа је на најистакнутијем мјесту, како са аспекта одговорности за развој сваког дјетета, тако и с аспекта одговорности према будућности друштва за којег припрема члана. Стога су и највећи захтјеви за реформом коју промовише инклузија управо у сфери васпитно образовног система“, Вукајловић (2010).

Анализирајући свој вишедеценијски успјешан⁵ рад у васпитнообразовном систему, Џон Тејлор Гато (John Taylor Gatto 2010) износи тезу да обавезно школовање не подстиче демократски начин живота. Говори о механизмима образовног система који дјеци, умјесто да развија, осакаћује машту, обесхрабрује критичко размишљање и ствара лажно виђење учења као рутинско учење података напамет. Надаље указује на бесмисленост службеног образовања, посебно критикујући стандардизована тестирања. Индивидуализација је полазна основа.

Пред наставника је постављен изазов на којег треба и мора одговорити.

Позив наставницима упућују и Вилис и Хадсон (Marijema Vilis i Viktorija Kindl Hodson 2005) да помогну ученицима да постигну успјех у учењу уз помоћ информација о стилу учења. Истовремено указују на учествовање у цијелом том процесу и родитеља, али и свих осталих одраслих особа.

Наставников „задатак уравнотеживања“ теоријски исказује кроз различите облике Хилберт Мејер (Hilbert Meyer 2005):

- уравнотеживање вођења и самосталног рада,
- уравнотеживање учења у заједници са учењем за себе,
- задатак посредовања између индивидуалних претпоставки за учење и интереса с једне стране, те заданог наставног плана и образовних захтјева с друге стране,

⁴ Документ о реформи (у Босни и Херцеговини), потписан у Бриселу 2002.

⁵ Предавао тридесет година у школама на Менхетну (САД), именован службеним Наставником године државе Њујорк.

- уравниотеживање предметних и интердисциплинарних циљева учења,
- уравниотеживање наставе с индивидуализиранијом наставом и наставом у облику пројекта.

Надаље дефинише степене наставнометодичке компетенције, који су једнако важни и за наставнике и ученике. То су:

- извођење поступака наивно-цјеловитим опонашањем,
- извођење поступака према заданом моделу,
- извођење поступака према увиду,
- самостално усмјеравање процеса,
- дидактичко промишљање употребе.

Проблему школе Бојанин (2002) прилази са аспекта менталног здравља дјетета. Захтијева од школе да се дјеци „не сме давати ништа више од онога што разумеју и ништа мање од онога за шта су сама заинтересована“. Говорећи о обавезама школе, говоримо о једном од примарних актера, наставнику/ци.

Према схватањима руских педагога у развоју професионалне активности неопходни су одређени личносни параметри. „Реализација тих функција захтијева од савременог педагога (наставника/це, прим. аутора) следеће параметре личности:

- способност за разноврсну професионалну и социјално-културну дјелатност;
- тактичност, осјећај емпатије, стрпљење у односима с дјецом и одраслима, спремност да их подржи и, ако треба, да их заштити;
- схватање посебности и релативне аутономности саморазвоја личности;
- омогућавање унутаргрупног и међугрупног контакта, чиме се предупређује могућност конфликта још у раном узрасту;
- познавање особености психичког развоја, посебно дјецe с проблемима, и настојање да се заједно с њима успоставе услови неопходни за њихов саморазвој;
- способност ка сопственом саморазвоју и самоваспитању“ (у редакцији Смирнова, 2000: 93, према Јоргић, 2008).

Анализирајући савремено иницијално образовање наставника (исто: 124) кроз наставне планове наставничких факултета можемо примјетити обавезну заступљеност наставних предмета педагошке, психолошке, дидактичке и методичке оријентације. Сада у наставним плановима наставничких факултета уочавамо четири основне категорије компетенција, и то:

- педагошке компетенције,
- психолошке компетенције,
- дидактичке компетенције и
- методичке компетенције.

Све наведене компетенције међусобно су повезане и условљене једна према другој. Развој и унапређивање једних битно утиче на развој и унапређивање других компетенција. Задатак за истражити: да ли садржаји предмета (на наставничким факултетима) задовољавају потребе наставника да би ОНИ могли (и знали) одговорити на сложене потребе ученика?

ПРОМЈЕНЕ У ПОЛОЖАЈУ НАСТАВНИКА У ИНКЛУЗИВНОМ ОБРАЗОВАЊУ

Предоцба о дефициту и хендикепу⁶ се мијења последњих десетак година. Уочава се прецизна разлика између неспособности и њених ефеката који могу да зависе (или су повезани) од социјалне средине или саме индивидуе. Потребно је узети у обзир димензије укључивања особе са посебним потребама, али и њеног окружења, те из тога извести закључке који ће омогућити разумијевање који су то индикатори дефицита, а који хендикепа. Многи од ових елемената су комплементарни. Говорити о инклузији значи дати смјернице једном процесу који се тиче свих аспеката организованог живота и који наилази на бројне препреке различите природе.

Наставници/це морају бити свјесни своје нове улоге. Уласком дјече са посебним потребама у сва тзв. редовна одјељења⁷ пред наставицима, али и свом другом школском особљу, је важан задатак. Од препознавања посебне потребе, до чињења које подразумева стварање предуслова да се адекватно одговори на потребе појединца, потребно је учинити значајан низ корака ка задовољењу тог циља. Сигурно је на том путу улога наставника битна, најчешће најбитнија.

Проблематика је веома сложена, која се може посматрати са неколико аспеката. Први се тиче свих случајева хендикепа проузрокованог лошим постављањем васпитно образовне акције и код субјеката који немају никакав инвалидитет. Други је јасно изражен основаним страхом да ће индуковани хендикеп код субјекта са инвалидитетом довести до таквог продубљења хендикепа чиме ће им постати још теже помоћи да превазиђу сопствене тешкоће.

Финални документ "Норме и стандарди за образовне раднике" (Department for Education-Одјел за образовање, фебруар 2000) користи појмове, улоге и компетенције да одреди норме и стандарде за едукаторе. Наводи низ различитих улога које се очекују од едукатора, као на примјер:

- посредник у учењу;
- тумач и дизајнер програма и материјала за учење;
- вођа, администратор и руководилац;
- друштвена, грађанска и пасторална улога.

Свака од ових улога је подијељена на низ практичних, основних и рефлексивних способности.

⁶ Хендикеп не смије да се посматра чисто биологистички, него као проблем психосоцијалног развоја и као проблем социјализације у најужем смислу те ријечи;

⁷ Законодавство Републике Српске, али и Федерације Босна и Херцеговина (закони који регулишу систем образовања од предшколског до високошколског образовања) промовишу право укључивања дјече са посебним потребама;

ШТА КАЖУ НАСТАВНИЦИ О ОВОЈ ТЕМИ?

Како наставници перципирају своју оспособљеност за захтјеван процес којега називамо инклузивно образовање, потражили смо одговоре у неким од дијелова свеобухватних истраживања (Вукајловић 2004, 2010).

Уважавајући релативно кратак период у којему је присутно питање инклузије на нашим просторима, обављено је низ истраживања ставова наставника према инклузивном образовању (Вукајловић 2004, 2010, Ковачевић, Андрејевић, Мешалић 2005). Општи закључак је да постоји спремност наставника на увођење инклузивног образовања и на нашим просторима, али тјескобу изражавају ради неедукованости и непостојања осталих предуслова за њено провођење (број ученика, планови и програми, подршка стручног тима и сл.).

У оквиру свеобухватног научног истраживања ставова наставника према инклузивном образовању, Вукајловић (2003) интересује и на који начин су се наставници „упознали“ са комплексним процесом, инклузивно образовање. Истраживање указује на чињеницу да је 36,06% анкетираних наставника добило неке информације о инклузивном образовању на основу личног интересовања путем литературе, на семинарима у оквиру школа 24,36%, из средстава јавног информисања 29,95%, док се 3,55% наставника изјашњава да су прве информације о инклузивном образовању добили путем активности које су имплементирани кроз међународне пројекте. Ово наводи на питање колико су релевантне такве информације.

Одговори анкетираних наставника 2008. године на питање: "На који начин сте стекли знање о инклузивном образовању?" показују да су наставници знања о инклузивном образовању стекли: на основу личног интересовања – из литературе, како се изјаснило 29,41%, затим из средстава информисања 25,88%, на семинарима о инклузивном образовању 14,11% и у оквиру стручног усавршавања у школи 11,76%. Упоредијући резултате истраживања из 2003. и 2008. године уочавамо да не постоји значајна разлика у односу на стицање информација унутар 5 година.

Познавање суштине инклузивног образовања уско је повезано с наставничким активностима на његовој примјени и посебно у раду с дјецом. На питање: *Колико познајете суштину инклузивног образовања*, добијени одговори су презентовани у табели 1.

Табела 1. Информисаност наставника о инклузивном образовању

Колико познајете суштину инклузивног образовања?	2003.год.	%	2008.год.	%
без одговора	10	2.54	11	2.93
веома слабо	26	6.60	16	4.26
слабо	75	19.03	79	21.06
осредње	177	44.92	191	50.93
добро	91	23.10	72	19.20
веома добро	15	3.81	6	1.60

Увид у представљене резултате из 2003. и 2008. године показује да у периоду од 5 година није дошло до значајнијег помака правцу информисања наставника о инклузивном образовању. Истовремено превладава процјена да највећи број наставника се изјашњава да осредње познају суштину инклузивног образовања, док је најмањи број и 2003. и 2008. наставника који се изјашњавају да добро и веома добро су упознати са суштином инклузивног образовања.

Овако дистрибуирани резултати показују да је у даљем процесу имплементације инклузивног образовања неопходно посебну пажњу посветити едукацији наставника, јер је евидентно да је њихово знање скромно за имплементацију овако сложене идеје.

Стручна оспособљеност наставника за рад са дјецом са посебним потребама, битна је претпоставка успјешног инклузивног образовања. Чињеница је да стручна оспособљеност је у директној вези са професионалним компетенцијама наставника.

Истраживањем самоперцепције наставника о њиховој стручној оспособљености из 2003. године (Вукајловић 2004) показују да се 66,24% наставника ијаснило да нису оспособљени за рад са дјецом са посебним потребама, те у том смислу да не могу ни одговорити на захтјеве инклузивног образовања.

Слично су дистрибуирани резултати процјене наставника о њиховој оспособљености за провођење инклузивног образовања и 2008.године, који су представљени у табели 2.

Табела 2. *Оспособљеност наставника за провођење инклузивног образовања, 2008.год.*

Колико сте оспособљени за провођење инклузивног образовања?	број	%
без одговора	8	2.13
веома лоше	32	8.53
углавном лоше	108	28.80
осредње	185	49.33
углавном добро	42	11.20
веома добро	0	0,00

Истим истраживањима намјера је да утврде колико наставници имају искуства са дјецом са посебним потребама, те како перципирају најповољније образовно окружење за дјецу са посебним потребама.

Резултати истраживања недвосмислено указују да наставници – недефектолози не знају шта чинити ако имају у одјељењу дијете са посебном потребом, осим појединачних случајева, да ће потражити помоћ „мобилног тима“⁸.

Разлог за давање приоритета специјалним школама/одјељењима за васпитање и образовање дјете са посебним потребама, вјероватно је у перципирању личне некомпетентности.

⁸ Мобилни тимови уведени у поједине школе (у већим локалним заједницама), који нису оправдали своје постојање, те се до сада већина угасила;

Истовремено, постоји спремност на додатну едукацију за јачање професионалних компетенција, што је ресурс који се мора уважити.

НЕКИ ОД ЗАКЉУЧАКА

У новонасталим промјенама у друштву, без обзира да ли то називали транзицијом, трансформацијом, или неком другом акцијом, чињеница је да васпитно образовни процес мора да одговори на потребе друштва у цјелини.

Положај дјецe са посебним потребама, али све друге дјецe, значајно је условљен промјенама у васпитно образовном систему. Упоредјујући резултате наших истраживања, чињеница је да наставници у пожељној мјери не препознају суштину инклузивног образовања, те самоперципирају да нису адекватно оспособљени за имплементацију тако сложеног процеса. Истовремено ни родитељи нису сигурни колико су наставници компетентни за имплементацију процеса инклузије (Вукајловић 2004, 2010).

Општа педагошка теорија која води рачуна о општој филозофији и филозофији образовања, има улогу да успостави такав педагошки пројекат и утврди прецизне циљеве васпитања и образовања, који ће бити повезани унутар друштвеног контекста.

Концепција образовања се значајно мијења, од когнитивистичке ка интегративној и инклузивној. Правац према тзв. педагошком пројекту за сваког ученика, намеће задатак да се створе практични услови који могу свести на минимум препреке за остваривање личности која има посебну потребу.

Од педагогије се очекује да изађе изван теорије и усмјери се према стварању практичних услова који могу свести на минимум препреке за остваривање сваке личности, међу којима су и оне са одређеним инвалидитетом или хендикепом.

Нови захтјев који се поставља пред педагогију подразумијева активно учешће свих актера васпитно образовног система уз активно судјеловање других научних области, као што су неурологија и дефектологија, будући да се нераздјеливо преплићу са образовном дјелатношћу.

Очигледно је да је пред педагогијом (у најширем смислу) значајан изазов и задатак, која треба усмјерити научно истраживачки рад у правцу креирања васпитно образовног система који ће знати и моћи одговорити на сложене потребе СВАКОГ дјетета.

ЛИТЕРАТУРА

- Бојанин С. (2002): *Тајна школе* (самостално издање). Београд.
- Вилс М. и Ходсон В.К. (Vills M. I Hodson V.K., 2005): *Ошкријте свој стил учења*. Београд: Библиотека „УМ“, ФИНСА.
- Вукајловић Б. (2004): *Инклузивно образовање*. Бања Лука: ИП Графид.
- Вукајловић Б. (2010): *Инклузивно образовање у теорији и пракси*. Бања Лука: НУБЛ.
- Гато Џ.Т. (Gatto J.T., 2010): *Оружја за масовно иоучавање*. Загреб: Алгоритам.

Јоргић Д. (2008): Докторска дисертација: Утицај интерактивног стручног усавршавања наставника на њихове професионалне компетенције. Бања Лука: Филозофски факултет – одсјек за педагогију.

Мејер Х (Meyer H., 2005): *Шта је добра настава?* Загреб: Ерудита.

Borka Vukajlović
Independent University of Banja Luka
Serbian Republic

PERCEPTION OF TEACHERS PROFESSIONAL COMPETENCIES FOR INCLUSIVE EDUCATION

One of the main tasks of national politics in the education field is the quality of educational staff. For the last ten years, in Republic of Srpska and Federation of Bosnia and Herzegovina, we have been talking about inclusion in education, and in that way we noticed the need for preparation of teachers for such process. The first survey of the perception of teacher professional competencies under the reform process in education of primary and secondary schools in RS and FBiH, were made in 2002 and repeated in 2009. In 2002, 390 teachers and 429 parents were covered, and in 2009, 423 teachers and 467 parents were covered by the survey. Besides the main aim of the surveys, another question were opened, and they made clear that area of social inclusion and inclusive education has to be responsibility of educational system, but also of entire society.

Key words: teacher professional competencies, inclusion, educational system, reform process

Маргит Савовић
Универзитет у Крагујевцу
Педагошки факултет у Јагодини

УДК 37.014.53:316.722(497.11)
37.035:316.647.5(497.11)
373.2(497.11)

САДРЖАЈИ УПОЗНАВАЊА ОКОЛИНЕ У ФУНКЦИЈИ ФОРМИРАЊА И РАЗВИЈАЊА НАЦИОНАЛНОГ ИДЕНТИТЕТА И УСВАЈАЊА ПРОЕВРОПСКИХ ВРЕДНОСТИ ПРЕДШКОЛСКЕ ДЕЦЕ

УВОД

Према дефиницији, национални идентитет подразумева препознатљиве специфичности одређене групе као и лични осећај припадности тој групи. Сматра се да припадници једне нације деле одређене карактеристике и норме понашања. Етничка група (од грчког „ethnos“ – народ) је култура или подкултура чији припадници се јасно разликују од осталих људи према одређеним карактеристикама базираним на расним, националним, језичким или верским изворима.

Етничке групе деле заједничко порекло у континуитету времена, то јест деле историју и будућност једног народа. Ово се постиже кроз генерацијско предавање и преношење заједничког језика, институција, вредности и традиција, те осећаја припадности.

Истовремено, нарочито од стварања уједињене Европе, све се више говори и о тзв. европском идентитету, која се заснива на јединству различитих култура и европским вредностима, као што су слобода, људска и грађанска права, владавина права, традиција неговања различитости култура различитих земаља. Ово последње назива се и мултикултурализам или интеркултурализам и убраја се у највећа достигнућа Европске Уније.

У тексту „Релевантност социо-културне теорије за интеркултурална партнерства и заједнице“ аутора Лима и Реншава утврђује се да „култура утиче на наш идентитет, наше вредности, претпоставке, веровања и обичаје. Међутим, у једном међузависном и повезаном свету у којем су савремена технологија, путовање, миграција људи, мултинационална економска кретања и остали глобализациони трендови олабавили границе између култура и међусобно их повезали у досад невиђеној мери, утицај културе постаје много сложенији. Невероватна брзина којом се данас широм света прихватају нове информације и технологије, поспешује глобалне, социјалне и културне промене“ (Грандић, Р. 2006, 121).

КЉУЧНИ ПОЈМОВИ

Култура. Култура се односи на целокупно друштвено наслеђе неке групе људи, то јест на научне обрасце мишљења, осећања и деловања неке групе, заједнице или друштва као и на изразе тих образаца у материјалним објектима.

Реч култура значи: настањивати, узгајати, штитити, поштовати. Долази од латинске речи *colere*. Антрополози културу сматрају дефинирајућим обележјем рода *Homo*.

Говорећи о култури, треба увек говорити и о повезивању међу културама. Разлике у култури различитих заједница управо нас упозоравају на постојање туђих култура.

Мултикултуралност. Овај појам изражава етничку, религијску, језичку различитост. Појмом мултикултуралности обележавамо и то да људи припадају различитим културама.

Интеркултуралност. Указује на повезивање различитих култура, на интеракцију, међусобну комуникацију. Такође, реч је о прихватању и поштовању туђе културе као и размени културних добара у духу толеранције. Када се појам мултикултуралности користи у вези са стањем у једној земљи, тиме се означава да у тој земљи, једни поред других, живе људи који припадају различитим културама.

Интеркултуралност иде корак даље, уз претпоставку да ти припадници различитих култура не само што живе једни поред других, већ и једни са другима.

МУЛТИКУЛТУРАЛНО И ИНТЕРКУЛТУРАЛНО ОБРАЗОВАЊЕ И ВАСИТАЊЕ

Васпитање и образовање је у функцији развоја и унапређивања појединца или самог друштва. Процес образовања и васпитања може допринети том развоју управо тако што води рачуна о мултикултуралности друштва и плански доприноси развоју изграђивања интеркултурализма, са прецизно постављеним задацима. Ти задаци су, између осталог:“ да се млади оспособе за комуникацију са другима који припадају другим културама, да буду толерантни према тим различитим културама, да се уклоне штетне предрасуде када је реч о туђим културама“ (Quellet, F. 1991) ((Izvor: Quellet, F. (1991.) L'Education interculturelle – essays sur contenu de la formation des maitres, Paris, Editions L'Harmattan)

СТИЦАЊЕ ИНТЕРКУЛТУРАЛНЕ КОМПЕТЕНТНОСТИ

Један од најважнијих задатака мултикултуралног образовања и васпитања је изграђивање мултикултуралних и интеркултуралних компетенција деце. Неки елементи тог процеса сагледају се у:

1. Изграђивању свести о себи као о припаднику одређене културе;
2. Свест о утицају културе на нас;
3. Отворен дух према различитим погледима на свет, ставове, обичаје и традиције,

4. Превазилажење тзв. етноцентризма, тј. искључиве афирмације сопствене и потцењивање туђе културе.

Институције образовања и васпитања имају значајну улогу у остваривању задатака, као и у супротстављању предрасудама, дискриминацији, и нетолеранцији, али не могу да сносе искључиву одговорност за то, већ одговорност деле са породицом и целокупним друштвеним окружењем.

У том смислу већ смо учинили значајне кораке увођењем предмета *Грађанско васпитање* у основне и средње школе, односно, орагнизовањем разних радионица у којима се ученици уче грађанским вредностима, првенствено о равноправности и људским правима.

Питање мултикултуралности нарочито је важно за васпитаче који раде и живе у национално мешовитим срединама. Кључни моменат стицања компетенције су: Подстицање различитих културних образаца групног понашања који су специфични за установу и средину у којој живе деца у мултикултуралним срединама, подстицање међусобне комуникације тих различитих група.

Такође, васпитач је дужан да се и сам, детаљно упозна са свим карактеристикама, специфичностима, тардицијама и обичајима локалне средине, како би и личним примером могао да допринесе формирању позитивног става својих васпитаника према припадницима других етничких група.

Србија је вишенационална заједница у којој различите нације живе на истом простору.

Донедавно у нашем школском систему није било широко прихваћене концепције интеркултуралности (мислимо на период транзиције) и дијалога међу различитим етничким групама, изузев Аутономну покрајину Војводину, где је образац заједничког живљења великог броја различитих етника функционише деценијама.

Прошли догађаји (ратови у последњој деценији 20. века на територији бивше Југославије) довели су до извесног удаљавања етничких заједница, захлађења односа међу њима. Дошло је до дистанцирања међу групама младих. Постоји и даље проблем недовољног познавања туђих обичаја и традиције као и непознавања или искривљавања историје и културе сопственог народа.

Као први корак, у Србији, поједини садржаји и теме различитих култура додати су курикулуму, као што је обрађивање текстова писаца националних мањина. Организација рада на матерњем језику, односно, могућности изучавања језика средине (већинска група учи језик мањине) даје значајан допринос интеркултуралном обарзовању и васпитању.

ПРОЦЕС ГЛОБАЛИЗАЦИЈЕ И ЊЕГОВ УТИЦАЈ НА ТРАНСФОРМИСАЊЕ ВРЕДНОСТИ

Процес глобализације умногоме доприноси хомогенизацији култура. Сведоци смо одумирања традиционалне сеоске културе, староградске атмосфере, кафана, пивница, корзоа, састајалишта у комшилуку. Све се то полако замењује експонирањем моћи и статуса, новац постаје универзално мерило вредности, уништавајући друге. Живот се своди на испуњавање хедонистичких жеља,

прекомерну потрошњу и јефтину забаву. На жалост, и наука и култура нашле су се у функцији доминације и деструкције.

„Наука, која је у почетку настojала да ослободи човеков дух догми, предрасуда и мњења, која је отвореним и критичким приступом бранила слободу људског изражавања, временом је почела да гуши све друге облике човековог одношења према природи и самоме себи, све навике, традиције, културне мреже значења, мишљења и деловања. Научно-технички ум данас уклања дивергентне културне токове и обрасце, инкопатибилне епистемологије и све друге регије духа, укида својеврну аутономност природе и донекле мистериозну стопљеност човека с њом, своди сву разноликост бивствујућег на заједнички именитељ – на хипостазирање датог. Опседнутост научном рационалношћу показује се као својеврстан вид идолопоклонства“ (Кајтез, Н.2004, 153).

Убрзане промене, експлозија информација прети свакој традиционалној култури. Јена од појавних облика ове претње је феномен глобализације. Глобализација снажно помера националне, културне идентитете.

Под појмом глобализације подразумевамо такве процесе у светским размерама, који прелазе националне границе, заједнице реорганизују у нове временско-просторне комбинације, на тај начин држећи цео свет у зависности. Глобализација означава удаљавање релације „face to face“, међусобни односи еродирају, заједнице се растурају, а стварају се нове, често виртуелне.

Глобализација утиче на национални идентитет на више начина, јер се ради о процесу који покрива читав свет и не зауставља се на никаквим земаљским границама. Појављивању глобализације допринео је и економски развој. Мултинационалне компаније оснивају своје фирме у различитим крајевима света. Све су оне идентичне, са идентичном технологијом и структуром. Тиме унификују све области, а локалне карактеристике не узимају се (или само ретко) у обзир.

Развој технике још више је утицао на убрзање процеса глобализације. Интернет нам донео свет на длану, не треба, чак, ни да се померимо из фотеље. Иста техничка средства могу се купити на било ком крају света, једемо исти хамбургер у Њу Јорку, Паризу или Београду.

Културе почињу да губе своје различитости, а овај процес хомогенизације за последицу може да има неку од ових опција:

- слаби или јача национални идентитет, зависно од тога колико су јаке националне, културне институције, друштвене организације,
- културне разлике ишчезавају
- везивање за културу може да јача (јачање национализма).

О питању идентитета бурно се расправља. Чињеница да „стари идентитет“ који је дуго одржавао равнотежу друштва, сада је у паду. Стварају се нови идентитети који ломе човека као јединственог субјекта. То доводи до „кризе идентитета“ и чини несигурним положај индивидуе у друштву.

Можемо да разликујемо три концепције идентитета:

- Субјекат ренесансе. У основи је човек, са сигурним, индивидуалним идентитетом, свесно, активно биће. У сваком субјекту налази се унутрашње језгро које одређује ко сам ја (индивидуа – ја);

- Социолошки субјекат. У формирању идентитета одлучујуће је релација спољашњег света и „ега“. Језгро субјекта није аутономно и самостално, већ се формира у релацији са другим, сигнификантним субјектима;
- Постмодеран субјекат. Обраћа пажњу на сталне промене. Спољашњи свет се стално мења, шаљући стално нове и нове импулсе, а „его“ се одређује спољашњим светом, па остаје недовршен (Csanyi Vilmos: *Kultura es globalizacia*, доступно на [www. Antiskola.eu](http://www.Antiskola.eu)).

Савремена друштва су друштва брзих и перманентних промена. У томе је разлика између традиционалних и савремених друштава. У традиционалним друштвима поштује се прошлост, а вредности се преносе са генерације на генерацију. Савременост утиче на брзе промене животних стилова.

СИСТЕМ ЕВРОПСКИХ ВРЕДНОСТИ

„Сем језика, скоро да више не постоји заједничко веровање које би објединило друштво“ (Csanyi, V. 2009: 50). Према академику Чањију, школа треба да прослеђује детету таква знања која ће јачати национални идентитет, а истовремено ће га приближити заједничкој, европској култури.

Све присутнија глобализација у себи крије могућност униформисања људи. Да ли европејство може да, својом кохезијом снагом, одупре опасности од глобалистичке конформизације.

Темељ заједничке културе је врста комуникације која ствара заједнички систем веровања у животу узастопних генерација. Када је дошло до промене система, чини се да се тај систем потпуно уништен, јер сада људи верују у потпуно различите ствари и скоро, сем језика, више их ништа не веже. Европа треба да створи заједнички систем веровања.

„Ако се идеал уједињене Европе и већина западних земаља може сажети у једној реченици, онда је то 'европски идентитет' створен на разумевању и поштовању разлика. Европска димензија у школском курикулуму, сходно томе, треба да омогући боље упознавање историјских, географских и културних разлика, да би се на свести о њима градило разумевање. Она такође треба да допринесе стварању европског идентитета и да нагласи значај доприноса сваког појединца економском и социјалном развоју“ (Зиндовић-Вукадиновић, Г. 1994: 116).

У европској култури још смо далеко од тога да, рецимо, ученик мисли о себи као о човеку, Европљанину, припаднику етницитета. Баш тим редоследом. Биће потребан рад неколико генерација да, сви који живе у Европи, пронађу оне заједничке вредности, које ће постати делови заједничког система веровања.

Постоје такве тенденције. С једне стране, то се види по томе, како европска култура улази код нас. Исто тако, важно је да и ми допринесемо европској култури. Ово је веома деликатан посао. Треба одабрати оне националне вредности које су, заиста, одговарајуће да постану део европског система вредности.

НАЦИОНАЛНИ ИДЕНТИТЕТ

У савременом свету национална култура у коју улазимо рођењем, најважнији је извор културног идентитета. Ови идентитети нису утиснути у наше гене. Дакле, они нису урођени већ се развијају и формирају у процесу презентације. Национална култура допринела је формирању заједничког националног језика (као главног, комуникационог средства унутар једне нације), стварала је хомогену културу, одражавајући националне, културне институције као нпр. национални систем образовања.

Најважнији елементи националне културе су:

1. Постоји таква национална грађа која кроз историју, књижевност и медије стално се препричава. Корени. Континуитет традиција и неограничено временско трајање. Главне карактеристике националног идентитета се не мењају током историје.
2. Традиција: понављањем се утискују одређени облици понашања и вредности.
3. Мит о оснивању. Историјски се уређују догађаји у позитивном издању. Национални идентитет симболично се заснива на чистоћи изворног народа.

У основи постоје две врсте идентитета. (Ниједна није стварана природним путем већ су резултат друштвене конструкције): лични и колективни. Објаснимо још и појам етничитета. То су религија, језик, обичаји, традиција, које су заједнички елементи свих појединих нација. Међутим, у Европи нема нације која се састоји само од једног етничитета, културе или етникума. Све савремене нације су конгломерати (хибриди) културе.

ЕВРОПСКА КУЛТУРА

Европску културу карактерише:

- демократија,
- Европа је колевка културе,
- разноликост,
- толеранција,
- национална култура, национални идентитет,
- национални идентитет се учи, није урођен,
- национална култура се јавља кроз своју презентацију,
- национална култура може да се обликује,
- свака култура је „хибридна“ а националне културе желе овај „хибрид“ да хомогенизују.

ДЕМОКРАТИЈА

На грчком „демократија“ значи владавина народа. То је државна форма у којој државна власт произилази из народа и директно или индиректно извршава се од народа. Демократија се у Европи развила прво у грчким градовима-државама као директна и непосредна демократија

Основни проблем демократије је јаз између слободе појединца и његове везаности за целину – државу или друштво. Слобода појединца се овим везивањем за политичко уређење ограничава, а са друге стране, уређење је то које омогућава остварење слободе. Слобода без везаности водила би до права јачег. Претпоставка владавине народа полази од схватања да народ који може да влада самим собом је слободан. Своју легитимацију демократија налази у претпоставци суверенитета народа

У демократији владају закони, а не људи над људима. Закони се морају усвајати на основу уређења, грађани треба да су упознати са њима и мора да их поштују. Појам правне државе је у тесној вези са појмом демократије.

Следећа карактеристика и услов демократије је једнакост свих грађана. Честе су расправе о томе докле једнакост може да иде а да не угрози слободу. Оно око чега се не расправља је једнакост грађана пред законом. Не смеју да постоје посебна, привилегована права или посебни судови који су надлежни само за појединце, класе или групе. У демократији, такође, мора да се обезбеди једнака шанса за све, јер слободи прети опасност ако су социјални или други услови сувише неједнаки. Слобода мишљења, различитост мишљења, слобода информисања, заштита мањина, слобода говора претпоставке су демократије.

СЛОБОДА

Једнака слобода за све грађане је сталан захтев демократије. Демократија полази од једне одређене слике човека. Људи треба да буду слободни, тј. да своју личност образују и развијају по сопственим одлукама, да сваки човек има достојанство које га чини посебним и тиме га разликује од животиње.

То значи да свака моћ и владавина треба да нађу своје границе у недодирљивом достојанству сваке индивидуе. Слобода није нешто апстрактно већ значи конкретну слободу личног уређења живота, слободу вероисповести и свести, слободан избор занимања. Мора да напоменемо да слобода и права појединца не могу провести апсолутно, оне су ограничене слободама и правима другог појединца.

Демократском се, дакле, може сматрати она заједница, која, признавањем достојанства човека као последње и прве вредности појединца, има за циљ да се свим грађанима, на исти начин, обезбеди слобода за развој личности, за одговорно уређење сопственог живота и створи социјалне услове који то омогућају.

ТОЛЕРАНЦИЈА

Највећи проблем толеранције је како да се поставимо према нама супротним ставовима, супротним нашим најбољим убеђењима. Решавање овог проблема зависи од тога, колике су разлике, колика је удаљеност између тих ставова.

Толеранција не захтева подударност мишљења и прихватање таквих облика понашања који су у основи неприхватљиви.

Бити толерантан значи прихватити, примити к знању разлике, различитост, разумети да и други људи имају једнака права на постојање, развој и примену сопствене културе, језика, обичаја и традиције.

Толеранција је позитивно размишљање. Када појединац или заједница је способна да прихвати друге који се од ње разликују по нечему, онда говоримо о појави толеранције или трпељивости. Деца треба да науче да се уживе у туђе ситуације и проблеме.

Емпатија је највиши степен толеранције.

Циљеви:

- васпитање за прихватање различитости,
- васпитање за узајамно поштовање,
- васпитање за заједнички живот, што подразумева уважавање других образаца културе,
- правилно решавање конфликта, ако до њих долази на националној основи, треба их разрешити управо убеђивањем на подједнака права и обавезе,
- стварање међусобне толеранције,
- ослобађање деце од предрасуда које су честе у вези са обичајима и традицијом другог народа,
- неопходно је узајамно упознавање традиција и обичаја, јер су дечје групе, најчешће одвојене на националној основи,

Важно је да и родитељи буду упознати са овим циљевима, јер често деца стварају предрасуде и нетолеранцију управо на основу ставова уже или шире породице

За остваривање ових циљева неопходно је да у установи влада демократска атмосфера, да су деца способна за усвајање заједничких вредности.

МЕТОДОЛОШКИ ПРИСТУП

Упознавање околине значајан је фактор у социјализацији предшколског детета. Садржаји из области природних, односно друштвених наука у свим сегментима доприносе формирању и развијању како националног идентитета, тако и упознавању са универзалним вредностима шире околине. Упознавајући своју средину као географски појам, њене природне карактеристике, дете се емотивно везује за своју земљу. Затим, кроз развој говора, формира се језички идентитет детета. Истовремено, свака област (музичка, физичка култура, и друге) даје велики допринос формирању националног идентитета. Таква је улога и активности које се одвијају у сфери упознавања околине.

Циљ овог рада је да се учини критички осврт на садржаје из области упознавања околине, који се истичу у остављавању поменутог задатка.

Задаци нашег истраживања су у функцији давања одговора на неколико питања:

- који су ти конкретни садржаји који утичу на формирање националног идентитета детета?

- који садржаји развијају европски идентитет деце?
- какав је однос (квантитет, квалитет) између тих елемената, и чему се придаје већи значај?
- да ли се већ на овом степену образовања и васпитања наилазимо на елементе глобализације?
- у којој се мери уважавају културолошке разлике?
- да ли и у којој мери, садржаји доприносе очувању националног идентитета?

У нашем раду користићемо методу теоријске анализе. Анализираћемо програма предшколског образовања и васпитања, конкретно, програма Упознавања околине, покушаћемо да решимо све постављене задатке.

АНАЛИЗА САДРЖАЈА МЕТОДИКЕ УПОЗНАВАЊА ОКОЛИНЕ КОЈИ СЕ ОДНОСЕ НА ПРИРОДУ И ДРУШТВО

Анализираћемо Годишњи план и програм предшколске установе „Пионир“ у Јагодини за 2007/2008. годину.

Деца предшколског узраста истражују свет око себе. С обзиром да њихов видокруг обухвата непосредну околину, садржаји који се односе на неживу и живу природу као и на друштво у њиховом окружењу, представљају основ за формирање идентитета као припадника заједнице која живи у том крају.

Издвојићемо карактеристичне ситуације из програма предшколског образовања и васпитања, које су у функцији истраживања простора око себе као и усвајања вредносног система ужег и ширег окружења.

У том циљу могуће је организовати радионице које се баве обрађивањем садржаја значајних са аспекта самопоптрђивања и формирања свести о себи.

Наводимо следеће радионице:

- Реци своје име, презиме, надимак, име друга.

Име је важан фактор формирања идентитета. Деца се упознају са именима и презименима која су карактеристична за одређени народ, али и са именима која су позната и у другим народима.

- Моје игре и другари: Свест о себи

Комуникација у групи, поштовање договора, идентитета сваког члана заједнице.

Учимо се активном слушању и разумевању других, поштујемо туђе жеље и потребе. Значајан сегмент представља и тема о односима међу половима.

- Моја породица: Моје порекло

Породично стабло

Породица је фактор примарне социјализације. У породици први пут дете учи о себи, учи језик, који је један од одлучујућих елемената идентитета детета. С обзиром да, како смо то и раније наводили, и у европским условима, све земље данас представљају мултикултуралну средину, сасвим је могуће да у

породичном стаблу наилазимо на припаднике различитих етничких заједница. Такође, присутан је и феномен мешовитих бракова (па и билингвизам), који треба правилно разумети и обрадити, како не би дошло до тзв. „кризе идентитета“. Ови примери веома су присутни у појединим регијама у Србији, нарочито у Аутономној покрајини Војводина, у Јужној-Србији, али, због веома учес- талих миграција, и у свим деловима републике. Такав тренд је присутан и у самој Европској Унији, у којој су те миграције још израженије.

- Упознајем своја права:

Дружење са децом других група, различитог узраста. Организација зајед- ничких активности.

Поштовање гуђе различитости, мишљења. Уважавање идеја других.

Управо, када је реч о људским правима, инсистира се на разумевању и прихватању различитости на расном, етничком, полном, верском и сваком другом погледу.

- Деца света:

Како живе деца у другим земљама, како изгледају, чиме се хране, каква права имају, како се и чиме играју.

- Упознајемо свој град:

Упознајемо лепоте нашег краја. По чему се мој град разликује од других градова у којима сам био. Шта ми се највише допада у граду у којем живим. Упознајемо институције културе, излетишта, знаменитости мога места. Леген- де о постанку мога града или његовог имена. Прошлост мога града (завичајни музеј). Села која се налазе у околини мога града, река која протиче кроз мој град.

Родни град или село представља ближу околину у којој се одвија већи део живота предшколске деце. Поштујући правило да у раду са тим узрастом пола- зимо од оног што је ближе, једноставније, лакше и познатије, природно је да ће се деца, прво упознати са својим местом. Наравно, деца треба да знају где се њихов град или село налази – регија, покрајина, република. Деца, такође, у оквиру ове теме, упознају и обележја своје домовине – застава, грб и химна. Ово су веома значајни чиниоци националног идентитета што не искључује ни упознавање са обележјима других народа, односно саме Европске Уније. Важ- но је познавати песму „Најлепша је земља моја“ али деца могу да слушају и химну ЕУ.

- Истражујемо простор и време. Истражујемо непознате земље:

Са децом око света. Упознајемо нове земље, њихов биљни и животињски свет, поштујући њихове узрастне карактеристике и претходно знање. Чињеница да, путем светске мреже Интернет, као и других електронских медија, деца располажу са много информација о овој теми, а потребно је само да их систе- матизујемо.

Разговарамо о томе како живе људи који живе далеко од нас, како говоре, облаче и чиме се хране.

Културно наслеђе људи који живе далеко од нас.

Ови садржаји уче децу толеранцији, разумевању и прихватању других култура, прихватању и разумевању различитости, поштовању других култура. Разговарамо о томе шта су поједини народи даривали човечанству (порекло ствари које и ми користимо, али је њихов извор потиче из културног наслеђа других народа). Такав приступ доприноси усвајању глобалних вредности. С обзиром на узраст деце, говоримо, крећемо се, првенствено, у европским оквиринама.

▪ У свету уметности:

Уметност речи. Књижевна дела. Књижевност за децу.

Музичка и ликовна уметност. Велика пажња посвећује се домаћим ауторима, али и ауторима из других земаља.

▪ Старо и ново:

Стари обичаји и веровања. (Вукова читанка). Причају стари људи. Певање уз гусле.

Јунаци из народних јуначких песама.

Култура и традиција, поштовање тековина.

Старе, изворне, народне песме (Ој, Мораво, Чобан тера овчице, Вукове пословице, питалице, загонетке).

Старе, народне мудрости, бројалице, старинске игре (кола). Традиционалне игре. Ношње из нашег краја али и з других крајева наше земље.

Шта нам говоре старе ствари.

Слике из етно-села. Стари музички инструменти. Чобанске приче. Прела и посела.

Вук Караџић – сакупљач народног предања. Старе српске бајке. Старо оружје и оруђе.

Игре наших прабака и прадеда.

Обиље ових садржаја, тј. упознавање са прошлошћу народа, снажан је фактор формирања свести о сопственом идентитету. Деца треба да науче да буду поносна на своје културно наслеђе. Наравно, то никако не подразумева да деца треба да живе у прошлости већ да познавање прошлости омогућава чување националног идентитета уз поштовање исто таквог осећаја поноса припадника других етничких заједница.

▪ Развој говора:

Чему нам служи говор. Уз помоћ говора договарамо се са другима, изражавамо своје жеље, осећања, причамо, показујемо своје знање.

Помоћу приче о Вавилонској кули, представљамо деци да различити етничкостите говоре различитим језицима, али то не сме да буде извор нетрпељивости и нераздевања. Напротив, учењем других језика може да се приближи-

мо другима, да стварамо пријатељства са другима који су различити од нас по језику.

„На Вавилонску кулу се заборавило, али је остало до данас да народи у различитим земљама говоре другачијим језицима. И даље се често свађају, па и ратују једни с другима. Чак и када схвате значење речи, људи понекад не разумеју једни друге. Можда ће ипак једног дана, ако постану племенити и скромни, Бог учинити да опет сви говоре истим језиком, да разумеју једни друге и буду сложни“ (Стојановић, Б. 2008. 141).

▪ Где људи живе:

Људи живе у свим деловима света, како у врелој Африци, тако и на залеђеним половима.

У зависности од окружења, људи имају различите начине живота, исхране, становања, одевања, језик, обичаје, музику, сликарство.

Са децом причамо о карактеристикама разних крајева света и занимљивостима.

Како људи живе. У свакој земљи на свету људи имају своје обичаје, традицију састављену од веома старих веровања и правила понашања.

Поред разлика у обичајима, људи говоре различитим језицима, имају своју музику и игре, на посебан начин граде своје гарђевине.

Деца слушају музику из различитих делова своје земље и других земаља. Учимо их да препознају за који крај или коју земљу је карактеристична та музика или друга врста уметности.

Музика је само један сегмент обичаја и традиције једног народа. Поред тога, сваки народ има своје приче, јунаке, разне догађаје, празнике, своје спорове. Учећи о њима, предшколска деца ће разумети појам различитости, важност упознавања и поштовања других култура, обичаја и традиције. На тај начин неће бити могуће затварати се у границе сопственог идентитета већ доприносимо и формирању ширег, европског па и светског идентитета: припадник народа – Европљанин – грађанин света.

▪ Људске заједнице:

Људи из различитих градова и села, који говоре истим језиком, имају исте обичаје и културу, чине народ. Један или више народа на одређеној територији стварају још већу заједницу, државу.

Разговарамо о заједници у којој живимо.

ОСТАЛИ САДРЖАЈИ ИЗ МЕТОДИКЕ УПОЗНАВАЊА ОКОЛИНЕ У ФУНКЦИЈИ ФОРМИРАЊА ИДЕНТИТЕТА

„Код детета на предшколском узрасту, спремност за деловање на друштвено прихватљив начин јавља се захваљујући утицају групе којој припада, као и искуствима које стекне у њој. Преко одобравања и неодобравања групе, оно се упознаје с њеним очекивањима у односу на своје понашање, а позитивне реакције које добије су снажан мотив да га понавља. Уз развој осећања припа-

дности групи и умножавање интерперсоналних односа гради се поверење детета у себе и своје другове, што је услов активног односа према појавама, због кога неће устукнути пред тешкоћама на које наилази у свом свакодневном животу. Такође, у току процеса социјализације, неодвојивог од моралног развоја, деца се постепено оспособљавају за самоконтролу и самодисциплину. Ове особине се на предшколском узрасту изграђују нарочито кроз заједничке игре, када се код деце, захваљујући учењу и разумевању потребе правила у игри, јављају и почеци моралности“ (Каменов, Е. 2006: 218).

Предшколски узраст, према томе, чини се као одлучујући период у формирању моралних карактеристика код деце. Овај период, када деца упијају све утицаје, треба искористити за правилно формирање основа моралности, односно самог вредносног система.

Ђорђевић групише четири групе вредности:

1. Вредности универзалног значаја: праведност, слобода, хуманост, храброст, истинољубивост, еколошки склад;
2. Вредности значајне за друштвену заједницу: одговорност, патриотизам, поштовање закона и реда, друштвена ангажованост;
3. Вредности које указују на односе према другима: алтруизам, солидарност, кооперативност, толерантност, поштен однос према другима;
4. Вредности које се односе на развој појединца: интегритет, позитиван однос према раду, стваралаштво, самоконтрола, скромност, предузимљивост.

Демократске вредности су: слобода, аутономија личности, толеранција, дијалог, алтруизам, неконформизам, свесна дисциплина,

Разлике и сличности:

Причамо о људским расама, о различитим културама, обичајима, верама, начинима живота људи широм света, не толико потенцирајући разлике (које прихватамо уз толеранцију), већ инсистирајући на ономе што спаја људе различитих раса, културе, вероисповести.

Обредни обичаји:

Обредни обичаји су симболике које се у народу вековима преноси са колена на колена. Сваки верски празник има своје обреде, који нас на симболичан начин враћају у прошлост.

Србија је мултиконфесионална земља. Иако, веронаука није званична област предшколског образовања и васпитања, сада се и у предшколским установама, поново, прослављају верски празници, од државе признатих конфесија.

Када је реч о православној религији, у оквиру Упознавања околине, прослављају се Божић, Ускрс и други карактеристични верски празници. Деца уче и о славама. Друге конфесије, такође, обележавају своје празнике. У национално мешовитим срединама деца се упознају са обредима различитих религија и уче да их поштују.

Наравно, прослављају се и други, заједнички, државни празници (Нова година, 8. март, 1. мај).

ЗАКЉУЧНА РАЗМАТРАЊА

У нашем раду анализирали смо програмске садржаје Методике упонавања околине у предшколском образовању и васпитању, како бисмо установили којим се конкретним насловима развијају национални идентитет, односно којима се обезбеђује упознавање европског вредносног система, и поставили смо следећа питања:

- Какав је однос (квантитет, квалитет) између тих елемената, и чему се придаје већи значај?
- Да ли се већ на овом степену образовања и васпитања наилазимо на елементе глобализације?
- У којој се мери уважавају културолошке разлике?
- Да ли и у којој мери, садржаји доприносе очувању националног идентитета?

Разматрањем наслова и ситуација, може да констатујемо следеће. У самом плану постоји довољан обим наслова и ситуација, који омогућују деци предшколског узраста да уче о свом идентитету, а у том погледу најважнији елементи су развој говорних способности, тј. говор на матерњем језику, различите гране уметности (музика, ликовно стваралаштво и др.).

С обзиром на узраст, као и на водећи принцип рада са предшколском децом (принцип поступности), евидентно је да на овом степену образовања и васпитања предност имају садржаји који су везани за национално. Међутим, не може ни да не приметимо, да, у значајном броју назначене су и ситуације у којима се појављују људи, њихов живот, обичаји и традиција, који живе даље од њих, тј. из за њих, удаљених крајева, првенствено у европским оквирима.

Наша свакодневна запажања, која не можемо да потврдимо непосредном анализом програма рада вртића, већ само дужим боравком међу предшколском децом (прируствовање усмереним активностима у непосредном раду са децом), указују на то да на тзв. глобалне тенденције ни предшколске установе нису и не могу да буду имуне.

Чињеница да велики број деце у својој породици стиче много информација, које се не тичу само непосредног окружења (интернет, електронски медији, путовања), потврђује да су деца већ на овом узрасту изложена утицају неких глобалистичких тенденција. (Мек Доналдс, страни стрипови и њихови јунаци и др.).

Што се уважавања културолошких разлика тиче, то зависи, првенствено, од националне хомогености или хетерогености самог окружења у којој деца живе. Уколико њихова средина претежно хомогена, предшколско образовање и васпитање, може, углавном, да пружи само теоријске основе схватања различитости. Међутим, без обзира што деца у непосредном окружењу немају прилике упознавања других култура (нарочито деца из млађих и средњих васпитних група), задатак је да те садржаје темељно обрадимо и стварамо прилике и за стицање непосредног искуства (излети, екскурзије).

Садржаји, које смо издвојили из Програма током анализе, сведоче о томе да требало би још већу пажњу посветити како развијању националног идентитета (али искључиво на „здравим“ основама, што значи да се деца неће затва-

рати у свој национални идентитет), и свакако, много више простора обезбедити развијању европских вредности, а циљ, како смо то и назначили, треба да буде свест детета о себи као припаднику људске врсте, Европе, народа, етничитета – као држављанину света, баш тим редоследом.

ЛИТЕРАТУРА

- Бубања, П. (2005). *Педагогија мира*, Одељење за културу мира, Крушевац
- Будимир-Нинковић, Г. (2004). *Вредносне оријентације младих и оградних*, Учитељски факултет, Јагодина
- Гера, И. Дотлић Љ. (1996). *Приручник за подстицање дејтеј самопоштовања*, Матица српска, Нови Сад
- Грандић, Р. (2006). *Глобализација и образовање – избор шексцова*, Савез педагошких друштава Војводине, Нови Сад
- Група аутора (1996). *Аутономија личности и васпитање*, Педагошко друштво Србије, Београд
- Дјуи, Дж. (1970). *Васпитање и демократија*, Обод, Цетиње
- Ђорђевић, Ј. (1996). *Неке психолошке претпоставке аутономије ученика*, Настава и васпитање 2. Београд
- Зборник радова, (2006). *Европске димензије промена образовног система у Србији*, Филозофски факултет, Одсек за педагогију, Нови Сад
- Зиндовић-Вукадиновић, Г. (1994), *Зборник радова: Интернационализација образовања*, Педагошко друштво Србије, Београд
- Иванковић, Б. (2006). *Методика упознавања околине са елементима основа природних наука*, Сремска Митровица
- Иванковић, Б. (2004). *Методика упознавања околине*, Виша школа за образовање васпитача, Сремска Митровица
- Илић, И. (1983). *Васпитање деце раног узраста*, ЗУНС, Београд
- International UNESCO Education Server for Democracy, Peace and Human Rights Education – on line доступан www.dadalos.org/srbija/demokratie
- Кајтез, Н. (2004). *Цивилизација у служби зла, тенеалогија глобализације*, Никола Кајтез, Нови Сад
- Каменов, Е. (1997), *Модел основа програма васпитано-образовног рада са предшколском децом*, Одсек за педагогију Филозофског факултета у Новом Саду, Нови Сад
- Каменов, Е. (2006-2007). *Предшколска педагогија*, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд
- Каурин, Љ. (2002). *Мој свет – Природа и друштво за предшколце*, Бистричак, Нови Сад
- Петровић, В. (2006). *Развој научних појмова у настави упознавања природе*, Учитељски факултет, Јагодина
- Ршумовић, Љ. (1995). *Буквар дејтеј права*, РШУМ, Београд
- Савовић, М. (2010). *Multikulturalism and interculturalism in the education in the Republic of Serbia*, Practice and Theory in Systems of Education, бр. 5. Budapest,.
- Стојановић, Б. Трајковић, П. (2008). *Живи свет око нас*, Драгон, Нови Сад
- Стојановић, Б. (2010). *Испраживачи дејтеј душа*, Драгон, Нови Сад
- Ценић, С. Петровић, Ј. (2005). *Васпитање кроз историјске епохе*, Учитељски факултет, Врање, Едука, Београд
- Csanyi, V. (2009). *A nyelven kívül szinte nem letezik kozos hiedelem*, Uj Pedagogiai Szemle VI. Budapest,
- Quellet, F. (1991.) *L'Education interculturelle – essays sur contenu de la formation des maitres*, Paris, Editions L'Harmattan)

www.antiskola.eu

Margit Savović
University of Kragujevac
Faculty of Education in Jagodina

ACTIVITIES FOR LEARNING ABOUT ENVIRONMENT AS A FUNCTION OF FORMING AND DEVELOPING NATIONAL IDENTITY AND ADOPTION OF PRO-EUROPEAN VALUES OF PRESCHOOL CHILDREN

By definition, national identity involves certain identifiable characteristics as a group and personal sense of belonging to the group. It is believed that members of a nation share certain characteristics and standards of conduct. Ethnic group (from Greek "ethnos" – people) represents a culture or subculture whose members are clearly different from other people in certain characteristics based on racial, ethnic, linguistic or religious sources.

Ethnic groups share a common origin in the continuity of time, that is, they share the history and the future of a nation. This is achieved through generations by tradition, common language, institutions, values and the sense of belonging.

At the same time, especially since the creation of a united Europe, European identity becomes one of the main topics. It is based on the unity of different cultures and European values such as freedom, human and civil rights, rule of law, the tradition of cherishing diversity of cultures of different countries. The last mentioned, also known as multiculturalism or interculturalism, is one of the greatest achievements of the European Union.

However, some recent opinions state that the idea of a multicultural society is unattainable. Thus, our society, which is oriented towards the membership in the community of European nations, faces a difficult problem. Namely, the question of European integration is now complicated by a new dilemma. Does the acceptance of European values mean disowning or reduction of fostering the national origin, or does it represent a choice – the national identity or pro-European values, or is it possible to retain both – national identity and pro-European values?

In this paper, we explore whether and how the activities for learning about the environment in preschool education and upbringing contribute to forming and development of national identity as well as to fostering pro-European values.

Key words: identity, multi-culture, values, tradition, diversity

Гордана Мишчевић Кадијевић¹
Универзитет у Београду
Учитељски факултет у Београду

УДК 371.3::3/5]:004
371.64/.69

САВРЕМЕНИ ПРИСТУП НАСТАВИ ПРИРОДЕ И ДРУШТВА

УВОД

У оквиру теоријских основа рада пажњу ћемо посветити кооперативној и проблемској стратегији, јер оне представљају неке од савремених приступа раду у школи, као и у вртићу у оквиру области природе и друштва. Рачунари могу значајно унапредити наставу и осавременити чак и неке традиционалне облике и врсте наставе (Мишчевић, 2007а, 2007б). Објаснићемо кључне поставке кооперативног и проблемског приступа, који се значајно могу унапредити коришћењем идеја, решења, као и програма које нуди употреба савремене компјутерске технологије. На основу података ТИМС 2007 студије код нас јасно је да се рачунари на часовима природних наука у основним школама у Србији ретко користе, иако их велики број ученика поседује у својим домовима и уме да рукује њима на основном нивоу. Рачунари се код нас чешће користе у руралним срединама у односу на урбане боље опремљене средине, па је логично питање да ли су наставници у руралним срединама мотивисанији да искористе ресурсе које поседују (Мишчевић Кадијевић, 2009). Да би наставник или васпитач одлучио да користи рачунар у свом раду, поред основне рачунарске писмености, потребно је и да има позитиван став према коришћењу компјутера. Због тога ћемо након теоријског дела рада истражити колико искуство у раду утиче на став према коришћењу компјутера.

КООПЕРАТИВНИ ПРИСТУП

Кооперативна настава је сложена наставна стратегија. Базира се на директној вршњачкој интеракцији која треба да буде пријатељска и охрабрујућа. Наставник који је припрема и организује треба да је је спреман на додатно ангажовање у смислу темељног проучавања литературе и времена које треба посветити конкретном креирању активности. Савремена настава природе и друштва не може се замислити без употребе савремене образовне информационе технологије. У фази припреме, реализације, и евалуације рада употреба рачунара може бити од велике помоћи (Василијевић, 2007). Током припреме може се користити готово непресушан извор материјала са интернета. У реализацији

¹ Рад је настао у оквиру пројекта Учитељског факултета у Београду: *Концепције и стратегије обезбеђивања квалитета базичног образовања и васпитања* број 179020 (2011–2014), чију реализацију финансира Министарство просвете и науке Републике Србије.

могу се користити материјали за групе који су специјално дизајнирани у односу на одређене теме, потребе и интересовања ученика. Кооперативну наставу не треба схватити као једину стратегију којом се могу ублажити недостаци традиционално организоване наставе. Иако се истраживачи слагају око позитивних исхода кооперативне наставе, она не може у потпуности да замени досадашњу, већ је може значајно, квалитетно и дугорочно унапредити. Посебну пажњу, приликом планирања и имплементације, треба обратити на њене потенцијалне недостатке који могу доћи до изражаја уколико се она не уводи постепено и уз наставникову систематичност у контролисању читавог процеса. Истраживачи наглашавају пет потенцијалних слабости (Сузић, 2005). Прва је *интеракција без наставникове усмеравања и вођења*. Друга потенцијална слабост се огледа у могућности да се створи *зависности мање успешних ученика од оних који су најуспешнији*. Ако није прецизно утврђен појединачни допринос сваког члана групе, онда се не појачава индивидуална мотивисаност за сарађивање и залагање. Трећи могући недостатак је условно назван *социјалним ленчарењем*. Сматра се једним од најчешћих непожељних ефеката лоше организоване кооперативне наставе. До њега долази уколико је групни задатак постављен тако да га могу остварити два до три способнија ученика без доприноса осталих који гледају и слушају, али суштински доприносе врло мало. Наставник може да доведе до описане ситуације ако се стално обраћа вођи групе, дозвољава му да све сам уради и презентује. Ова ситуација се може лако елиминисати ако ученици не знају унапред ко ће презентовати резултате групе, па ће онда сви бити мотивисани да се максимално добро припреме. Четврти потенцијални недостатак је познатији под називом *Ринелманов ефекат*. Огледа се у потреби појединца да се више залаже за себе, него за колектив. Н. Сузић описује да се појединци слабије ангажују у групи због тешкоћа при комбиновању својих залагања у циљу повећања продуктивности, и због снажнијег залагања када нешто раде за себе уместо за групу. Пети ризик који може да прати групну интеракцију је у вези са *емоцијама*. Емоционална отвореност до које долази у групном раду појединим ученицима не одговара, нарочито онима који су затворени у себе, или имају нека специфична емоционална својства. Наставник треба да уочи проблеме осетљивијих ученика, интервенише и обезбеди пожељну ученичку интеракцију (Мишчевић Кадијевић, 2011). Захтеви који се постављају ученицима треба да су у складу са њиховим могућностима и да делују подстицајно, а не обесхрабрујуће. То значи да треба зналачки поставити захтев који није испод границе ученичких способности, нити недостижно изнад те границе. Сувише лак захтев може да буде досадан и да успори даљи ток учења јер се пажња дели у више праваца и нема концентрације која је неопходна да би се квалитетно учило. Са друге стране, превише тежак задатак делује обесхрабрујуће на ученика, јер сви уложени напори не доводе ка жељеном циљу, већ само ка претераном нивоу напетости. Захтев који је зналачки постављен налази се у зони наредног развоја, тада уложени рад и труд имају пун смисао и достижу се жељена постигнућа ученика. Савремена настава природе и друштва организује се у складу са могућностима ученика јер је циљ да сви буду успешни и испоље максимум својих способности. Како се све наведено може

постићи у пракси? Познавањем, бирањем и применом различитих модела и метода наставног рада, које реализује наставник који свакодневно ради на свом усавршавању. Само наставник, или васпитач који је заинтересован да сазна новости о садржајима које презентује, има позитиван став према употреби рачунара, који је мотивисан да истражи нове методе и начине рада, прати истраживања у својој обалсти, може имати исте такве ученике – децу која су заинтересована за учење и која са радошћу откривају природу и друштво. Улоге наставника некада и данас се разликују, јер је некада тежиште било на предавању и преношењу знања. Данас наставник има широк спектар улога. Он је професионалац у струци, етички професионалац и стручњак са високим степеном аутономије (Влаховић, 2004). Образовање наставника за нове улоге укључује развој њихових компетенција неопходних за висококвалитетно обављање задатака наставничке професије. „Осећај да је развој ученика поверен њему, свест о његовој улози о томе, ставља наставника у позицију из које не може а да не осети моралну димензију задатка на коме ради и одговорност за то што чини“ (Влаховић, 2004: 2). Дobar наставник, или васпитач подстиче процес размишљања деце тако што охрабрује постављање питања, расправу и дискусију, изношење идеја и претпоставки, сагледавање проблема из различитих углова. Обезбеђује довољно времена за размишљање, прегледање и разматрање. Он је подршка и када дође до застоја у раду, охрабрује савладавање препрека и кретање у даље освајање нових сазнања.

ПРОБЛЕМСКИ ПРИСТУП

У настојањима да се побољша квалитет наставе засновани су и примењени различити иновациони облици и методе рада. Традиционална настава је најчешће критикована због пасивног усвајања знања, неадекватности примењених метода, недовољног стимулисања менталног развоја ученика, меморисања чињеница. До сада није пронађено универзално решење за све проблеме који су присутни у школству и нереално је очекивати појаву једне методе која би елиминисала све потешкоће. Проблемска настава се појавила као једно од могућих решења које има многобројне предности у односу на класичну наставу. Њој је близак хеуристичк модел, који је првенствено усмерен на конструисање знања и развијање стваралачких способности ученика учењем путем истраживања и открића (Ристановић, 2007). Најкраће речено, проблемска настава се базира на постојању проблемске ситуације са којом се ученик није раније сусрео, или на познатој ситуацији модификованој тако да су присутни нови елементи због којих раније решење не може бити директно искоришћено. Њена примена је могућа у различитим формама организације рада од фронталне, рада у малим групама до индивидуалног рада. До сада су уочени различити типови проблема које је могуће операционализовати у настави. Навешћемо најзанмљивије од њих. Према једној подели проблеми се могу делити на аналитичке проблеме и проблеме уочавања (Wieth, Burns, 2006). За *аналитичке проблеме* је потребно уложити доста напора и извести серију корака на путу до решења. За процес њиховог решавања је потребно одређено време, али особа

која на овај начин решава проблем обично има добру идеју како да то достигне још у првим корацима на путу ка циљу. За разлику од њих *проблеми уочавања* се обично решавају изненада, попут бљеска. Они најчешће воде ка једној привидној немогућности постизања решења јер изгледа да су све могуће идеје исцрпљене. Тада, у циљу успешног решавања проблема, потребно је одвојити се од постојеће репрезентације проблема и пронаћи алтернативан начин за структурисање проблема.

Истрајност у решавању ове две врсте проблема се различито манифестује. Код аналитичких проблема истрајност помаже јер охрабрује да се остане доследан у примени одговарајућег обрасца решавања проблема иако је пут дуг и исцрпљујући. Правилан и доследан редослед корака води ка циљу. Код проблема уочавања истрајност може представљати сметњу уколико се појединац фиксира, очекујући изненадно решење, само на један начин решавања и не дозволи себи да уочи алтернативне путеве и мање фреквентне обрасце решавања.

Специфична је и подела на рутинске и нерутинске проблеме (Dow, Mayer, 2004). Код рутинских типова проблема одмах се може препознати метод којим треба приступити решавању проблема. Најбољи пример за ову врсту проблема је захтев да се помноже два броја без употребе дигитрона, на пример 234 са 432. Све одрасле особе се одмах могу присетити процедуре који број се са којим множи и добити решење. Код нерутинских проблема ово није могуће јер се одмах не може уочити образац решавања проблема. Особа која решава проблем не може да употреби рутину, већ мора да смисли нови начин који би могао да доведе до одговарајућег резултата.

МЕТОДОЛОШКЕ ОСНОВЕ ИСТРАЖИВАЊА

Као што се могло видети из претходних поглавља, употреба рачунара у кооперативним и проблемски оријентисаним активностима природе и друштва може да доринесе квалитету рада наставика, или васпитача. Да би наставник, или васпитач одлучио да користи рачунар у свом раду, поред основне рачунарске писмености, потребно је и да има позитиван став према коришћењу компјутера. Не постоји свеобухватна и општеприхваћена дефиниција шта представља став према компјутерима (Wang et al, 2007). Испитиване су различите компоненте (тескоба, забринутост, корисност, припадност и остале), а у овом раду одличили смо да став према рачунарима дефинишемо кроз питања која се тичу когнитивног, афективног и бихејвиоралног домена. У експерименталном делу овог рада, испитивали смо студенте, будуће васпитаче, као и васпитаче који имају одређено радно искуство у струци. Занимало нас је да истражимо да ли је искуство у раду васпитача повезано са позитивним ставом према коришћењу рачунара. Прецизније, испитивали смо да ли се студенти будући васпитачи разликују од својих искуснијих колега у ставу према коришћењу рачунара. Основна хипотеза коју смо поставили гласила је: искуство у раду васпитача нема утицаја на став према коришћењу рачунара.

Истраживање је реализовано јануара 2011. године у Београду на узорку од 101 испитаника. За потребе реализације овог истраживања конструисана је

петостепена скала Ликертовог типа. Скала ставова према коришћењу рачунара, састојала се из 10 ставки, о којима су се испитаници изјашњавали означавајући једну од пет опција од потпуног слагања са појединачном тврђом до потпуног неслагања са њом. Поузданост инструмента, скале ставова од десет ставки (Кронбахова алфа) износила је 0.83. Узорак испитаника чинило је 78 студената четврте године на смеру за образовање васпитача који нису имали радног искуства, као и 23 васпитача који имају радно искуство и на дошколавању су. За обраду података коришћен је статистички пакет SPSS 10.0.

РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА И ДИСКУСИЈА

Истражујући студенте – будуће васпитаче који немају радног искуства и васпитаче који имају одређеног искуства у струци, дошли смо до следећег резултата у табели 1.

Табела 1. Корелација искуства у раду са ставом према коришћењу рачунара

	Искуство у раду	Став према рачунарима
Искуство у раду		
Pearson Correlation	1.000	.125
Sig. (2-tailed)	.	.213
N	101	101
Став према рачунарима		
Pearson Correlation	.125	1.000
Sig. (2-tailed)	.213	.
N	101	101

Из приказане корелације се види да можемо прихватити постављену хипотезу да искуство у раду васпитача нема утицаја на став према коришћењу рачунара. У табели нема значајности, односно искуство у раду (студенти будући васпитачи који га још нису стекли у односу на васпитаче који раде у струци) није имало утицаја на ставове према коришћењу компјутера.

Током четворогодишњих студија будући васпитачи уче како да на најефикаснији начин користе савремену образовну технологију. Уче да мноштво различитих информација и материјала који су доступни посредством интернета методички обликују и прилагођавају деци предшколског узраста организујући различите проблемски оријентисане и кооперативне активности упознавања околине. На тај начин стварају материјале који одговарају актуелним дечијим интересовањима и жељама. Њихове икусније колеге, које су запослене у вртићима, се по ставовима према рачунарима не разликују од њих. Они су свесни да рачунари могу осавременити традиционални начин рада и открити нове идеје чак и онима који се дуго баве овим послом. Данас деца предшколског узраста умеју да укључе компјутер и користе неке од његових могућности. Да се то не би свело само на играње игрица, потребно је пажњу деце преусмерити на материјале које васпитач обликује помоћу рачунара и окупља децу да кооперирају, решавају проблеме упознавања околине, уче на интересантан начин.

Васпитачи, као и наставници и родитељи треба да буду укључени у виртуелни свет деце, да са њима претражују занимљивости са Интернет страница, разговарају о значењима информација, указују на добре и лоше информације које могу да се нађу у виртуелном простору (Андевски, Будић, 2009). Садашњи, као у будући васпитачи, свесни су колико рачунари могу да помогну да њихов рад буде освежен новим идејама и решењима.

ЗАКЉУЧАК

Рачунари могу значајно унапредити наставу и осавременити чак и неке традиционалне облике и врсте наставе у школи, као и активности деце у вртићима. Квалитетним радом васпитача у вртићу, у оквиру упознавања околине, поставиће се добре основе каснијем раду учитеља у оквиру природе и друштва у млађим разредима основне школе. Садржаје упознавања околине, а у каснијем периоду света око нас и природе и друштва, не треба препричавати, репродуковати, већ на занимљив и подстицајан начин представити деци. Не треба све излагати у готовој форми, већ организовати кооперативне активности, као и постављање и решавање адекватних проблема. Посебну пажњу, приликом планирања и имплементације, треба обратити на потенцијалне недостатке кооперације који могу доћи до изражаја уколико се она не уводи постепено уз контролу читавог процеса, као што су интеракција без наставничког усмеравања и вођења, зависност мање успешних ученика од оних који су најуспешнији, социјално ленчарење, потреба појединца да се више залаже за себе, него за колектив. Познавањем, бирањем и применом различитих модела и метода наставног рада, које реализује наставник који свакодневно ради на свом усавршавању, могу се избећи потенцијални недостаци кооперације. Дobar наставник, или васпитач подстиче процес размишљања деце тако што охрабрује постављање питања, расправу и дискусију, изношење идеја и претпоставки, сагледавање проблема из различитих углова, а за то може добити идеје користећи компјутерске ресурсе. Материјали које васпитач, уз помоћ компјутера, може да направи за хомогене или хетерогене групе деце могу тачно да одговарају њиховим предзнањима или интересовањима. Брижљиво креирање и употреба материјала за кооперативне активности могу да елиминишу све потенцијалне недостатке кооперације о којима је претходно било речи, чак и да споје кооперативни и проблемски приступ.

Као што смо у овом истраживању видели, ставови садашњих и будућих васпитача према рачунарима се не разликују и то је важно јер управо савремена техничка помагала могу да допринесу општем квалитету рада, учине рад деце у вртићу, као и у школи занимљивијим и богатијим, а кооперативни и проблемски приступ садржајнијим.

ЛИТЕРАТУРА

Андевски, М., Будић, С. (2009): *Насиље на Интернету, Пећи међународни симпозијум: Технолошја, информатика и образовање за друштво учења и знања 5, први део*, Факултет

- техничких наука и Институт за педагошка истражиања, Нови Сад, Београд, (уредници, Мирчета Даниловић, Слободан Попов) Зборник радова, стр.442-447.
- Василијевић, Д. (2007): Савремени приступ настави природе и друштва, *Зборник радова Училијској факултету из Ужица*, 8, стр. 223-232.
- Dow, G., Mayer, R. (2004): Teaching students to solve insight problems: Evidence for domain specificity in creativity training, *Creativity research journal*, 16 (4), 389- 402.
- Мишчевић, Г. (2007а): Рачунар у функцији проблемске наставе природе и друштва, Зборник радова са *Четвртој међународној симпозијума: Технологија, информатика и образовање*, Нови Сад, 657-661.
- Мишчевић, Г. (2007б): Учитељи и коришћење информационих технологија, Зборник резимеа са *Међународне научне конференције: Образовање учитеља некада и данас*, Суботица, 33-34.
- Мишчевић Кадиевић, Г.(2009): Коришћење рачунара на часовима природних наука у основним школама у Србији, *Пети међународни симпозијум: Технологија, информатика и образовање за друштво учења и знања 5, друштво гео*, Факултет техничких наука и Институт за педагошка истражиања, Нови Сад, Београд, (уредници, Мирчета Даниловић, Слободан Попов) Зборник радова, стр.67-71
- Мишчевић Кадиевић, Г. (2011): *Колективна настава природе и друштва и квалитет знања ученика*, Учитељски факултет, Београд.
- Ристановић. Д. (2007): Теоријско-методолошки аспекти хеуристичког модела наставе, *Педагогија*, 62 (3), стр.475- 483.
- Wang,L., Chen, Y., Shi, J.(2007): Attitudes toward computers: A new attitudinal dimension, *CyberPsychology&Behavior*, 10 (5), 700-704.
- Wieth, M., Burns, B. (2006): Incentives improve performance on both incremental and insight problem solving, *Quarterly journal of experimental psychology*, 59 (8), 1378 1394.

Gordana Mišević Kadijević
University of Belgrade
Faculty of Education in Belgrade

CONTEMPORARY APPROACH TO SOCIAL, ENVIRONMENTAL AND SCIENTIFIC STUDIES CONTENTS

Teaching social, environmental and scientific studies, within elementary school subjects World around Us and Nature and Society, from first to fourth grade, is preceded by children's activities about exploring environment in the preschool period. Pre-school teacher's quality work with children on exploring environment at the kindergarten level will place a good foundation for the future work of primary school teachers in the area of social, environmental and scientific education. Therefore, particular attention will be paid to some of the contemporary approaches, such as cooperative or problem-solving approaches, which can be applied in different ways from kindergarten to elementary school. In particular, for the purpose of this study, we shall research the correlation between pre-school teachers' attitudes towards the use of computer and the experience of working in the kindergarten. This issue is considered important because the overall quality of work can be significantly enhanced by the use of modern technical equipment. Furthermore, it makes children's work in the kindergarten and school much more interesting and the cooperative and problem-solving approaches more meaningful.

Key words: Cooperative approach, problem-solving approach, use of contemporary technology.

Мара Кнежевић
Универзитет у Новом Саду
Педагошки факултет
Сомбор

УДК 371.3::39(497.11)

ОЧУВАЊЕ ТРАДИЦИЈЕ У РЕАЛИЗАЦИЈИ САВРЕМЕНЕ НАСТАВЕ¹

ГЛОБАЛИЗАЦИЈА И ОБРАЗОВАЊЕ

Глобализација крупним корацима заузима све области људског сазнања, са циљем да и васпитање и образовање буду у свеопштој сфери која се намеће као јединствено решење за све нације и народе. Процес глобализације је најефикасније спроводити путем образовања. образовање које почиње од предшколског узраста детета, основношколског, средњег до академског, утиче на развој личности и изграђивање њене слике о свету. Дакле, потребно је образовањем утицати на свест личности и ускладити је на свим нивоима као јединствену и једину истину. Савремена средства комуникације и брз проток информација који се у првој деценији 21. века развија са тенденцијом повећања брзине и преноса података, као и њихову доступност у кратком временском периоду од неколико минута, доводи до могућности протока разноврсних података. Комуникација електронском поштом, интернет, фејсбук, нису само у служби информисаности човека, већ утичу и на његово образовање, изграђивање ставова, на васпитање, на изграђивање моралних норми, као и на међусобно повезивање људи различитог образовања, различитих нација и култура. Дакле, можемо констатовати да се поред системског образовања у друштво укључило и образовање путем интернета које није у систему, нити је довољно контролисано. Поставља се питање колико су научне чињенице релевантне и ко их контролише.

Савремена настава у систему образовања утврђена је наставним планом и програмом државе. образовање и васпитање представљају јединствен процес. Моралне норме у друштву васпитањем се потврђују. Научне чињенице у појединим областима људског сазнања могу и морају да се сагледавају на глобалном нивоу. Међутим, поставља се питање идентитета личности, идентитета народа, његових обичаја, традиције, културе, његовог сазревања и прошлости. Какве наставне садржаје ћемо понудити из области историје, културе, књижевности, уметности једног народа зависи од сваког народа појединачно. Немају сви народи исту прошлост, или ћемо можда бити принуђени у систему глоба-

¹ Рад је рађен у оквиру научно-истраживачког пројекта под бројем 47024 Министарства просвете и науке Републике Србије, и пројекта Аутономне покрајине Војводине, под бројем 179010.

лизације да избришемо своју прошлост. Да ли се под видом унификације припрема у људском друштву нов човек без идентитета, без емоција, без своје индивидуалности? Да ли је то нека блиска будућност, или ћемо успети да се као друштво у неким сегментима придружимо глобализацији, али да успешно задржимо свој идентитет, своје обичаје, своју традицију уз дужно поштовање других народа и њихових духовних обележја?

САВРЕМЕНА НАСТАВА И НАРОДНИ ОБИЧАЈИ

Утврђеним системом образовања најсистематичније се образује личност. Да бисмо ученике упознали са прошлосту нашег народа, са обичајима и традицијом српског народа потребно је у области књижевности, музике, сликарства, религије, грађанског васпитања, унети садржаје који ће их на примерен начин упућивати на лепоте народних обичаја.

Народна књижевност је врло погодна за стицање сазнања о народној традицији. Обрадом народних епских и лирских песама уз објашњење ученици могу много сазнати о свом народу и његовом животу у прошлости.

Народна традиција у наставном процесу најбоље се афирмише путем обраде народних епских песама у којима су опевани породични односи, женидбени обичаји, крсна слава, јуначки подвизи, догађаји везани за Косовски бој, за Марка Краљевића и друге српске јунаке: *Марко Краљевић и беј Косијадин*, *Марко Краљевић укида свадбарину Марко Краљевић и орао*, *Јетрвица адамско колена*, *Зигање Скадра*, *Урош и Мрњавчевићи*, *Ројство Јанковић Стојана*, *Женидба Душанова*, *Женидба Марка Краљевића*, *Женидба Милића барјакшара*, *Сћари Вујадин*, *Бановић Страхуња*, *Кнежева вечера*, *Цар Лазар и царица Милица*, *Смрт мајке Јујовића*, *Косовка девојка*, *Диоба Јакшића*, *Смрт војводе Пријезде*, *Смрт Сењанина Ива*, *Иво Сенковић и аја од Рибника*, само су неке у којима се су сликовито описани народни обичаји српског народа и моралне норме тог времена.

У епским народним обичајима доминирају јуначки подвизи, женидбени обичаји, обичаји крсне славе, породични односи, Косово као узор моралних норми.

Женидбени обичаји

Мотив женидбе је врло чест у народним песмама, верна је слика свадбених обичаја уз емоционални доживљај који преноси на читаоца лепоту љубави срећне, трагичне, верне и неверне. Чудесна лепота девојке у песми *Женидба Милића барјакшара* постаје кобна за њен живот:

*Кад се смије к'а да бисер сије,
кад говори к' а да јолуб јуче,
кад се шеће као јауница.
Побрашме сва ти је издава,
далеко јој веле грује није.*

Младић је тражио лепу девојку из добре породице. Дакле, морала су бити испуњена оба услова; девојка мора бити лепа и честита, али и породица мора

бити угледна како би се пријатељи поносили једни другима. Милић барјактар је тражио такву девојку:

*Где он нађе за себе девојке,
џу не нађе мајци пријатеља.
Где он нађе мајци пријатеља,
џу не нађе за себе девојке:*

Када је нашао девојку која га је опчинила лепотом, обраћа се девојачкој мајци:

*Или си је од злаћа сковала,
или си је од сунца ошела,
или џи је бої од срца дао.*

Јуначки подвизи

Поред сватовских обичаја опеваних у епским, а често и у лирским народним песмама, мотиви борбе за слободу потка су српских јуначких песама. Посебно је истакнута вредност слободе, жртвовања живота за слободу свог народа, издржљивост јунака, храброст, верност, постојаност:

*А кадар сам сџићи и ушћећи,
и на страшном месту јосџојаџи,
не бојим се никога до Бога,*

поручује Старина Новак јунаку који се одметне у хајдуке супротстављајући се Турцима (*Раиџа Новак оде у хајдуке*).

Епска песма *Сџари Вујагин* опева борбу српског народа за слободу. Песма је прожета љубављу према слободи и свом народу. Истакнуто је јунаштво, издржљивост, верност, храброст. Хајдуци су се борили у шумама, од Митрова до Ђурђева дана. Дакле, у периоду када шума озелени, пошто је њихов начин борбе захтевао да се крију по шумама и нападају турске караване.

Величанствена је слика заробљених Старог Вујагина и његових синова које Турци воде ка граду Лијеvну:

*На ономе сџаром Вујагину,
на њем' биџиш од сувога злаћа,
у чем' џаше на диван излазе;
На Милићу Вујагиновићу,
још је на њем' љејше одијело;
На Вулићу брајџу Милићеву,
на џлави му чекркли челенка,
баш челенка од дванесџи џера,
свако џеро џо од лиџру злаћа.*

Мада су хајдуци лети боравили по шумама борећи се против Турака, зиме су проводили код јатака заштићени и чувани. Плен су делили јатацима, сиром-

тињи, крчмарицама. Слика хајдукеа у величанственом сјају њихове одеће, у складу је са величином њиховог херојског дела.

Крсна слава

У епским народним песмама крсна слава се често помиње. На крсну славу долази родбина, пријатељи и кумови. Крсно име слави се једном годишње у одређени дан. Светац чије име се слави заштитник је породице, поштује се и тај дан се најсвечаније прославља у породици. У епској песми *Марко Краљевић и беј Костадин* обичај прослављања крсног имена приказан је кроз дијалог српског јунака Марка Краљевића и његовог побратима бега Костадина (који је српског порекла, што доказује славом Митровдана):

- Крсну славу славе само Срби.
- Крсна слава је обележје свеца који је заштитник породице.
- Крсна слава се слави једном годишње у тачно одређен дан.
- Најчешће се славе: Свети Никола, заштитник морепловаца, Свети Јован заштитник кумства и побратимства, Свети Арханђео, Свети Георгије, Свети Стеван, Свети Василије, Свети Димитрије, Свети Сава, први српски архиепископ (данас се слави као Школска слава).
- Обележја славе су: свећа, славски колач, жито и вино.
- На славу се позивају родбина, кумови и пријатељи.
- Слава је велики породични празник.

Бег Костадин је позвао Марка Краљевића на славу, на Митровдан (Свети Димитрије, слави се осмог новембра), хвалећи се како богато и са уважавањем дочекује госте. Марко му даје до знања да је видео његово поштовање гостију:

*Не вали се беже, с дочекањем!
Кад ја шражи браћа Андријаша,
ја се деси у двору твојему,
о јесени, о Дмишрову данку,
а о твојоме крсном имену:
видио сам твоје дочекање,
и види ти до шри нечовештва.*

Марко Краљевић указује бегу Костадину на три нехумана дела која није смео да почини на дан своје крсне славе:

- не сме никога да отера са кућног прага, треба да угости и путника намерника;
- не сме људе ценити по одећи;
- старе господаре који су изгубили моћ и власт треба да поштује;
- не треба ценити људе према богатству и моћи;
- почасно место на слави припада родитељима.

Бег Костадин је све супротно урадио.

Косово као узор моралних норми

Мотиви Косова и Косовске битке су потка наше народне књижевности. Духовност народа садржана је у сваком стиху, а клетва Цара Лазара уочи битке казује о судбоносном догађају за српски народ:

*Ко не дош' о у бој на Косово,
од руке му нишџа не родило,
ни у пољу шеница бјелица,
ни у брду винова лозица.
Не имао од рода порода,
ни мушкога ни девојачкога.
Рђом ка'по до му је колена!*

Клетва цара Лазара и данас живи у српском народу. Косово је мотив многих књижевних дела. Косово је песма и прича, Косово је неисцрпан извор српских јуначких подвига, Косово је душа српског народа.

Храброст и пожртвованост мајке Југовића која је изгубила мужа и девет синова у Боју на Косову опевана у песми *Смрти мајке Југовића* указује на издржљивост српске мајке која је у свом болу свесна да слобода захтева жртве, да се отаџбина брани животом и да нема цену. Скамењена срца над сликом крвавог бојишта и погинулих синова, враћа се кући. У сусрет јој долази девет сиротица (унучади) и девет удовица (снаха): „*И шу мајка шврда срца била,/ да од срца сузу не пустила*“. Врисак Дамјановог Зеленка пролама се кроз мрачну, нему ноћ након изгубљене битке, опомињући на страшну трагедију која је задесила српски народ: „*И шу мајка шврда срца била,/ да од срца сузу не пустила*“. Међутим, долазак гавранова, који крваву руку најмлађег сина Дамјана бацају у криоце мајци, дајући јој до знања да лешеве њене деце разносе гаврани по Косову равном, мајчино срце не може да издржи и одводи је у тренутну смрт:

*Моја руко, зелена јабуко,
гдје си расла, гдје си л' усмиринуша?
А расла си на криоцу моме,
усмиринуша на Косову равном.
И шу мајка одољети не мола,
прејуче јој срце од жалости,
за својије девети Југовића
и десетим Старим Јуџ – Бојданом.*

Значај Косовске битке и одговорност сваког јунака за исход боја огледа се у одговору Бошка Југовића сестри Царици Милица, на њену молбу да не иде у бој и да остане са њом (*Цар Лазар и Царица Милица*):

*А ја ти се не би повраћило,
ни из руке крсташ барјак дао,
да ми царе поклони Крушевац,
да ми рече дружина остала:
Гле стрављивца Бошка Југовића.*

Значај Косовске битке и слободe за српски народ, жртвовање за слободу, љубав сестре према браћи, храброст мајке, теме су којима се афирмише историјска прошлост српског народа и његова традиција.

Породични односи

Добри породични односи су значајни за опстанак породице. Родбина треба да се поштује и помаже у невољи. Треба поштовати ујака (мајчиног брата), ујак треба да поштује и воли сестриће – нећаке (сестрине синове). Породична љубав и жртвовање за родбину дошла је до изражаја у помоћи нећака ујаку Цар Душану у песми *Женидба Душанова*. У најтежим тренуцима нико од царевих пријатеља, нити од сватова, није се одазвао позиву да испуни захтеве невестине породице, да одговори обичајима пре извођења невесте. Милош Војиновић, нећак Цара Душана прерушен у Млађано Бугарче полази незван за сватовима како би се ујаку нашао у невољи. Испунио је све захтеве, спасао ујака страшне срамоте да се вратио без девојке. И данас постоје разни обичаји пре извођења невесте: да се гађа јабука постављена на врх куће, да се препознаје невеста. Постављају се и други услови младожењи пре но што добије невесту да је поведе на венчање. Када се Цар Душан досетио да му је помогао нећак, обратио му се:

*Та ти ли си мој мили нећаке,
благо мајци која те родила,
и ујаку који те имаге.*

У песми *Диоба Јакшића* породични односи, поштовање девера, узајамно поверење – неповерење, љубав међу браћом потврђена је питањем Богдана Јакшића:

*Како ти је мој мили соколе,
како ти је без крила твојега?*

и метафоричним одговором рањеног сокола сломљеног крила:

*Мени јесте без крила мојега,
као браћу једном без другога!*

У песми *Ројство Јанковић Стојана* преплићу се породични односи и женидбени обичаји.

Наведени стихови из појединих песама примерени су за учење напамет, садрже значајне поруке и обележја народне епике. Добро је да деца уче напамет стихове епских песама, јер им на тај начин постају блиски, памте их за живота, а моралне поуке су присутне у њиховој свести.

Епске народне песме обухваћене су Наставним планом и програмом од другог до осмог разреда основне школе.

У првом разреду у наставним садржајима српског језика нема епских народних песама.

У другом разреду проучава се песма *Марко Краљевић и орао*.

У трећем разреду обрађује се само песма *Марко Краљевић и Беџ Косијагин*.

У четвртном разреду епске песме *Јешивица адамско колена* и *Сћари Вујагин*.

У петом разреду епске песме: *Предрај и Ненаг, Зигање Скадра, Урош и Мрњавчевићи, Женидба Душанова.*

У шестом разреду проучавају се песме: *Смрт мајке Јуковића, Цар Лазар и Царица Милица, Косовка девојка, Марко Краљевић укида свадбарину, Марко Краљевић и Муса Кесеџија.*

У седмом разреду проучавају се песме: *Мали Радојица, Стари Вујагин, Иво Сенковић и аџа од Рибника, Смрт Војводе Пријезде, лектира: Ројство Јанковић Стојана, Бановић Спрахиња, Смрт Сењанина Ива, Диоба Јакшића.*

У осмом разреду песме: *Женидба Мићића барјакџара, Почетак буне на дахије, Бој на Мишару, Перовић Баџрић.*

ЗАКЉУЧАК

Можемо констатовати да су епске песме са доста мере заступљене у наставном плану и програму основне школе, да ученици могу стећи богата знања уколико их наставник упозна са обичајима тих времена, укаже на значај догађаја, на моралне норме, као и врлине и мане личности о којима епске песме певају

Очување народне традиције за опстанак појединца, народа, нације и друштва у целини значајно је и за очување духа једног народа, а то се најефикасније и најсистематичније остварује путем примерених наставних садржаја. Улога наставника у реализацији одређених садржаја је од изузетне важности, јер од његове компетентности зависи како ће деца разумети, доживети и прихватити народну традицију. Очување народних обичаја и народне традиције значајно је за очување идентитета појединца и нације, што је услов очувања народа.

ЛИТЕРАТУРА

- Вук Стефановић Караџић (1969): *Српске народне њесме* (II, III, IV), Београд: Нолит.
- Ђурић, Војислав (1991): *Анџолоџија народних јуначких њесама*, Београд: Српска књижевна задруга.
- Недић, Владан (1972): *Народна књижевност у Српска књижевност у књижевној криџици*, Београд: Нолит.
- Кнежевић, Мара (2006): *Збирке за децу Стевана В. Појовића*, Сомбор: Педагошки факултет.
- Кнежевић, Мара (2006): *Стеван В. Појовић у српској култури*, Сомбор: Педагошки факултет.
- Маретић, Томо (1996): *Наша народна еџика*, Београд: Нолит.
- Милошевић, Ђорђевић, Нада (1990): *Косовска еџика*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Раденковић, Љубинко (1996): *Симболика светиа у народној маџији Јужних Словена*, Балканолошки институт, Београд; Просвета, Ниш.
- Чајкановић, Веселин (1973): *Миџ и релиџија у Срба* (Изабрране студије), приредио Војислав Ђурић, Београд: Српска књижевна задруга.

Mara Knežević
University of Novi Sad
Pedagogical Faculty in Sombor

PRESERVING TRADITION IN IMPLEMENTATION OF CONTEMPORARY TEACHING

The process of globalization has caused the model of education identified as the education internationally directed. Moral norms can mostly be asserted on a global scale, but the system of education in its complexity brings the problem that not only individuals lose their identity, but also the nations and states. Every individual has a right to its own individuality. In order to survive, a nation must preserve its identity, its traditions and culture, while also accepting standards of global levels. Educational – teaching system in addition to all defined tasks has an important role in preserving the tradition of a nation.

In modern system of education it is necessary to incorporate features which will preserve folk customs, tradition and culture. The study of the subject content of the Serbian language and literature provides wide opportunities to introduce students to the tradition and culture of its people. Correlation with subject areas such as nature and society, music, art, citizenship, religious education is important in preserving the cultural values of a nation.

In all this, the role of teachers is crucial, because with their knowledge, organizing possibilities, creativity and daily preparation for the realization of the teaching process they can contribute to these goals.

Key words: tradition, educational – teaching system, contemporary teaching, correlation, teacher

Тиодор Росић
Универзитет Крагујевцу
Педагошки факултет у Јагодини¹

УДК 821.163.41.09-93-1 Радовић Д.
82.0

РЕПРОДУКТИВНО И СТВАРАЛАЧКО ТУМАЧЕЊЕ ЗНАЧЕЊА РАДОВИЋЕВЕ ПЕСМЕ „СТРАШАН ЛАВ“

1.

Разумевање књижевних текстова неодвојиво је од разумевања процеса схватања унутрашњих веза у садржају текста. Оно је у процесу читања повезано са емоцијама, мислима и намерама имплицираним у тексту. Нормативно-догматски образац разумевања текста у знаку је изоморфизма између текста и стварности и није у могућности да текст разуме у интеракцији са хијерархијски организованим моделима језичког идентитета и других сличних модела, поготово у нонсенсним текстовима. Кључ је у језику. Мимо језичког критеријума, заправо, немогуће је тумачити значењске димензије нонсенсне песме, приче или драмских нонсенсних текстова, како на школском, тако и на предшколском нивоу. Показаћемо то на примеру песме „Страшан лав“ (Радовић 1983а: 7).

У раду се разматрају репродуктивни и стваралачки поступци ове култне Радовићеве песме која, уз опште методичке поступке у читању текста, захтева и оне посебне, унутарјезичке, уз истицање нонсенсне природе њених песничких предмета. Било какав други приступ свео би се, и то у најбољем случају, само на површни опис предмета и појава именованих у песми. Издвојићемо неколико илустративних примера који иду у прилог датој тврдњи, осврнути се на језичке конституенте ове иронично-пародичне творевине, укључујући, наравно, и ауторове поетичке погледе, за којег је и сâмо писање било нека врста игре (Радовић 1995: 115), а затим на стваралачке путеве анализе ове песме.

Дакле, након описа песничких предмета, односно устројства садржаја и контекста речи, говори се о природи повезаности између речи и реченица у песми да би се прешло на стваралачку интерпретацију песме и питања усмеравања пажње ученика на песничку реч, на његов дијалог с текстом, на развијање маште и подстицање откривања значења. Циљ је откривање новог и непознатог у познатом и подстицање стваралачког језичког осећања ученика.

¹ Рад је урађен у оквиру пројекта 178014 „Динамика структура савременог српског језика“, који финансира Министарство просвете и науке Републике Србије.

2.

У песничком тексту, линија развијања и смисаоног изражавања дају укупну слику могућности обликовања смисла. Тако је и у песми „Страшан лав“. Реч је о могућем обликовању смисла, не заувек датом значењу, којег, заправо, у рецепцији било које песничке творевине и нема.

Песма „Страшан лав“ припада поезији нонсенса, а то је поезија одсуства смисла, разноврсних алогизама или логичких грешака. Сам појам нонсенса близак је по смислу термину апсурд. Алогичност, противуречје, бесмисленост у поезији овога типа нису празнословље, имају естетску функцију и производе естетске ефекте. Таква њена природа погодује стваралачкој поетској интерпретацији. Мерила нормативне поетике, пак, и на теоријском и на методичком нивоу тумачења, дају оскудне резултате.

Догматско-репродуктивни приступ текстовима нонсенсне књижевности ирелевантан је у декодирању нонсенсних текстова. Он, у најгорем случају, дате текстове сагледава као пуко одсуство задатог смисла², што је схватање нонсенса и у филозофији постмодернистичке оријентације, а што своје корене има у утилитаризму и на нивоу педагогизације књижевности, чему се, иначе, Радовић жестоко супротстављао.

Радовићева песма „Страшан лав“ инваријанта је његове нонсенсне поезије. У њој је веза субјекта са ситуационим деловањем схваћена као противуречје општеприхваћеним погледима, ставовима, навикама, устројству. То је облик језичког стварања, језичка творевина уобличена лингвистичким неуобичајеним конструкцијама на логичком или семантичком плану.

У првом случају, који се односи на везу субјекта са ситуацијом и деловањем као негације општеприхваћеног, Радовић „речима дочарава и смисаоно отеловљује једног сасвим необичног Лава“ (Цветковић 2003: 18). У прилог субјективистичке негације општости иде и ауторова интенција да кроз игру стварања невероватних појава и ситуације гради апсурдно-комичне слике. Игра за Радовића у поезији представља „универзални систем вредновања животних појава“ (Пражић 1971: 29). Ова песма је потврда да се игром може све изразити па и „гротескна и пародична слика лава са једном ногом мање“ (Петровић 2008: 351).

Ову песничку творевину ближе не осветљава ни номинално одређење предмета о којем се у песми казује и њено довођење у везу с функцијом уметничке поруке по којима се она сврстава у непосредне (ауторепрезентативне) песме, песме представљања и песме позива (Јовановић 2001: 286). Дато тумачење сведено је на именовање живог, животињског и на значењско маркирање појединих њених номиналних аспеката.

Прецизније је гледиште о двострукој пародији песме (Хамовић 2008: 46), али је значењско декодирање песме ипак непрецизно, будући да се песма до-

² Према савременим филозофским схватањима нонсенс су садржине које се јављају као резултат преосмишљавања традиционалних фигура одсуства смисла у контексту постмодернистичке „метафизике одсуства“.

води у везу с дететом које „умишља и не прави разлику између два света“, а уз то, само је делимично прихватљива тврдња да се ова песма односи на уметност, која је, како се тврди, „уједно моћна и толико безопасна“ (Хамовић 2008: 46). Исправно би било да се ова песничка творевина доведе у везу са стваралаштвом детета.

Нонсенсна природа Радовићеве песме „Страшан лав“ остварена је лингвистички неубичајеним конструкцијама на логичном или семантичком плану. „Пародија и иронија“ у њој, „два битна својства поетског говора, добијају ново, и мало умерено значење“ (Милинковић 1999: 179).

Нормативно-репродуктивни приступ овој песми, који подразумева устаљеност одређених методичких етапа, није имао механизме за анализу песме настале услед мењања поетске конвенције. Овај поступак није иманентан природи књижевног дела, његовој структури и значењу. Значења ове песничке творевине тумачена су мимо унутартекстуалног контекста, на нивоу њеног првоступног језичког именованја, пренебрегавајући да је значење отелотворено у делу и да је одређено неограниченошћу контекста.

У датом случају, није схватан игровни иронијско-пародијски контекст. Нису у довољној мери узимани у обзир алегорична значења ове песме, а ни чињеница да су у новој организацији поједине речи синтагматско-парадигматски организоване на такав начин да се значењски додатно уобличавају. Долази до померања „дословног значења ка фигуративном“ (Калер 2009: 95).

Радовићевим лавом у стваралачкој интерпретацији није означено животињско биће, већ је кроз иронични однос према главном предмету о којем се казује, кроз игру, означена алегорична представа човека. Није то никакав лав који припада категорији животињског живог, већ лав који припада категорији игровног алегоричног, насталог на нивоу игре ликовним представама животиње из породице мачака.

Дато алегоријско-симболичко декодирање у подтексту има апсурд и може да буде поткрепљено и неким вантекстуалним везама са стварношћу. Та песма, настала је 1949. године у Загребу, где је песник боравио службено. Тада су настале и његове песме „Писмо за ловца“ и „Да ли ми верујете“ – све три објављене у књизи *Поштована децо*³.

Нема у тим песмама подражавања песништва Десанке Максимовић, Јована Дучића, Милана Ракића, што је Радовићу раније било својствено. Одбачен је артизам, угледање, „празна вештина“ и „пусто римовање ничега“ (Радовић 1983б: 96). Песник је одбацио туђу технику и, према властитом признању, успоставио критички, ироничан однос према традиционалним темама (Радовић 2006: 11).

Успеху „Страшног лава“ допринело је то што је то била, према ауторовом властитом уверењу, „чистија песма“, која се „не обраћа детету, већ искључиво децој свести и искуству“ (Радовић 1983б: 97). У њој дете није објект већ субјект. Зато и наставни приступ не сме да буде мимо ученика као субјекта наставе, дакле, не мимо креативног приступа.

³ Душан Радовић: *Поштована децо*, Дечја књига, Београд, 1954.

Радовић у овој песми језичким и књижевним средствима моделује предмет, а не приказује га и не подражава. Он користи семантички померене исказе у којима поједине речи имају другостепене асоцијативне спектре, попут лексеме *лав*, где *лав* алегоријски означава игровну ликовну представу која може да има и антропоморфна обележја па у алегоријском кључу може означавати и *човека* одређених особина. У сваком случају, песник се изругује атрибутима моћи, снаге, љутине, страшнога.

Одбацујући испразну традиционалну вештину „римовања ничега“, учећи, према властитом признању, „од свих помало, од Змаја до Александра Вуча и његове дивне кобајаги поезије за децу“ (Радовић 2006: 16), Радовић је и писање подигао на ниво игре. Отуда и шaljиви елементи у његовој поезији, наравно и у песми која је предмет анализе. За Радовића је, наиме, поезија у језику, прецизније, у игри употребљених језичких средстава (Радовић 2006: 16), где су нонсенси језички искази често на граници апсурда и гротеске.

Такав је, уосталом и његов *лав* – на граници апсурда и гротеске. Заправо, таква је и читава песма: нека врста песничке лагарије и ироничног односа према устаљеном систему вредности, стереотипним погледима на снагу и моћ. Релативизација свега, па и илузије о лављој снази и моћи у подтексту је ове песничке игре, која може да има чак и не тако далеке конотације и према тоталитарном политичком устројству и партијској владавини. Ко дубински познаје Радовићево дело, неће одбацити ни ово гледиште.

Сасвим је, међутим, извесно да и вантекстуалне релације разматраног песничког текста упућују на иронично-сатирични однос према иницијално именованом бићу из животињског света – од карикирања његовог изгледа [*Ишао је на шри ноге, / ледао је на шри ока, слушао је на шри ува... (7)*], до ироничног понављања сократовског исказа у коме се једно говори, а мисли на друго [*Страшно, страшно!... Зуби оштри, полед зао, / он за милости није знао! (7)*].

Радовићев изругујући песнички хумор о страшном лаву кулминира исказом: *Док ја Брана / једној дана, / није њумом избрисао (8)*, за чије декодирање, осим сагледавања унутартекстуалног додатног значењског уобличавања, могу да послуже и чињенице из песникове аутобиографије. Према податку датом писцу ових редова током рада на објављивању песникове поезије и проза у четири књиге⁴, реч је о исказу у чијем је подтексту стварни цртеж лава на разгледници који је нацртао песников знатно млађи брат Брана. Узимање у обзир и ове чињенице значајно ће допринети валидности интерпретације разматране песме.

3.

Теоријско-методичка интерпретација песме „Страшан лав“ мора да полази од сазнања да се нонсенс у њој испољава лексички, обликујући се речима, игром, звуком и смислом, речима које не морају увек бити логичне.

⁴ Душан Радовић, *Поезија и проза у четири књиге*: Понедељак, Уторак, Среда, Четвртак, БИГЗ – Народна књига, Београд, 1983.

У измењеном и допуњеном Правилнику за трећи разред основног образовања и васпитања, предвиђен је и избор из поезије Душана Радовића. Могућа је тако и стваралачка обрада песме „Страшан лав“ и то кроз тематско-мотивски поступак (поступак издвајања песничких слика), проблемско-истраживачким приступом и коришћењем модела групног облика рада (рад на нивоима различите сложености, проблемски приступ, рад помоћу сазнајних категорија).

Поступак издвајања песничких слика може да буде у обради веома ефикасан, тим пре што је у Наставном плану и програму за трећи разред основне школе предвиђено тумачење песничких слика као саставних чинилаца композиције лирске песме. На овај начин ученицима се омогућује усмеравање пажње на речи, успостављање дијалога са текстом, откривање значења текста и развијање маште.

Коришћење језичких вежби са карактером игре иницијални је корак. Њиховим решавањем у емоционално-интелектуалној контекстуализацији ученици долазе до наслова што може бити битан мотивациони чинилац за обраду књижевног текста. Оне се према току и усмерености „могу описати као игра, па се такве вежбе зову језичким играма“ (Јоцић 2010: 431). Вежбе у облику игре код ученика изазивају осећање пријатности, расположења и заинтересованости за откривање наслова песме (Јоцић 2011: 432). На тај начин може се открити и наслов песме „Страшан лав“, мада емотивно-психолошка припрема ученика за доживљај песме може да отпочне *Карневалом живошња* Камиј Сен-Санса и решавањем загонетки (Смиљковић, Милинковић 2008: 249).

Од језичких вежби с карактером игре делотворне су: кратки описи, допуњалке, издвајање речи са смислом, заједничке речи, асоцијације и пантомима.

У вежби *Крашки опис*, према З. Јоцић, ученик, на пример, на листу папира може да добије написано:..... лав, са захтевом да допуни реченицу тако што ће употребити реч која описује лава. Између бројних описних придева појавиће се и реч *страшан*.

Доцунјалка. – Групе ученика треба да у задатом времену сугласницима р, л, с, ш, в, т, н допуне мрежу уписаних самогласника и да тако дођу до наслова песме Душка Радовића:... а. а. . а.

Издавања речи са смислом. – Ученици из кутије извлаче коверте са речима: *ишрашан, јашрашан, сшрашан, ушрашан, нашрашан, јав, бав, нав, лав, шав*. Имају задатак да издвоје речи које имају смисао.

Заједничке речи. – Групе ученика допуњавају започет низ речи са осам и седам слова речима са шест, пет и четири слова и то тако да се свака реч завршава на лав: *ироћелав, ироћлав:...лав,..лав,лав*.

Асоцијације. – Откривањем веза између дражи, осећаја, идеје или сећања у смислу сличности, супротности и блискости међу појмовима, ученици погађају речи и решења колона која представљају наслов песме (грозан, бесан, огроман – *сшрашан*, животиња, краљ, џунгла – лав).

Паншомима. – Покретима тела, мимиком и гестовима, без употребе речи, један ученик дочарава наслов песме, а остали погађају.

Проблемско-истраживачки поступак ученику омогућује свестрано доживљавање, размечавање, анализирање и вредновање дела. Снажно покреће ствара-

лачко-истраживачке механизме. Песму можемо рашчланити на уже предметно-проблемске целине које се могу анализирати на часу. Приступа се аналитичко-синтетичком проучавању песме „Страшан лав“, укључивањем проблемских питања и истраживачких задатака.

Обрада песме кроз тематско-мотивски поступак издвајања песничких слика ученицима омогућује развијање стваралачке маште јер детекција песничких мотива, односно песничких слика ангажује ученикове асоцијативне потенцијале, развој имагинације, подстиче креативност, односно реализацију оперативних и функционалних наставних циљева. Аналитичко-синтетичком проучавању песме поступком издвајања песничких слика претходи фаза мотивационе контекстуализације, најавна наставне јединице, изражајно читање, психолошка пауза, разговор о доживљају и утисцима. Током индивидуалног тихог усмереног читања ученицима је скренута пажња на припремне задатке који морају бити јасни и формулисани у виду тематско-мотивског плана (Милатовић 2008: 61).

Ученицима се саопшти да песма има пет строфа и пет лајтмотивских понављања исказа (Страшно, страшно!). Скреће им се пажња на тематско-мотивски план песме. Ученицима се дају припремни задаци (Како почиње песма? О коме се у њој казује? Како изгледа лав? Како лав иде? Како гледа? Шта једе? Какви су му зуби? Какав му је поглед? Какав је лав? Шта је урадио Брана?). На нивоу појединих строфа издвајају се потом појединачне песничке слике: лав наругушен, лав љут, лав на три ноге, лав са три ока, лав са три ува, лав прождире: трамвај, облак; лав оштрих зуба, лав злог погледа, немилосрдни лав, дечак Брана, дечак Брана гумицом брише лава.

Прелази се, потом, на анализу унутрашње композиције песме, тј. на разматрање редоследа песничких слика, односно целовитих делова песме у којима се експлицирају предмети, бића, ствари, предео, расположење или мисао. Уочава се мисаона, емоционална и асоцијативна повезаност песничких слика, апострофира развијање уводног мотива – од уводног топоса (Био једном један лав...), чиме се успоставља интертекстуална веза с народном бајком, до његовог довођења у везу с новим појединостима, стварима и појавама.

Кроз детекцију слика ученици запажају мотиве, сагледавају њихово повезивање и развијање, конкретне и апстрактне појединости у сукцесивном низању и уобличењу песничких слика.

Током анализе ученици морају да осете лепоту песничког казивања, али и смисаоност бесмислене смислености ове нонсенсне песничке творевине. Следи потом синтетички разговор о доживљају и стилско-језичким вредностима песме кроз расправу о карактеру приказаних песничких предмета, уобличених преко песничких слика (Шта је стварно, шта нестварно у песми? Може ли лав да једе трамваје, облаке? Зашто песник преувеличава снагу лава? Због чега се после сваке строфе понављају речи „Страшно, страшно!“? Ко се плаши лава из песме? Ко је лава нацртао? Шта ради дечак Брана? Чему сте се у песми насмејали? Шта је у њој ведро и весело?). То представља и синтезу онога што се на часу радило, а ради сређивања утисака ученик који је добар читач чита песму наглас.

Стваралачка анализа књижевних дела нонсенсних садржаја ослања се не само на унутартекстуалне чињенице текста већ и на рецептивне и психолошке претпоставке разумевања текста који се може прочитати на различите начине. Процес тумачења, чији је циљ разумевање текста, треба да буде ефикасан. Од самог почетка ученик мора да зна да су наставници поуздани помоћници у начину разумевања текста. Анализа песме „Страшан лав“ показала је да се применом стваралачке интерпретације ништа није устаљено, све је променљиво, откривалачко и поливалентно. Развија се дух радозналости, стваралачко мишљење и ученик оспособљава за самосталан и откривалачки рад.

4.

Стваралачка интерпретација књижевних дела припада отвореном, проблемском методичком систему, где књижевни текст и дело нису једно те исто јер у њега улази прошли, садашњи и будући контекст. У догматско-репродуктивном систему наставе књижевности књижевним текстовима приступа се позитивистички – препричава се њихов садржај, дело осветљава из пишчеве биографије, времена у којем је стварао, историјских околности, некритички се преузимају већ готови судови о делу, заменарују унутартекстуалне константе текста, тексту приступа као затвореној творевини. Репродукују се већ готови судови. Ученик није естетски субјект.

Стваралачко тумачење Радовићеве песме „Страшан лав“ показује предност креативног приступа тумачењу књижевних текстова. Такво тумачење припада иманентном методичком систему, где се посебна пажња придаје језику и рецепцији уметничког текста. Текст, као графички фиксирана целина, није окамењена и заувек дата чињеница, он се актуализује кроз читање, кроз читалачко доживљавање, вредновање и сазнавање. Овај вид интерпретације није усмерен на репродукцију садржаја и на тумачење дела у идеолошком кључу. У њему се ништа не прописује, ништа није статично и заувек дато. Све се тумачи са позиције отвореног дела и из унутартекстуалне језичке перспективе.

Стваралачки интерпретација значењског нивоа песме „Страшан лав“ Душана Радовића остварена је применом аналитичко-синтетичке и лингвостилистичке методе. Најпре је дата оцена коришћене литературе о разматраном питању. Указано је на допринос рада у односу на стереотипне репродуктивне приступе овој творевини на језичком нивоу и апострофирана нонсенсна природа њених песничких предмета. Афирмисан је отворен методички приступ тумачењу не само ове песме већ и других књижевних творевина. Давањем предности проблемској настави афирмисана је и истраживачка метода.

Након општег погледа на природу нонсенсне поезије и карактер песме „Страшан лав“, размотрена је релевантна литература и теоријски су образложени њени нонсенсни конституенти. Рад је потом имао методичко интерпретативно усмерење. Приступљено је стваралачкој обради песме „Страшан лав“ и то кроз тематско-мотивски поступак издвајања песничких слика, проблемско-истраживачки приступ, а могу се користити и модели групног облика рада.

Циљ је био да се допринесе превазилажењу репродуктивног, догматског тумачења књижевних творевина и афирмише стваралачки приступ настави језика и књижевности, а задатак анализа нонсенсне природе конституисања песничких предмета у овој песми. Закључено је да је песма „Страшан лав“ погодна за иментно-методичка тумачења језичке димензије модерне поезије. Она омогућује иновативни приступ у тумачењу језичке предметне димензије песничког дела.

ЛИТЕРАТУРА

- Јовановић, С. (2001): *Поетика Душана Радовића*. Београд: Научна књига – комерц.
- Јоцић, З. (2010): Креативна организација емоционално-интелектуалне припреме за обраду књижевног текста, *Савремена књижевност за децу у науци и настави*, Зборника радова са научног скупа одржаног 20. марта 2010. године на Педагошком факултету у Јагодини. Јагодина: Педагошки факултет у Јагодини.
- Калер, Ц. (2009): *Теорија књижевности – савим крајњак увод*. Београд: Службени гласник.
- Милатовић, В. (2008): *Настава српског језика и књижевности у шрећем разреду основне школе*: приручник за наставнике. Београд: Завод за уџбенике.
- Милинковић, М. (1999): *Хоризонти дејинства*: огледи и студије из књижевности за децу. Ужице: Учитељски факултет Ужице.
- Правилник о наставном плану за први, други, шрећи и четврти разред основног образовања и васпитања и наставном програму за шрећи разред основног образовања и васпитања*. Београд: Службени гласник РС – Просветни гласник, Специјални број.
- Петровић, Т. (2008): *Историја српске књижевности за децу*. Нови Сад: Змајеве дечје игре.
- Пражић, М. (1971): *Игра као слобода*. Нови Сад: Културни центар.
- Радовић, Д. (1983а): *Понедељак: ђесме*; у: Душан Радовић, Поезија и проза у четири књиге, 1. Београд: БИГЗ – Народна књига.
- Радовић, Д. (1983б): "Шта сам то радио"; у: Душан Радовић, Поезија и проза у четири књиге, 4; *Четвртик: радио и телевизијске истре*. Београд: БИГЗ – Народна књига.
- Радовић, Д. (1995): "Предговор": *Антологија савремене српске поезије за децу*, треће издање. Београд: СКЗ, Београд.
- Радовић, Д. (2006): *Баш свишћа: сабрани списи*; приредио Мирослав Максимовић. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Смиљковић С., Милинковић М. (2008): *Методика наставе српског језика и књижевности*. Врање: Учитељски факултет у Врању, Учитељски факултет у Ужицу.
- Цветковић, Н. (2003): *Тумачење књижевности за децу: методичко-наставни аспекти*, књига друга. Косовска Митровица: Филозофски факултет Косовска Митровица.

Tiodor Rosić
University of Kragujevac
Faculty of Education in Jagodina

REPRODUCTIVE AND CREATIVE INTERPRETATION OF MEANING OF "THE SCARY LION" A POEM BY DUŠKO RADOVIĆ

Summary: Using the analytic-synthetic and lingual-stylistic methods, the paper creatively interprets the semantic level of the poem "The Scary Lion" by Dusko Radovic. It has been pointed to the stereotypical reproductive approaches to this poem on the linguistic level. The nonsense nature of the poem's poetic objects has also been pointed out. The aim

of this paper is to contribute to overcoming of the dogmatic and reproductive, as well as to affirm the creative approach to language and literature teaching. Defining the method of linguistic constitution of the poetic objects in this poem is also one of the goals of this paper. The conclusion is that the analyzed poem is paradigmatic for the imminent-methodic interpretations of the linguistic dimension of modern poetry, that is, for innovative approaches to language and literature interpretation.

Key words: dogmatic and reproductive teaching, creative teaching, meaning, poetic object, linguistic level.

Слободан Вуксановић

УДК 371.3::821.163.41-32

Државни универзитет у Новом Пазару

821.163.41.09-93-32 Андрић М.

Департаман за филозофско-филолошке науке

ВАСПИТНИ ЦИЉЕВИ У АНДРИЋЕВОЈ ПРИПОВЕТКИ „ДЕЦА“

Једна од првих спортских игара у древној Кини називала се „14 стубића“. Пред играчима је било постављено седам црвених и седам црних стубића, а играчи су (налик данашњем куглању) покушавали да куглом погоде један од црвених стубића. Уколико би погодили црвени стубић – то је значило да имају добар карактер – а у случају да погоде црни стубић – то је значило да имају лош карактер.

Такав смисао ове игре имао је васпитни карактер чему је требало да послужи наведена спортска игра. На овакав начин стари Кинези започели су (спортским играма и забавом) да васпитно утичу не само не децу, већ и међу одрасле.

Када је реч о настави књижевности у данашње време, несумњиво је да су васпитни циљеви од прворазредног значаја за развој младих личности. Значај васпитних циљева очигледно је био једнако важан у древној Кини као и у 21. веку. Стицање врлина и усвајање моралних вредности не може се накнадно стећи уколико се пропусти кључни период детињства и ране младости. Овај аспект наставе књижевности данас је утолико важнији због обиља негативних, накардних утицаја којима су деца изложена услед убрзаног развоја медија и различитих облика комуникација. Отуда је деци све теже да разликују појмове као што су добро и зло, истине и заблуде, љубав и мржња... Елементарна племенитост и толеранција одавно су потиснути у свести најмлађих генерација услед сваковрсних негативних утицаја и одсуства помоћи, пре свега, родитеља, а затим и свих осталих који учествују у процесу правилног подизања деце. У том смислу, може бити индикативна приповетка „Деца“, Иве Андрића.

Основну тему овога текста чине васпитни циљеви у анализи Андрићеве приповетке „Деца“. Текст разматра етичке проблеме уочене у приповетки, а такође и односе главних и споредних књижевних јунака који изражавају различите моралне димензије приповетке у целини. Осим тога, анализом приповетке „Деца“, откривају се начини којима се ученицима могу објаснити хумане вредности – њихов значај и потреба да се управо такве вредности негују.

Према сведочењу професора књижевности из основних школа велики број ученика идентификује се са негативним књижевним ликовима из његове приповетке „Деца“ – Милетом и Паликом. На први поглед мора бити чудно да се основци угледају на књижевне јунаке који представљају оличење насиља и суровости. Као да млади читаоци избегавају солидарност или саосећање са нара-

тором којег његово друштво кажњава само због тога што је на делу исказао племенитост и људскост. Очигледно је да је страх данашње деце од изопштености из дружине надјачала све оно што се може и мора сматрати природним и добрим, а што је у основи Андрићеве приповетке. То указује на изопачени вредносни систем којем су деца свакодневно изложена. У таквом амбијенту, читање Андрићеве приповетке „Деца“ не постиже жељени васпитни циљ. Да ли су један или два часа књижевности у школи довољни да исправе накарадна схватања о односима међу децом, односно, *малим људима* – остаје питање без прецизног одговора. Дата непознаница додатно доказује важност васпитне димензије приликом обраде ове и сличних наставних јединица које поседују наглашену хуманистичку црту. На жалост, чини се да је преамбициозно очекивање да професори књижевности могу да исправе све оно што је целокупно друштво покварило. Деца професоре тек делимично учошавају и прихватају као узоре док медији и остало окружење остварују снажнији утицај. Наравно, одустајање не може бити закључак, јер би то значило повиновање и предавање злу којим и нас одрасле свакодневно засипају наше данашње – Милете и Палике.

Приповетка „Деца“ (Андрић 1991) написана је у форми сећања старијег човека на један непријатан и ружан догађај из детињства. То је прича о карактерима које људи почињу да испољавају још док су деца. Приповедач евоцира сећање када је као дечак припадао друштву из комшилука које су предводили дечаци Миле и Палика. Они су најјачи и најсуровији међу вршњацима, па су тако стекли положај вођа који предводе своје другове у тучама са децом из других насеља.

Главни васпитни аспекти могу се издвојити у појединим кључним исказима у приповетки „Деца“. Суровост деце у играма наратор наводи већ у уводном делу приповетке:

*... ови мали људи измишљају нове,
чешће чудне и свирепе игре.*

(Андрић 1991: 45)

Следи потом позив Милета и Палике наратору да крене са њима да туку јеврејску децу. Изабрали су дан њиховог празника, када знају где се окупљају дечаци из јеврејске махале – наоружали се летвама и моткама и кренули ка јеврејској деци, окупљеној око камене чесме у чаршији. Тада настаје туча и јурњава, али главни нараторов утисак изазвао је начин на који су се његови другови преобразили у сурове и безосећајне нападаче на вршњаке који их ничим нису изазвали. Он њихово понашање не назива неким посебним именом, не осуђује директно Милета и Палику – само запажа њихове поступке и својом добром, детињом душом наслућује шта они испољавају.

*Разбежаше се дечаци, али ја нисам толико
гледао њих колико наћи њокрећ којим је Миле
искочио из оној пришворној мира и одједном
се преишворио у нешто ново и нејознајно.*

(Андрић 1991: 47)

Наратор је ужаснут притворним миром свог друга који се нагло претвара у нешто друго – свирепо и нељудско. То је његово прво сучавање са светом у којем се не поштује људски живот, у којем су људи спремни да грубо повређују једни друге и да испољавају најружније страсти.

*Осећии сам их као стивари за себе, као прве
појаве мени нејознајној, узбудљивој, страшној
свећиа у ком се носи кожа на пазар, у ком се
гају и примају ударци, мрзи и ликује, пага и побеђује...*

(Андрић 1991: 47)

Наратор је дечак без довољно животног искуства, па такве појаве не уме да именује и не може да их препозна као узроке различитих, већих или мањих, трагедија и несрећа које изазивају људи таквих карактера као што су Миле и Палика. Међутим, разлику између добра и зла, нико не може боље да уочи од чисте дечије душе. Управо је таква душа дечака – наратора који запажа израз лица јеврејског дечака док бежи од Милетових и Паликиних удараца. Они покушавају да га ударе моткама у главу, а супротност њиховој свирепости представља његов изглед када у бежању натрчава на наратора.

*За један прен ока видех га пред собом, са уздигнућим
рукама, једна му пограница сва у крви, са забаченом
главом као код самрјиника. У шом пренућку уледах
први пош његово лице. Уста му најола ошворена,
усне беле, очи без погледа, разливене као вода,
без икаквој израза више, и одавно избезумљене.*

(Андрић 1991: 49)

Сцена сусрета наратора и дечака у бекству представља врхунац приповетке. У свакоме од њих одвија се унутрашња драма. Један је обузет физичким болом и страхом од батина, а други је ужаснут чињеницом да би требало да га удари у главу летвом из које вири ексер. Наратор пропушта дечака да се спаси, доживљавајући га као мученика, готово као распетог Христа. Због доброг поступка дуго ће трпети презир, ругање и исмевање у друштву, јер су га Миле и Палика представили као слабића и кукавицу. Ни у завршном делу приповетке наратор не осуђује никога од својих другова и не покушава да правда себе. Он је само поступио онако како је то једино и могао да учини његов карактер – помогао је несрећном дечаку који га је, онако пребијен и опкољен, подсећао на рањеног анђела.

*А ја сам још дуго памтио цео догађај и понекад га снивао.
У сну сам виђао јошово увек истио: јеврејски дечак са
мученичким лицем прошрцава поред мене, лак и
незадржив као анђео, а ја га и ошеш проушшам без
ударца, иако знам унапред шта ме збој штоа чека.*

(Андрић 1991: 52)

Ове реченице представљају праву људску лепоту и величину која се показује управо у ситуацијама када човек помогне другом човеку, упркос сазнању

да ће због своје племенитости трпети последице. Томе је посвећен последњи део приповетке у којем наратор описује дечакову патњу због одбачености од друштва и због подсмеха којима је био изложен.

Иако није директно именовано карактере јунака приповетке, ипак их је приповедач јасно насликао, а посредно је приказао основне црте и сопствене личности. Због тога се приповетка Деца може сматрати причом о сукобљавању добра и зла у човеку – док је још у раном узрасту. Последице које из тога проистичу исте су као и код одраслих, само што су болније. Отуда приповедач децу назива „малим људима“, јер је касније у животу сазнао да су све личне особине одрасли људи већ показивали као деца.

Мали људи, које називамо „деца“, имају своје велике болове и групе патиње, које после као мудри и одрасли људи заборављају. Управно, љубе их из вида. А кад бисмо молили да се спустимо на нивоу у детињство као у клупу основне школе из које смо давно изашли, ми бисмо их ојетили уледали. Тамо доле, под тешким улом, ти болови и те патиње живе и даље и постоје као свака стварност.

(Андрић 1991: 50-51)

Основни задатак текста усмерен је ка откривању начина на који се ученицима могу објаснити важност хуманих вредности. Анализиран је појам храбрости, непристајање појединца да се повинује суровим правилима групе и његово право да оствари личну слободу неучествовања у насиљу. Приповетка пружа поуздане параметре за морално просуђивање и васпитно утиче на развијање етичких вредности код ученика.

Приповедач је потпуно усмерен на казивање о дечачковој патњи, али главна порука јесте у томе што је он одбачен од свог друштва баш због најлепшег и најплеменитијег поступка. Казивање о патњама дечије душе јесте много више од тога – то је осуда људске свирепости и безосећајности: а она носи и идеју да се највећа храброст састоји баш у томе да дете или одрастао човек одбије да припада групи која чини зло другима. Доброта људске душе више вреди од накардних правила групе. Она јесте основни и неупоредиво најважнији човеков квалитет који се ничим не може заменити. Наратор такав став износи посредно, помоћу слика и догађаја из детињства.

ЛИТЕРАТУРА

- Андрић, И. (1991): *Деца*; Сабрана дела Иве Андрића, књ. девета, Београд: БИГЗ – СКЗ – Нолит.
- Бајић, Љ. (2004): *Одабране наставне интерактивне ситуације*, Београд: Друштво за српски језик и књижевност Србије.
- Николић, М. (2006): *Методика српског језика и књижевности*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Slobodan Vuksanović
State University in Novi Pazar
Department of the Philosophical and Philological Sciences

THE UPBRINGING GOALS IN THE SHORT STORY “DECA” BY ANDRIĆ

The subject of this paper is the different aspects in the relationships of children in the group. The role of the group leaders who dictate the rules, cruel and brutal, which other group members should follow, is emphasized. We analyze the punishment and the isolation of those children who do not accept inhumane and injuriously done actions and need to suffer because of that. Special attention is dedicated to constant consequence and painful memory because of the rejection to participate in the fight and hatred without reason.

Key words: upbringing, moral, solidarity, humanity

Стана Смиљковић
Универзитет у Нишу
Учитељски факултет у Врању¹

УДК 37.036:792-053.4
371.383::792.091

САВРЕМЕНО ВАСПИТАЊЕ И ОБРАЗОВАЊЕ КРОЗ УМЕТНОСТ ЛЕПЕ РЕЧИ – НА ПРИМЕРИМА ДРАМСКИХ ИГАРА

Захтеви савременог предшколског васпитања и образовања базирају се на специфичном виду комуникације васпитача са децом. С обзиром на то да се говор учи кроз његову употребу, посебу пажњу треба посветити драмским књижевним текстовима у којима се огледа језик и испољавају емоције, дух, слобода изражавања, мишљења и маште. Родитељи су, а потом и васпитач, посредници између ове врсте књижевних текстова, поред лирике и епике. Добро изграђена говорна и писмена култура васпитача омогућава правилан приступ драмским и драматизованим текстовима, јер се језик учи слушањем уз коришћење визуелних елемената и уз неопходно подстицање на разговор. Разговором у току организоване активности, као и у слободном времену, продубљују се нека значења, објашњавају непознате или мање познате речи и изрази, ситуације које исказују дечји доживљајни свет.

Читањем драмских текстова развија се љубав деце према лепој речи, интересантним догађајима и сценама, јунацима и њиховим авантурама, али и укупан интелектуални развој деце. То су разлози који обавезују васпитача да драмски текст или дијалогске игре прочита изражајно како би привукао дечју пажњу, побуди интересовање да уоче главне елементе текста, схвате радњу. Динамичност у читању, мимика, боја гласа, дикција и интонација имају значајну улогу у разумевању смисла текста и емоционалне поруке коју на специфичан начин треба потенцирати. Разговором након прочитаног текста, код реципијента ће се поступно развијати мисао, визуелно ће се доживљавати ликови, говор, сазнање о појавама које су у тексту исказане, пробудиће се жеља да се самостално изразе својим поступцима на сцени, у простору за учење, кроз игру у вртићу или у слободном природном окружењу. У тим наступима глуме, деца – актери збивања дорађују драмску радњу сопственим виђењем догађаја или лика, кроз говор који показује њихово психофизичко напредовање.

Размена дечјег знања проистеклог из личног искуства са вршњацима указује на њихову стваралачку моћ, а васпитач на тај начин стиче утисак о томе

¹ Рад је урађен у оквиру пројекта „Традиција, модернизација и национални идентитет у Србији и на Балкану у процесу европских интеграција“ (179074), који се реализује у Центру за социолошка истраживања Филозофског факултета у Нишу, а финансира га Министарство просвете и науке Републике Србије.

колико је развијена способност запажања и посматрања, откривања појединости, учачања детела који су битни за разумевање сценског говора при наступу. Деца се у таквим ситуацијама труде да изграђеним реченицама саопште своје мисли, избором речи и њиховим правилима, низањем, створе утисак код деце гледалаца. Тим, и другим активностима, богати се дечји речник и постепено схвата функција речи у изреченом на сцени.

Одабраним драмским играма у којима су предшколци носиоци радње, осим богаћења дечјег речника, развија се артикулација, дикција, осећање за ритам, изграђује се укус. Највеће интересовање код деце овог узраста је према лутки коју на специфичан начин анимирају, придодајући неке од особина сопствене личности. У таквим ситуацијама деца осећају своју слободу, уче кроз говор и подражавање ликова, посматрају друге, слушају, репродукују и надограђују, формирају свест о себи, другима, понајвише о одраслима.

Игровним активностима којима се подстиче мотивација деце савлађују се вештине вербалне комуникације, прилагодљивост разрешењу изненадних ситуација путем говора, мимике, пантомиме и других могућности које деца у развоју поседују. Разноврсне игралике активности постепено утичу на стварање хармоније између духа и тела, тј. језика и физичког раста путем садржаја којима се надограђује језик. На тај начин васпитна и естетска димензија употпуњују биће које осмишљава, поред осмишљене интеракције на сцени.

Драмске активности које се остварују кроз игру, развијају, поред говора као основног средства комуницирања, имагинацију, способности посматрања и имитације говора животиња, звукова природе, гестова, израза лица и држања тела људи, начина ходања и покрета животиња. Осмишљене игре ослобађају децу напетости и тежње ка благој врсти насиља и овладавању својим емоцијама. Комуницирање путем геста, мимике и пантомиме омогућава да се вешто користе маскама, костимима, шминком, да примете функцију светлосних и других ефеката, као и коришћење других помоћних средстава која су заједно са васпитачем направила на часу ликовног или музичког васпитања.

Животне ситуације које су присутне у драмским играма доприносе проширивању знања о многим областима у које поступно уводимо децу. Покренути речима кинеског мудраца Лао Цеа, које гласе: „Радити на знању значи расти из дана у дан“ или Егзиперија: „Сви људи су најпре били деца, али се мало њих тога сећа“, чари глуме и сценског наступа можемо приближити деци пажљиво одабраним детаљима, врцавим дијалозима, маштовитим догађајима.

Драматизацијом текстова бајки, басни, прича и краћих дијалогских форми саопштавају се истине реалног света путем дечје маште. На тај начин постиже се жељени ефекат о коме смо говорили и остварују циљеви васпитно-образовног рада. Различитим врстама импровизације простора, атмосфере у басни, имитације гласова и покрета животиња, дочаравање преокрета, деца су креатори драмских ситуација. Осим тога, вежбају изражавање, осећају разлику у боји гласа, разумеју „немушти језик“ животиња и ни у једној прилици не питају шта је ту стварно, а шта нестварно. Кроз игру глуме у драматизованој басни, уче о животу, „позајмљују“ искуство васпитача или чланова породице, ис-

тражују свет који, за њих постоји и у стварности, и у машти, а звуци у простору појачавају утисак.

Драматизовани текстови не функционишу само за себе, већ у комбинацији са осталим предшколским активностима, пре свега, са ликовним и музичким. У басни *Лав и миш* коју можемо узети као пример, маске и реквизити додају машти моћ, подстичу децу да, у складу са својим могућностима, али и потребама „остваре“ улогу. Таквим сценама у учионици, сами или у неком другом простору, деца гледаоци доживљавају радњу, развој и расплет драмских ситуација, поистовећују се са јунацима, из публике покушавају да, свесно или несвесно, унесу део свог осећања у сцену коју посматрају. Заједничким деловањем, драма као моћно средство којим се кроз игру речи и покрета остварује дечји свет, развија мишљење, једном речју, интеракција, која учи и истовремено сугерише начине разрешења драмског сукоба.

Играма у предшколској установи претходе слободне игре у породици или окружењу. Деца су спремна да себе сасвим пренесу из свакодневице у причу којом задовољавају потребе за изражавањем и имитацијом. Најчешћа игра је: „Ја видим.“ Ту игру васпитач, заједно са децом може прилагодити узрасту и циљевима. Она нема краја. Навешћемо пример из књиге *Више од игре* аутора Душице Бојовић.

Игра: *Ја видим*

Деца се слободно крећу по соби. Васпитач каже: „Ја видим.“ Група одговара: „Шта видиш?“ Васпитач одговара: „Видим балоне од сапунице.“ Деца „глуме“ ту идеју док васпитач или неко дете поново не каже: „Ја видим.“ Деца тада стају и понављају питање: „Шта видиш?“

Бирајте покрете који су одговарајући узрасту деце. Крените од лаганих покрета до енергичних и завршите опет са лаганим покретима. Ево неколико сугестија проверених у пракси. Деца их веома воле.

„Видим малу куцу која спава.“

„Видим дете које јаше коња.“

„Видим ракету која иде на Месец.“

„Видим пчеле како зује по ливади.“

„Видим авион како узлеће.“

„Видим птицу тркачицу.“

„Видим децу како праве колут.“

„Видим моје пријатеље како срећују собу.“

„Видим децу како стају у ред.“ (Бојовић 2008: 80).

Кроз игру деца богате свој лексички фонд речима које се не користе тако често у свакодневној употреби. *Обој реченицу осећањима* је интересантна по захтевима и избору придева којима се исказују различита осећања. Деца су у тој драматизованој игри у пуној активности, мисле и стварају логичку везу међу речима у реченици и целовитом тексту, посматрају емоције са израза лица деце-говорника, слушају и концентришу се на новоупотребљене речи, сарађују са вршњацима, боре се да нађу што бољи израз којим ће подстакнути следеће

говорнике. На тај начин подржавају тимски рад и уче се поштовању говора и мишљења свих учесника драмске игре.

Игра: *Обој реченицу осећањем*

Игра имагинације, вокалне ексцесије, имитације

Деца стоје у кругу. Дете А каже једноставну реченицу, нпр: „Ја волим да идем у вртић“ детету Б. Дете Б треба да имитира дете А и понови реченицу на исти начин, а затим да позове дете Ц и исту реченицу изговори, али сада на други начин, на пример љутито. Дете Ц имитира дете Б, а затим позива дете Д и на сасвим други начин изговара реченицу, нпр. поспано. Игра се наставља до краја круга, можемо је поновити са другом реченицом.

Овде ћу навести сугестије којим емоцијама деца могу обојити реченицу: стидљиво, љутито, у поверењу, тајанствено, изненађено, сумњичаво, нервозно, збуњено, весело, веома весело, бесно, уплашено, досадно, са гађењем, несташно, шокирано, уморно, опрезно, сањиво, клезаво, размажено, шаљиво, плачљиво, оштроумно, хистерично, проишљиво, сигурно, поуздано, самоуверено, пуни наде, непослушно, конфузно, забринуто, брижно, болно... (Бојовић 2008: 80).

Приче о животињама, поред драмске и драматичне радње обилују маштом и имагинарним говором. Као пример наводимо причу *Срна и вук* (Бојовић 2008: 130).

Прича: *Срна и вук*

Срео вук срну поред потока у шуми.

„Добар дан, Госпођо Срно. Баш сам огладнео. Сада ви можете да ми будете ручак.“

Госпођа Срна наравно није желела да постане ничији ручак. Морала је нешто брзо да смисли. Погледала је наоколо. Видела је у близини гомилицу блата. Синула јој је идеја.

„Извини, вуче, не могу да ти будем ручак. Краљ шуме ми је наредио да чувам његов леп, браон, чоколадни пудинг.“

„Његов пудинг?“ изненадио се вук.

„Да, ено га тамо“, Госпођа Срна је показала на гомилу блата. „Знаш то је пудинг који има најбољи укус на свету. Краљ је забранио да га ико други једе, осим њега.“

Вук је жељно и халапљиво погледао у блато. „Ја бих баш волео да пробам краљевски пудинг!“

„О, не никако! Краљ би се страшно наљутио.“

„Само један залагајчић, молим те Госпођа Срно! Краљ никада неће сазнати.“

„Пааа, добро вуче. Али прво ме пусти да побегнем далеко, тако да ме нико не може окривити да сам ти дозволила да пробаш краљев пудинг.“

„Важи, Госпођо Срно, можеш да идеш.“

„Замислите!“ промрмљао је вук, док му је вода ишла на уста. „Краљев пудинг!“

Халапљиво је навалио на блато. Уста су му била пуна. Фуј! Почео је да пљује и бљује.

„Бљак, фуј, бљак! Ово није пудинг, ово је блато! Како ме је само преварила Госпођа Срна!“

Од тога дана вук би прво добро омиришао и пажљиво пробао оно што ће да стави у уста.

ЗАКЉУЧАК

Драмске игре придају подједнаку важност говорној и невербалној импровизацији. Наведени и други примери указују на то да васпитачи могу изабрати различите врсте, као што су приче, бајке, загонетке, песме, басне јер се њима покреће креативно мишљење, машта, кооперативност на релацији васпитач-дете, дете-дете, васпитач-драмски текст-дете. Тиме се од самог почетка организованог васпитно-образовног рада ствара основа за развој личности кроз развој говорних и осталих психофизичких активности.

ЛИТЕРАТУРА

- Бојовић, Д. (2008): *Више од игре*, Београд.
Бајић, Љ. (2000): *Методика савремене наставе књижевности и српског језика*, Београд.
Вучковић, М. (1994): *Драмско дело у настави књижевности и језика*, Београд.
Митровић, Љ. (2007): *Савремене структурне промене и култура мира*, Центар за социолошка истраживања, Филозофски факултет, Ниш.
Наумовић, М. (2000): *Методика развоја говора*, Виша школа за образовање васпитача, Пирот.
Смиљковић, С. Стојановић, С. (2005): *Мала позорница за основце*, Учитељски факултет у Врању, Врање.

Stana Smiljković
University of Niš
Faculty of Education in Vranje

CONTEMPORARY EDUCATION OF ELEMENTARY SCHOOL PUPILS THROUGH THE ART OF WORDS

In this paper the author discusses the importance of book in which a word as an art device affects education in general, most of all development of taste, enrichment of imagination and vocabulary, which builds the style of speaking and writing culture. Modern culture and contemporary life streams, in which mass-media and informatics hold primacy, the book, in elementary school – literary works that make compulsory readings, lose their traditional spirituality and social importance even more. For these reasons contemporary education of elementary school pupils should be enriched with the choice of valuable literary creations, as well as with creativity that has its roots in books. School has an important and irreplaceable role in all that, public and school libraries within schools which can contribute with their pedagogical work to popularisation of books as the art of words.

Abstract: education, pupils, elementary school, book, art of words

Јелена Максимовић
Маја Димитријевић
Универзитет у Крагујевцу
Педагошки факултет у Јагодини

УДК 371.671:821-82(497.11)
003.349
003.344

ДВОАЗБУЧЈЕ У НАСТАВИ СРПСКОГ ЈЕЗИКА¹

УВОДНЕ НАПОМЕНЕ

У оквиру наставне праксе у области почетног описмењавања усталили су се извесни методички пропусти. Поред развијене свести о неопходности двоазбучја у настави српског језика, потребно је пратити и усавршавати начине на које се данас остварује двоазбучје. Европско правило „једно писмо за један језик“ треба разборито схватити као идеју да је ћирилица званично, службено писмо наше државе, да се на њему морају штампати српске новине и писати сви званични документи. Ћирилица као изворно српско писмо, фонетски савршеније и једноставније од латинице, а „као опште светско културно добро“ (Видић 2009: 265) и једно од темељних обележја српског националног и културног идентитета мора и у школи имати прворазредни значај, али се не сме занемарити учење латинице, иначе ће ученици бити онемогућени да савладају било који страни језик осим руског. Отуда се двоазбучје мора сагледати као модалитет нужног очувања изворног језичког идентитета и истовремене отворености ка проевропским савременим стандардима језичких и свих осталих знања.

У приручнику за наставу почетног читања и писања намењеном учитељима и студентима педагошке академије за образовање наставника разредне наставе из 1990. године, Вук Милатовић (1990: 160) истиче да је синтагма *групо њисмо* само условно дата и „означава поредак учења писама, а не њихов вредносни поредак“, будући да су „и ћирилица и латиница тековине историјског развоја култура и писмености наших народа“.

Том приликом се истиче да је „познавање ћирилице и латинице животна потреба сваког грађанина српскохрватског или хрваткосрпског језичког подручја, поготово ако комуницира на вишем културном нивоу“. Измењене друштвено-политичке околности условиле су да се „питање равноправности ћирилице и латинице јасно дефинисано у наставним плановима и програмима“ (Милатовић 1990: 160) изнова постави, сада већ у контексту проблематике очувања националног идентитета. Међутим, управо онај поменути „виши културни ниво“ упућује на описмењавање које се више тиче учења светских језика

¹ Овај рад урађен је у оквиру пројекта 178014: *Динамика стурктура савременој српској језика*, који финансира Министарство просвете и науке Републике Српске.

и њихових писама и коришћење савремених средстава комуникације базираних преваходно на познавању енглеског алфабета.

Покрет за обнову србистике је у часопису „Србистика/Serbica“ I, број 2–3, Приштина, 1998, стр. 41–49, донео *Слово о српском језику* у којем у поднаслову *Писмо*, између осталог, пише:

„Српски књижевни језик има два равноправна писма: ћирилицу и латиницу. Срби су културни баштинници старословенске писмености и њених азбука, а старословенска глаголица и ћирилица су историјска писма. На темељима хиљадугодишње српске и словенске ћириличке писмености Вук Стефановић Караџић је створио национално фонетско писмо – српску ћирилицу, која је стожерна вертикала српског духовног, културног и историјског идентитета. Срби имају и своје друго писмо: Вуковој ћирилици прилагођену српску латиницу. Употреба писма није национална диференцијална црта – па је латиница саставни део српске културе“.

Слово је потписало 12 лингвиста и филолога, књижевника, универзитетских професора и научних радника међу којима су др Вера Бојић, мр Мирјана Влајисављевић, Предраг Р. Драгић Кијук, Милорад Ђурић, проф. др Милош Ковачевић, Зоран Костић, проф. др Радмило Маројевић, проф. др Петар Милосављевић, Слободан Ракитић, Тиодор Росић, проф. др Божо Ђорић, мр Михаило Шћепановић (Суботић 2009: 201).

Ранко Бугарски (1996: 110) у својој књизи *Писмо* подсећа да велики број народа користи два писма, а Милош Ковачевић (2005: 78) додаје да броју језика у свету не одговара еквивалентан број писама. И традиционална српска филологија, којој припадају Вук, Даничић, Стојан Новаковић, Белић и Ивић, заступала је став да Срби треба да задрже оба писма (Суботић 2009: 215).

ДВОАЗБУЧЈЕ У ШКОЛАМА

Нада Тодоров (2003: 193) истиче да је формирање односа према писму, националној култури и идентитету веома важно на почетку школовања, јер од тога зависи и каснији однос према целокупном наслеђу наших предака. Савладавање ћирилице у првом разреду за већину деце представља велики напор, јер трећина предшколаца не зна слова, трећина их делимично препознаје, а трећина зна слова (Тодоров 2003: 201). Штампана слова латиничног писма се обрађују у другом разреду, обично у другом полугодишту и за тај процес је углавном потребно 10 до 15 часова, „зависно од претходног знања ученика, од брзине усвајања слова и од напредовања у процесу учења“ (Милатовић 1990: 161). Поједини практичари сугеришу како учитељ треба сам да предвиди у свом одељењу време за учење латинице имајући у виду у којој мери је савладано течно читање ћирилице и разумевање прочитаног. Тако професорка Тодоров (2003: 202) не одобрава учење латинице у другом разреду, тј. пре него што се прво писмо добро утврди, указујући на погубне последице и оптерећивање деце. Међутим, данашњи основци много раније почињу да уче страни језик, па се учење латинице не може превише одлагати. Деца су свакодневно у контакту

са латиничним писмом јер су називи разних производа, натписи, рекламе написани латиницом (Стојић-Јањушевић 2004: 7).

Чињеница је да се латиница учи помоћу већ научене ћирилице. Управо зато што се учење другог писма олако схвата, квалитетно остваривање програмских задатака те врсте уступа место методичкој импровизацији, а то оставља дуготрајне последице. Сличност појединих слова у оквиру два писма ученицима ствара потешкоће у њиховом распознавању – они површно и погрешно уче штампана слова, замењују их (Милатовић 1990: 161) и најчешће до краја школовања не достигну ниво поузданог разликовања појединих словних знакова. С друге стране, непосредне наставне околности нас унеколико демантују јер смо, пратећи усвајање латиничног писма, приметили да су ученици ипак заинтересовани за латиницу, да их те сличности и разлике у графичко-гласовном двоазбучном систему чак мотивишу да запажају, упоређују, закључују и памте. Они и самоиницијативно, нарочито по завршетку обраде штампаних слова латинице, задатке и исписе дате на табли ћирилицом записују у своје свеске латиничним словима. За поузданије усвајање латиничног писма и запамћивање везе између гласа и графеме треба „да се увек подвлачи однос глас – слово ћирилице и глас – слово латинице и да се врше њихова поређења у облику и значењу“, затим да се активира „способност деце за перципирање и уочавање истоветности, различитости и сличности облика слова“, нарочито оних слова латинице која имају исти облик као ћирилична, али нису симболи за исте гласове (Стојић-Јањушевић 2004: 4–5).

Између два светска рата текстови у језичким уџбеницима најчешће су наизменично штампани ћирилицом и латиницом (Тодоров 2003: 200). Увидом у читанке за 2, 3. и 4. разред београдског Завода за издавање уџбеника² и сагледавањем заступљености латиничних текстова у њиховом садржају запазили смо да је тај проценат прилично низак и не прати поменути методичка упутства. Читанка за други разред има пет текстова на латиници, што представља 15% од њиховог укупног броја. У Читанци за трећи разред тај постотак је нешто већи и износи 24%, док је у овом уџбенику за четврти разред свега 9% од свих понуђених текстова одштампано латиничним писмом.

Табела 1. Заступљеност латиничног писма у читанкама Завода за уџбенике

	Други разред		Трећи разред		Четврти разред	
	број текстова	број страна у Читанци	број текстова	број страна у Читанци	број текстова	број страна у Читанци
латиница	5/34	9/78	14/57	35/159	5/54	15/164
%	15%	11%	24%	22%	9%	9%

² Славица Јовановић, *Читанка са основним појмовима о језику за 2. разред основне школе*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства, 2004; Вук Милатовић, *Читанка за 3. разред основне школе*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства; Зорана Опачић-Николић, Даница Пантовић, *Прича без краја*, Читанка за четврти разред основне школе, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства, 2006.

Покушавајући да разазнамо критеријуме по којима су бирани текстови за штампање одређеним писмом, нашли смо се у недоумици, с обзиром да су у Заводовим уџбеницима поједине народне басне, народне лирске песме и приповетке као што су „Еро и кадија“, „Ветар и сунце“, „Међед, свиња и лисица“ штампани латиницом, а текстови страних аутора, осим неколико изузетака – ћирилицом.

Табела 2. Заступљеност латиничног писма у читанкама за 4. разред

	Четврти разред Завод за уџбенике		Четврти разред Klett	
	број текстова	број страна у Читанци	број текстова	број страна у Читанци
латиница	5/54	15/164	12/68	38/182
%	9%	9%	18%	21%

Читанка за 4. разред издавачке куће Klett³ доноси два пута више латиничних текстова и већ их у Садржају јасно по писму диференцира. Ту су писци попут Ђанија Родарија, Михаела Ендеа, Егзиперија, Лорке, Мирослава Демака, Валдемара Бонселса заступљени текстовима на латиници, док су садржаји из наше народне књижевности штампани без изузетка ћирилицом. Чини се да је ово методички промишљеније и избалансираније прихватање захтева о равномерној употреби оба писма од тренутка кад их деца у школи савладају.

Многи учитељи уобичавају да уколико је текст који обрађују у Читанци одштампан латиницом, све што се на том часу записује, и на табли и у ученичким свескама, буде забележено тим писмом. Неретко се ипак дешава и то да се на часовима употребљава писмо којим се учитељ иначе служи, па и ученици по угледу на њега пишу искључиво једним или другим писмом. Када је читање и писање латиницом савладано у потпуности, треба ћирилицу и латиницу подједнако употребљавати (Стојић-Јањушевић 2004: 17) и веома је важно да се не прекида са наизменичним практиковањем једног и другог писма.

ДВОАЗБУЧЈЕ У РАДОВИМА СТУДЕНАТА

Поједини припадници средњошколске и студентске популације ипак нису оспособљени за диференцирану употребу ћириличног и латиничног писма на нивоу аутоматизоване примене, већ мешају графеме у оквиру једне речи или једног записа (диктати, контролни и писмени задаци, тестови) или користе искључиво писмо које су поузданије савладали.

³ Радмила Жежељ-Раљић, *Речи царобнице*, Читанка за 4. разред основне школе, Београд: Klett, 2006.

МЕШАЊЕ ГРАФЕМА У ОКВИРУ ЈЕДНОГ ЗАПИСА

Употребу двају писама у оквиру једног записа анализираћемо на примерима ексцерпираним из обимног корпуса који чине тестови студената сва три смера Педагошког факултета у Јагодини са колоквијума и испита из матерњег језика одржаних током школске 2010/2011. Корпус чини двеста осамдесет тестова које су студенти сва три смера Педагошког факултета попуњавали на колоквијуму и испиту. Мешање графема у оквиру једног записа, у мањој или већој мери, налазимо у 7% тестова.

Анализом грађе издвојена су три типа мешања графема у оквиру једног записа, тј. студентског теста. Најзаступљенији је I тип мешања графема (19% тестова), II тип је мање заступљен (7%), док се III тип мешања графема јавља најређе (2%), те је статистички занемарљив, али ипак указује на непостојање аутоматизоване примене оба писма у једном делу студентске популације. Издвојене типове мешања графема илустроваћемо примерима.

I тип мешања графема. Најчешћи вид мешања ћириличног и латиничног писма у оквиру једног записа настаје тако што студенти на врху стране латиницом напишу своје име и презиме на празној црти која је за то предвиђена и/или скраћеницу за назив смера ознаку броја индекса. Студент А са смера Учитељ, који је безуспешно полагао колоквијум у новембру 2010, а касније и писмени део испита из Српског језика 1 у јануарском року 2011. године, у ћириличном тесту сваки пут пише своје име и презиме латиницом. Тест на колоквијуму је попуњен ћирилицом, а на испиту латиницом. Интересантно је на који начин је у тесту попуњено поље у коме студент уписује број индекса, који поред бројева садржи и скраћеницу за назив смера (У, ПВ или ДВ). У тесту са колоквијума скраћеница је испод имена и презимена датих латиницом написана ћириличним „У“, док је на испиту на оба папира испод латиницом написаног имена и презимена дата и латинична скраћеница „U“. Читав тест на испиту је попуњен *шћамјаним латиничним словима*, иако је у питању из правописа великим словима наглашено да реченицу треба правилно преписати „ПИСАНИМ ЋИРИЛИЧНИМ СЛОВИМА“. Дакле, I тип представља најчешћи вид мешања писама у једном запису, а он фактички не подразумева мешање у тексту, јер је реч о издвојеном, формализованом делу теста. Могуће је да студенти латиницу сматрају престижнијим писмом и да се њоме иначе потписују.

II тип мешања графема. У оквиру овог типа мешања графема у истом запису јављају се два подтипа. Први је коришћење оба писма у оквиру једног питања на тесту, а други је попуњавање неких питања у целости ћирилицом, а неких латиницом. Први подтип илуструје тест студента Б (са смера Учитељ) који је попунио ћириличним писаним словима тест на испиту из Српског језика 1 одржаном у јануарском року ове године, али је у последњем питању у ком на линијама треба написати којим начинима творбе су добијене наведене речи једно од шест поља попуњено латиницом („izvedenica“).

Други подтип II типа мешања графема у оквиру тестова датих на колоквијумима и писменом делу испита из матерњег језика у оквиру сва три смера Педагошког факултета рађених ове школске године најзаступљеније је у тесту

студента В, са смера Васпитач за рад у домовима. Студент је део градива, фонетику и морфологију, положио преко колоквијума, па је на испиту писмено одговарао на пет питања, два из правописа и три из синтаксе. Питања из области правописа урађена су писаном ћирилицом, као и једно питање из синтаксе, друго питање из синтаксе је попуњено неправилним и нечитким штампаним латиничним словима, док је треће питање из синтаксе у коме треба одредити тип реченице претежно попуњено латиничним штампаним словима. Одговор почиње латиницом („nezavisna – obaveštajna“), затим се наставља ћирилицом („зависна – изрична“), да би до краја питања још седам реченичних типова било наведено латиницом. Студент је име написао писаном ћирилицом, али скраћеницу за смер у оквиру броја индекса пише латиничним „D“.

Будући да се од студената захтева попуњавање ћириличним словима ћириличног теста на испиту из матерњег језика, они најчешће настоје да испуне тај захтев. Највећи број мешање графема у овим тестовима налазимо у писању имена и броја индекса, који су често написани штампаном латиницом. На основу анализе грађе можемо закључити да неки студенти прве године Педагошког факултета у Јагодини нису оспособљени за диференцирану употребу ћириличног и латиничног писма на нивоу аутоматизоване примене у оквиру једног текста. Мешања графема се јављају и у оквиру једног питања на писменом делу испита, а дешава се да су питања наизменично попуњавана различитим писмима, па чак и да је латиницом написано питање из правописа у коме се експлицитно тражи и наглашава да реченицу треба преписати писаним ћириличним словима.

III *ш*ић мешања графема. Мешање графема у оквиру једне речи

Део грађе ексцерпиран је из презентације коју је пет студената треће групе на првој години смера Учитељ направило у оквиру самосталног истраживачког рада на предмету Српски језик 1. Међу њима је и студент А, чији су тестови из овог предмета анализирани. Презентација носи наслов „Анализа садржаја творбе речи од I до IV разреда основне школе“. Слајд бр. 4 ове презентације садржи ћирилицом откуцани текст који су смислили студенти и поред њега латиницом дат цитат. Речи Анатола Франса пропраћене су лепом илустрацијом на којој се налазе насмејана деца, те су студенти вероватно стога одлучили да је преузму у том облику, без језичке адаптације писаном поткоду вербалне комуникације у ком је остварена презентација. Цитат гласи: „Образовање се не састоји од тога колико сте запамтили или колико знате. Састоји се од тога да разликујете колико знате а колико не“. Није ли у овом цитату заправо садржана суштина наше запитаности над чињеницом да читаве генерације нису свесне своје функционалне неписмености, при чему је то за будуће учитеље далеко важније од способности репродукције научног градива? Слајд бр. 6 ове презентације говори о извођењу имена од простих речи. Извођење имена Лука представљено је на следећи начин: „Лук-а“. Осим мешања графема унутар речи, овде постоји и материјална грешка која спада у такозвану народну етимологију. Као што знамо, библијско име Лука нема везе са именицом лук, било да она има краткосилазни или дугосилазни акценат, већ са латинским *lucis*, што значи „гај“. Извођење речи студенти су представили у слајду бр. 7, у коме на-

лазимо следећи пример: „нов → ајлија“. Ово је такође пример мешања графема у оквиру исте речи, иако је та реч за потребе морфолошке анализе растављена на мотивну реч и суфикс. Механизам мешања графема у писању и у куцању текста није исти, али студенти који су учествовали у изради презентације нису исправили грешку, нити су је примећивали када им је током презентације скренута пажња да постоје словне грешке у одређеним слајдовима.

ЗАКЉУЧНЕ НАПОМЕНЕ

Анализа показује да студенти у писању свог имена и презимена и/или ознаке смера чешће користе латинично писмо и то његову штампану варијанту. Мањи број студената меша графеме и у оквиру самог теста, при чему се и рукопис често показује проблематичним. Иако је реч о статистички занемарљивим процентима студентске популације, мешање графема у оквиру једног исказа или чак у оквиру једне речи забрињава када се јавља на овом узрасту. Школа зато има улогу да ученике подстакне како би „схватили значај и корист познавања два писма“ (Стојић-Јањушевић 2004: 14) не би ли се тиме превазишла или бар умерила широко заступљена „појава да људи овладају једним писмом, а да друго сасвим забораве“ (Милатовић 1990: 160). Извесно је да генерације које су у непрестаном контакту са модерним средствима масовног комуницирања информације углавном добијају путем штампаних латиничних текстова, али им се истовремено мора предочавати обавеза да негују и очувају и свој језик и првонаучено писмо.

ЛИТЕРАТУРА

- Бугарски, Р. (1996): *Писмо*, Нови Сад: Матица српска.
- Ковачевић, М. (2005): Против неистина о српском језику, Српско просвјетно и културно друштво *Просвјеша*, Пале – Билећа.
- Милатовић, В. (1990): *Настава иочейној чиићања и иисања*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Стојић-Јањушевић, Д. (2004): *Учим латиницу*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Суботић, М. (2009): Продужетак хрватске политике о српском језику и писмима, *Политичка ревија*, година (XXI) VIII, vol=22, бр. 4/2009, Београд.
- Тодоров, Н. (2003): Положај ћирилице у школама некад и сад, *Норма*, IX, 1/2003, 193–203, Сомбор: Педагошка академија „Жарко Зрењанин“.

Jelena Maksimović
Maja Dimitrijević
University of Kragujevac
Faculty of Education in Jagodina

TWO ALPHABETS IN SERBIAN LANGUAGE TEACHING

The paper discusses the necessity of using two alphabets in Serbian language teaching. Our goal is to show how the two alphabets are used nowadays, and to point to the cer-

tain methodic omissions which have become a part of the teaching practice in the field of initial literacy teaching. By using the descriptive scientific and research method, we got the results that show that a certain number of high-school and elementary school students are not well-trained for differentiated usage of the Cyrillic and the Latin alphabets, but they keep confusing graphemes within one word or one note (dictations, tests), or they exclusively use the alphabet they have more reliably mastered. The European rule “one alphabet for one language” should be sensibly understood as the idea that the Cyrillic is the official alphabet of Serbia and that all Serbian newspapers and official documents should be written in it. Cyrillic as the original Serbian alphabet, phonetically more perfect and simpler than Latin and “as common world cultural good” (Vidic 2009: 265) and as one of the basic characteristics of Serbian national and cultural identity, should also have the utmost importance in schools, but, at the same time, we should not neglect teaching Latin, because it would mean that the students would not be able to master any foreign language except for Russian. Therefore, using the two alphabets should be considered as the modality of the necessary preservation of the original language identity and, at the same time, the openness towards the pro- European contemporary standards of linguistic as well as all other types of knowledge.

Key words: Serbian language, Cyrillic, Latin, teaching, national and cultural identity

Биљана Турањанин
Нови Сад

УДК 82-1./9
82.0

Стипендиста Министарства просвете и науке Републике Србије

ИНТЕРТЕКСТУАЛНО ПРОУЧАВАЊЕ КЊИЖЕВНИХ ЖАНРОВА

Интертекстуалност, као једна од доминантних особина књижевности, посебну пажњу је добила код постструктуралистичких теоретичара (Барт, Фуко, Кристева). Према њиховом тумачењу литерарно дјело и није ништа друго до преплитање текстова у оквиру текста па тако вриједност сваког књижевног дјела не зависи од његове оригиналности (јер је немогућа), већ од улоге коју има у огромној мрежи текстуалног дискурса. Но, употреба интертекстуалног концепта у настави је релативно новијег датума. Предности интертекстуалне методологије у односу на друге су бројне. Њоме се постиже:

- „боља рецепција књижевног дјела;
- једноставна могућност обнављања градива и приликом обраде нових наставних јединица;
- лакша систематизација знања које се услјед тога успјешније проширује и постаје оперативније;
- бољи квалитет наставе, између осталог и због активног учешћа ученика“ (Turanjanin 2010: 314).

Наставна пракса је показала да ученици не успостављају континуитет између градива претходних разреда и оног које управо изучавају тако да "старо" градиво врло брзо послѣје добијене оцјене бива заборављено. Сличан је случај и са појмом књижевних жанрова. Управо интертекстуалност као нова наставна методологија омогућава осмишљавање наставе која књижевне теоретске појмове поставља у јасан и знаковит систем који када једном савладају, ученицима постаје путоказ и матрица за наредне текстуалне изазове. Настава књижевности без јасно разграничених и утврђених теоријских елемената, па тако и појма жанра не би била могућа. Теоријска знања о књижевним жанровима захваљујући интертекстуалној методологији, бивају примјењивана приликом обраде књижевних дјела. На овај начин то знање, кориштено у пракси, постаје незамјењиво „научно оруђе“ ученика за рад на тексту. Улога наставника и јесте да ученике оспособи да самостално истражују књижевно дјело и да, захваљујући усвојеном знању и научној апаратури, успјевају да свако наредно литерарно дјело успјешно и креативно реципирају. Само одређење књижевног жанра у виду има она књижевна дјела која имају одређене заједничке и само њима својствене особине при чему није битно да ли је у питању књижевни род или књижевна врста (Rečnik književnih termina, 2001). „U strukturi književnog dela oni su element tradicije, bez koje bi stvaralački proces bio teško zamisliv. Pa i ako

se pođe sa stanovišta da je → **tradicija** za stvaralaštvo nešto bezvredno ili čak štetno, opterećenje umetničkog dela → **konvencijama**, – poznavanje žanrova se nameće ne samo kao neminovnost i pretpostavka valjanog kritičkog rasuđivanja, koje mora da raspoznaje originalnost dostignuća razlučujući ga od onih stilskih elemenata koji su primljeni s uslovima žanra, nego i kao potrebe samih književnika za intencionalno oformljenje svoga dela“ (Rečnik književnih termina 2001: 947).

Ми ћемо на примјеру романа *Ојсага цркве Св. Сиаса* Горана Петровића, показати како се примјеном интертекстуалне методологије ваљано савлађују бројне жанровске недоумице и како управо традиција остварена кроз интертекст омогућава разумјевање жанровских одлика у овом, али и другим литерарним остварењима. Поменути роман настао је 1997. године када је и добио награду „Меша Селимовић“, а за наш рад је нарочито интересантан јер иако припада жанру романа у себи је уткао и бројна друга жанровска остварења. Већ је, због очигледног квалитета дјела, а и романа инспирисаног наслијеђем Светог Саве и његове духовности (Сања Голијанин-Елез 2007) говорено о томе како би га било пожељно уклонити у школски План и програм. Овим радом ћемо указати на још једну од многих особина овог романа, које га чине погодним за наставну обраду.

СРЕДЊОВЈЕКОВНА АУРА

„Уметничка достигнућа старе књижевности улазе у нову књижевност не само појединим сижеом, темама и мотивима, него на читавом фронту уметничких достигнућа књижевности која има хиљадугодишње искуство.“

Д.С. Лихачов

Средњовјековна књижевност је, видјећемо, била нарочито инспиративна за Горана Петровића. Прије свега, главна од три романескне приче сеже у српски средњи вијек, владавину Милутинову и Драгутинову и бугарско-куманску опсаду манастира Жиче. Друга се прича води за падом Константинопоља 1205. године и собом, очекивано носи византијско наслијеђе од којег је наша средњовјековна књижевна баштина неодвојива, док је трећа повијест нововијековна и тиче се последњег рата у Босни али је дубоко повезана са остале двије.

У средњошколској настави се средњовјековна књижевност обрађује у првом разреду, али, нажалост, овом градиву се приступа одвећ површно јер се посматра више као рефлекс историје, нешто што је окончано и нема никаквог утицаја на нас, дјецу модерног доба. Средњовјековна књижевност се у цјелини посматра као нешто анахроно и незанимљиво, а ни наставници не пружају већи подстрек нити ентузијазам за њезино детаљније изучавање. Тако се већ на почетку озбиљнијег проучавања књижевности губи нит и континуитет развојног лука књижевности који природно прелази из једне епохе у другу, не заборављајући, при том, старо наслијеђе. Иако почесто књижевни ствараоци желе да свој умјетнички изрицај остваре управо кроз порицање свега прошлог и традиционалног, ни то не значи да је књижевна прошлост заборављена. Напротив, управо борба са њом даје јој легитимност и већу и значајнију улогу. Са друге стране, књижевна традиција оспорена у једној епоси, у сљедећој најчешће бива

ревалоризована и посматрана кроз другачију призму сада већ новог литерарног искуства. С тим у вези, видимо да непотребних и заборављених књижевних периода нема и да се средњовјековној књижевности напосто мора посветити пуна и праведна пажња. Роман *Ојсага цркве Св.Сисаса* као нововјековно и постмодернистичко остварење је најбољи показатељ за то.

Са жанром житија ученици имају могућност да се упознају преко различитих текстова у првом разреду средњих школа. У Плану и програму за обраду су наведени одломак *Житија Светиој Гирила* од Непознатог аутора, одломак *Житија Светиој Симеона* списаним његовим сином Савом Немањићем као и *Ојис Беотрада* Константина Филозофа из одломка *Житија десјотоа Стефана*. Уз то, наставницима су сугерисани и изборни садржаји у које спада *Житије Данила Другој* које је написао његов ученик и Теодосијево *Житије Светиој Саве*. Уочавамо да је избор овога жанра у средњошколском програму богат и разноврстан. Преко наведених дјела наше старе књижевности ученици су се упознали са основним премисама овог жанра који је остварен као „синтеза хеленистичке биографије, пустињачке повести и похвале, прожете изразитим морализмом и аскетизмом, са склоношћу ка истицању чудесних догађаја“ (Богдановић 1991: 71). Потребно је, међутим, да се то знање не потисне и заборави већ да буде креативно искориштено у наредним књижевним истраживањима. Иако је Сава Немањић дат као лик Петровићевог романа, он није, како би се то очекивало, осликан преко традиције житијиног жанра већ преко народне књижевности о чему ће доцније бити више ријечи. Житије је свој нововјековни живот у роману започело преко житија Драгутиновог и Милутиновог које је написао архиепископ Данило Други. Прије свега, Петровић је у свој роман уткао читав одломак из – *Месеца октобра двадесет девети дан, житија и дела благодасиивоја и христолоубивоја и светиоротноја, моћноја и самодржавноја са Бојом јосјодина краља Стефана Уроша, праунука Св. Симеона Немање, новоја мирошочца срискоја, и унука црвовенчаноја краља Стефана, и сина великоја краља Стефана Уроша*. Неопходно је указати ученицима каква је функција интерполиранога интертекста и увидјети гдје и како средњовјековни списи надаље живују у Петровићевом роману.

У романескној причи о опсади манастира Жиче, Милутин и Драгутин су представљени као сувладари који хитају да помогну угрожену православну светињу. Међутим, представљени управо према карактерним обрасцима који је у својим житијима дао Данило Други, они не успјевају ни стићи до манастира. Како свједочи Јелка Ређеп, Милутиново житије је биографија великог ратника и способног владара док је житије његовог брата Драгутина историја великог покајника и грешника (Ређеп 1999); управо таквим их видимо и у роману *Ојсага цркве Св. Сисаса*.

„Ето, тако је краљ Милутин већ пети дан непрестано боравио у седлу, љуто мамузајући свога ждрепца час гневом, час нестрпљењем за осветом“ (Петровић 2004: 140). Али управо због своје хитрости и гњева он у манастир не стиже. Драгутин је, са друге стране, сходно и накани Данила Другог, приказан као покајник ревносан у молитвама, који тражећи небескога опроста и спаса и не марећи за овоземаљске потребе и бриге, опет, Жичи не стиже да помогне. Његов покајнички подвиг је Горан Петровић сасвим и преузео из Даниловог жити-

јиног предлошка користећи се једном од најважнијих особина житија да прикаже врлине и одлике личности коју описује.

„Сушта опречност брату, Драгутин је напредовао споро, ако се уопште може и рећи да је напредовао. Пре свега, он је сматрао да је упад Бугара и Кумана казна Божија спрам замножених људских греха, у бољем случају кушање чврстине вере Србаља. Зато је војну подршку сматрао мање важном. Његов се труд више сабирао ка обраћању Господу. Узорит хришћанин, Драгутин није пролазио ни поред урушених црквина, застајао је на раскрсницама. чак и пред храстовим записима, све да изрекне славу Оцу, Сину и Светоме Духу. Штавише, део пута прелазио је на огољеним коленима, уз стална мољенија. Испод верижане кошуље, носио је хаљу од кострети, ону тежану одећу Христа Спаситеља, што не допушта ниједан покрет, а да не узврати трећем о кожу – болном опоменом на највеће страдање. У вечерњи час Драгутин је размештао постељу од ситног камена, угађајући себи тек толико да за узглавље одабере водом заобљену стену“ (Петровић 2004: 143-144).

„Уколико је то сасвим одређена личност, житије свој садржај гради на подацима историје и легенде о тој личности, и може да служи као историјски извор првог реда“ (Богдановић 1991: 72). И Горан Петровић, поводећи се за житијиним традицијом, управо за основни догађај свога романа бира историјски факат упада Бугара и Кумана у српску земљу и опсаде манастира Жиче, гдје реинтерпретира повијест Данила Другог. „Стога су одметнути приповедачи сачинили простор историје. Они кроз повест морају макар да мину, барем на тренут, летимице, да у њој бораве, по могућству тајно, да им се прави лик у некој следећој прилици не препознаје“ (Петровић 2004: 187).

Свако житије је прије свега имало функцију да створи или прошири култ одређеног лица чији живот у цјелости представља успјешно извршене Христове зповјести и остварење јеванђелских идеала (Богдановић 1991). Управо у ту сврху, житија су се преписивала и одашиљала на разне стране па се Горан Петровић, помало иронично дотакао и те особине житијиног жанра. „Краљ Милутин је, међутим, од мало чега зазирао. Кроз приповедање се кретао као и кроз живот – хитро и силно. У дворској ризници у Скопљу имао је множину прича ради забаве или пак оних што га узносе. Од таквих што га величају, дељено је народу о већим празницима да се препричавају уз дивљење. А и сваком страном посланству је штогод слично даровано“ (Петровић 2004: 58).

Такође, једна од скоро незаобилазних одлика житијиног жанра јесте мотив чуда који представља Божје јављање на његовим угодницима. Чудом светитељи бивају прослављени и преко њих Господ милост преноси на друге људе. У роману Горана Петровића, чудо је присутно, али деконструисано, са другачијом функцијом него што је био случај са средњовјековном хагиографијом. Тако се краљ Милутин у роману брадом користи умјесто рукама, у служби има мртвог Алемана, летњиковац подиже од снијеваних опека, а пера за своју челенку бира из репа снијеване рајске птице.

Обрађујући роман на овај начин, захваљујући интертекстуалној повезаности, успјевамо да се са нашим ученицима подсетимо одлика житијиног жанра и покажемо какво мјесто оно може имати и у савременим књижевним остварењима.

Овај нам роман, међутим, пружа могућност да знање из средњовјековне књижевности додатно продубимо. Било би веома интересантно ученике упознати и са појмом средњовјековног *Физиолога* који је био једна од омиљених књига средњег вијека са великим утицајем на развој књижевности и Истока и Запада. Овај „животињски еп“ је хеленистички спис из другог вијека нове ере и у српском преводу је познат као као *Слово о ходећим и лећећим сиворењима*. Слово јесте реторски жанр византијске, али и средњовјековне словенске књижевности богословске и моралистичке садржине. Описујући стварне или митске животиње даје се, уствари, опис духовне појаве, врлине или порока. Тиме је исказано и дубоко средњовјековно вјеровање како је целокупно овоземаљско живовање само симбол духовног свијета, његова алегорија. (Богдановић 1991) Посебно је важно што утицај *Физиолога* није остао резервисан искључиво за средњи вијек него сеже до данашњих дана. Горан Петровић се на више мјеста у своме роману *Физиологом* користи као интертекстуалним предлошком. Пошто се приче из *Физиолога* састоје од свега неколике реченице, наставнику ће бити једноставно да уклопи и причу о овом спису у своје предавање. Такво је, између осталих, и *Слово о пчели*.

„34. Слово о пчели

Пчела је Божија. Чудан је њен плод. Труд је у очима њеним. Просветљава се свето твоје светило. Назива се хришћанске душе спас, па се и не лењи пашом. Потреба што јој је дана од свега већа јесте ради људи.

Због тога, човече, у животу се сећај смрти, какав ћеш одговор дати. Престани зло чинити да примиш благодат, да ти се двери не затворе и у тешкоћи да не останеш и у муку да не поћеш. Бога нашем слава на веки, амин“ (*Физиолог – Слово о ходећим и лећећим сиворењима*, 1973: 18).

У свом роману *Ојсага цркве Св. Спаса* посебно је наглашена улога пчеле. Као и у *Физиологу* она је Боже створење којим се „просветљава свето твоје светило“. Њихова богооваплоћеност наглашена је и њиховим старим српским именима – Цвета, Тихосава, Малена, Грозда, Радана, Љубуша, Дружана, Лејка, Миљана... Њен „чудан плод“ и овдје има другачију, алегоријску улогу; оне праше и чувају ријечи Срба. У смутном времену бугарско-куманске опсаде, пчеле су посљедња узданица за спас српског имена.

„ – Берислава, Богужива, Благиња, Спасавajte народне молитвице, свака колико може да понесе! Иконија, Спасенија, Богдаша, летите на листове Четверојеванђеља! Купите суште речи, добродетељке! – чуо се из јужне певнице отац Пајсије“ (Петровић 2004: 285).

Интересантно је напоменути и да се *пчелом* (превод од грчког μέλισσα) назива средњовјековна византијска збирка изрека античких писаца и философа, али и библијских и патристичких текстова (*Речник књижевних термина*, 2001: 578) чиме је још једном потврђена дубока симболичка веза пчеле и мудроносних ријечи што истрајава још од средњег вијека. Но, није то једино интертекстуално преплитање са средњовјековним српским списом.

Горан Петровић, сходно постмодернистичком маниру приповједања, свој роман ствара као савршени мозаик мањих цјелина. У том мозаику проналази-

мо различита жанровска остварења, па чак и одређени вид *модерној Физиолоџа*. Наиме, цјелокупно девето поглавље романа, названо *Девеџи дан* осмишљено је кроз приче о птицама: I *Призори из младосџи, сово љокажи се*; II *Призори из младосџи, ласџавице*; III *Призори из младосџи, шџиџилиц, канаринац или џаџаџај, свеједно*; IV *Призори из младосџи, додир крила зебе*; V *Соколар десџоџа Сџефана Лазаревиџа*; VI *Пријемни исџиџи, коме је сова ушара мршавица, а коме је краџкоклуна џуска џрекомерно џусџа*; VII *Рекосмо ли неџиџо шџо боли, краџу џиџе, џело џаде у неџиџање*. Мада се у први мах чини да је у Петровиџевим причама хришћанска завршна поента изостала, то је ипак само привид. Достџјни настављач средњџвјековног наслијеђа, Горан Петровиџ, своје шџтиво осмишљава као симбол више, хришћанске стварности. Чак су и језик и стил саображени оном из *Слова о леџеђим и ходеђим створеђима*.

„– Сваки човек има своју гугутку и свог гаврана. Како их је за живота пазио, тако ће му они вратити у самртном часу. Дабоме, онај који је за живота гојио свога гаврана, не може очекивати да у одсудном часу надвлада на немару подизана гугутка...“ (Петровиџ 2004: 105).

Хришћанска поука, дакле, постоји, али не експлицитна, већ упретена у ткиво текста.

Веза са старом српском књижевношћу потцртана је још једним средњџвјековним књижевним жанром. Ријеч је о појму *зайиса*, тј. обично биљешке на маргини рукописне књиге коју су уносили преписивачи или читаоци. Некад су то подаци о историјским дешавањима тог периода, кадикад напомене редакторског типа и често изливи осјећања и расположења самог записивача. (*Реџник књижевних термина*, 2001: 937) И записе је врло једноставно уклопити у наставни час јер се обично састоје од једне реченице. Често један такав искорак у душевно стање, запитаност или потресеност човјека средњег вијека може да буде изузетно успјела мотивација за нашу наставну јединицу. У роману *Оџсага цркве Св. Сџаса* на више је мјеста искориштена средњџвјековна форма записа као проговор узнемирене душе која страхује од историје што се збива пред њеним очима.

Такав је изричај Никите Непознатог који пишући цариградску хронику у страшно доба упада Латина у Константинов град, записује и ово:

„– Пре но што ово перо и списе спасем, остало је још да забележим како ме прободоше копљима. Праштај, читаоче, ако где рука задрхти, није од самртног страха, то душа још трепери над несређом нашега града. Дакле, Латини громнуше, провалише врата...“ (Петровиџ 2004: 184).

Или запис који дословно подражава средњџвјековну праситуацију и манир:

„У скрипторији, иноци су предано листали књиге, тражили места где се тама тиска око почела и конца главизне, да би зачињавац Ананије додавао записе: 'У име Отца и Сина и Светаго Духа, зде похитај ручице, тескоти забран утврди.'" (Петровиџ 2004: 257).

Посебно су интересантни записи које у роману повремено оставља непознати свезнајући приповједач. Они стоје, попут средњџвјековних пратекстова,

као засебне мале цјелине у оквиру романа, па чак и одвојене сопственим насловом, иако се састоје од свега једне реченице. "И одмах затим, пошто су скрипнице са виделима затворене, ништа се више није дало приметити." (Петровић 2004: 267) Такав је и запис који је једино написан у последњем *четирдесетом дану* након страдања и пустошења у све три романескне приче. „Од свега није више ништа остало, ни да се приповеда“ (Петровић 2004: 311).

Видјели смо на три средњовјековна жанра житију, слову и запису како је средњовјековну књижевност захваљујући интертекстуалном дијалогу могуће уклопити у наставу књижевности при проучавању савремених литерарних остварења.

НАРОДНА БАШТИНА

Светом Сави као утемељивачу српске духовности, првом српском архиепископу, писцу и просветитељу у настави српског језика и књижевности посвећен је низ литерарних дјела. Из средњовјековне књижевности то су *Похвала Светом Сави и Светом Симеону* списаним Доментијаном, а преузети из Савиног житија, *Служба Светом Сави* коју је написао Теодосије, а препоручује се за обраду и одломак о бијегу у манастир Теодосијевог *Житија Светој Саве*. Такође, у Програму је и *Житије Светој Симеона* које је написао сам Сава Немањић. И из народне књижевности обрађује се низ усмених предања о Светом Сави – *Свети Сава и бојани таван*, *Свети Сава тради њрозоре*, *Свети Сава и ђаци* као и народна пјесма *Свети Саво*. Већ и прослава школске славе Савиндана 27. јануара сваке године носи низ нових књижевних текстова о нашем великом светитељу које ученици уче и увјежбавају.

У роману *Ојсага цркве Св. Спаса* Сава Немањић један од ликова, посебно важан као утемељивач манастира Жиче, али и заштитник српске државе и имена. „Наставников избор књижевног дела за Дан Светог Саве може бити инспирисан и савременом романескном формом која актуализује древност и архетипске обрасце духовности Немањића.

Историјско и духовно, митско и хришћанско, чудесна симболичка основа приче о опсади и рушењу манастира Жича и приказана судбина њених освајача Немањића којом се симболично антиципира судбина народа – основе су предметне стварности романа Горана Петровића *Ојсага цркве св. Спаса* (Београд, 1997). Приближавањем овог романа, ученицима наставник ће проширити стваралачке могућности обележавања дана духовности управо актуализујући дар приповедања и свест о слову као неисцрпну снагу имагинативног и спознајног дела бића. Истовремено, на лингвистичком и на стилском плану овај роман је парадигма и апологет језикословљу...“ (Голијанин-Елез 2007: 141–142).

Иако је, како смо већ увидјели, средњовјековни подтекст један од доминантнијих у роману, лик Светога Саве је саображен фолклорним представама нашег светитеља и просветитеља. Имајући у виду да су ученици већ веома добро упознати са ликом и дјелом Светога Саве, а користећи се интертекстуалном методологијом, показаћемо како је народна књижевност утицала на обликовање лика нашег светитеља у роману Горана Петровића.

Први сусрет читаоца са ликом монаха Саве је на почетку романа док најмлађе чедо Стефана Немање снијева. У сну му долази упокојени отац да га посавјетује шта да тражи за дар од васељенског патријарха Манојла Сарантина. Већ ту се уочава дискретан интертекстуални дијалог са фолклорним наслијеђем јер док му отац говори „однекуд, отегнуто, и вук почне да се јавља“ (Петровић 2004: 15). Овдје је Петровић суптилно уткао древно народно вјеровање да је Свети Сава у присној вези са вуцима, нешто попут *вучјет божанства*. Постоји читав циклус легенди који освједочава ту везу светитеља и вукова, преостао још из доба паганизма (Чајкановић 1973). Као савјет Симеон поручује сину да одбије све поклоне којим га патријарх и цар желе даривати. „Ти, светлости очију мојих, искај четири никејска прозора. Упамти, моли патријарха и цара да ти дадну само четири прозора“ (Петровић 2004: 15). Тако, Сава Немањић, у Србију на пурпурним самарима доноси четири никејска видјела: први прозор је онај на који слијеће патријархова ластавица, други и трећи су прозори са којих царице испраћују у бој и из боја дочекују своје господаре, а на четвртном се одмарао двоглави орао самог василеуса. Овим, веома значајним мотивом за цијели роман, Петровић призива народну легенду из школског Програма, *Свети Сава тради прозоре*, којом светитељ и добротинитељ народа српског постаје и „просветитељ“ народни у дословном смислу јер градећи прозоре учи људе како да свјетлост уносе у кућу.

„Поде једном Свети Сава да учи народ побожности и вјери. Идући по свијету наиђе на људе гдје се четири вола уносе свјетлост у кућу. Он их запита: 'Šта радите то браћо?' – 'Ево начинисмо има три дана кућу, па никакo се у собама не види.' – 'Три дана са ова четири вола уносимо свјетлост, па свеједнако. До пред врата се види, а кад у кућу мрак'. Свети Сава се помолу Богу те им рече: 'Е, људи бојжи, треба начинити прозоре, – ево овако.' Па им онда начини прозоре, а они му се много захвале“ (Ћоровић 1995).

Овој народној легенди Петровић даје дубоко симболичко значење јер видици прозора који су уграђени у припрату цркве Светога Спаса „не иду само на четири стране света, већ се пружају и у сва четири главна смера времена“ (Петровић 2004: 26). Тиме је Сава Немањић своје роду даровао и волшебну могућност виђења будућности што, да напоменемо, није хришћанска већ паганска одлика. Постоји неколико одређења легенде, али по међународној класификацији народних прозних врста то је приповједање на основу апокрифа и средњовјековних хагиографија које је усменим преношењем фолклоризовано (Милошевић-Ђорђевић 2006). Управо једна од најважнијих особина легенде су фантастична свједочанства. „Натприродно, чудесно у легендама није као у предању стравично, већ, свето; оно не само што треба да потврди постојање Бога него и да узвиси свеца, и приписује му се често из патриотских побуда (св. Сави нпр.)“ (Милошевић-Ђорђевић 2006: 179). Тако и у роману чудесни Савин поклон народу, међу његовим братственицима не изазива страву, напротив, они се прозорима „на четири стране времена“ радо користе. Роман је и иначе права ризница фантастичних догађаја, па тако фреске придржавају игумана да не падне, у облаку живи пустињак, бременитост царице Филипе је дугачка двадесет седам мјесеци, у сну се живе паралелни животи... Но, сви ови догађаји

прихваћени су као саставни дио живота, а не његов опозитни сурогат, па тако и не изазивају страх или претјерано чуђење. Како је тачно примјетила Марина Токин поглавље у роману *Повраћајак у земљу ошачасива, заседа на раскрићу* је осмишљено као легенда (Токин 2010). Свети Сава је у народном памћењу нешто попут путујућег божанства које својим дјеловањем свијет доводи у прави поредак. У овом поглављу, на повратку у отачаство, а на раскрсници као одвај-када опасном простору, збива се фантастични догађај.

„Наиме на овоме месту, као да га је од Васкрса чекао, пред ноге Савине ничице паде човек одевен у широке хаље, лица сасвим скривеног капуљачом и њеном сеном. Великим речима славећи мудрост преосвештеног, непознати му рукавима обгрли колена, не допуштајући да архиепископ и његова пратња начине макар корак даље. Прође сам дан, заметну се ноћ, једва се разјутри, петлови су седам пута морали да се јављају, а прилика је упорно држала Саву, непрестане хвале говорећи“ (Петровић 2004: 24).

Напосљетку, једини успјевши да прозре превару, Сава скида странчеву капуљачу. Испод хаљине није било никога, замку је стварала нарасла сујета. Колико је погубљена могла бити ова замка братија је посвједочила у првом свратишту гдје су сазнали да бројни нису измакли опаком загрљају таштине. Осим овог фантастичног догађаја, интертекстуална повезаност са легендом остварена је преко искушења које Сава успјешно савладава чиме се у Петровићевом роману остварује једна од основних функција ове фолклорне књижевне врсте – прослављање свеца.

Ово није једино искушење којем Сава Немањић одолијева. Наиме, Енрико Дандоло у жељи да Србију потчини интересима Венеције одашиље Стефану чашу направљену од одраза његове кћери Ане. Овај магијски предмет, попут негативне „чаше молитвене“ заводи српског владара одразима лијепе Млечанке па он заборавља на корист сопствене државе. У поглављу *Искушење монаха Саве* приказана је надљудска борба са теретом плоти коју је Сава добровољно преузео отпивши мало из те чаше, на себе не би ли спасао брата Стефана и српску државу.

„Ноћима и ноћима монаху се указивала похотна вода са хиљадама таласа што овијају стегна, бокове и прса. Плотољубље за Аном Дандоло остави полумртвог Стефана на спруду и отпоче дивље кружити околу Саве не би ли га повукло на дно пристрашћа. Стална плима врелине пела се ка Савином расуду, но он није посртао, држао је главу изнад жераве путености. Млетачка госпа је упорно обливала браниоца својим прелепим одразима, слутећи да је он крајња устава пред остварењем циља Републике св. Марка“ (Петровић 2004: 81).

Но, његова мисао, упућена ка Господу спашава и њега и српску државу. „Чудотворни предмети, препрека коју треба савладати, најмлађи син који побеђује и спасава краљевство и старијег брата, подела јунака на добре и зле... све нас то води у поље бајке“ (Токин 2010: 37). Са бајком су ученици већ сасвим добро упознати па ће моћи самостално да препознају елементе овога жанра у роману. На крају овога поглавља Сава је већ прошао кроз процес са-

мопожртвовања, али и самоспознаје и такав, издигнут изнад многих, сада може да од васељенског патријарха затражи самосталност за српску цркву и краљевску круну за свог брата. Попут истинског бајколиког јунака, прошавши сва искушења, он ће на дар добити све што заиште па и више од тога...

ЗАКЉУЧАК

Текст је вештачка творевина с тенденцијом да производи сојствену узорну чишћаоца.

Умберто Еко

Узоран читалац према идеји интертекстуалности био би онај који би у сваком тексту био способан да види реакцију на друге усмене или писане текстове. Наша нова наставна методологија за свој наум има образовање и његовање управо таквих читалаца. На примјеру романа *Ојсада цркве Св. Сјаса* показали смо како одраније усвојена знања свој књишки живот могу да обнове и у савременим литерарним дјелима. Тако су средњовјековни књижевни жанрови *житија*, *слова* и *зайиса* као и жанрови народне књижевности *лејенде* и *бајке* своју интертекстуалну матрицу пронашли у једном постмодернистичком роману.

Овакав вид текстуалних дијалога омогућава наставницима да једноставно и лако обнављају старо градиво и приликом обраде нових наставних јединица, али и да ученичка знања проширују другим књижевним референцама. Теоријска знања – каква јесу знања о књижевним жанровима више нису само „мртво слово“ на папиру већ постају научна апаратура коју ђаци активно употребљавају. Ученици схватају да ниједно књижевно дјело није самосвојан свијет већ складна цјелина која своје истинско значење проналази у оквиру система других књижевних творевина. Наш рад је само модел како се интертекстуална методологија може примјенити у пракси.

ЛИТЕРАТУРА

- Богдановић, Д. (1991): *Историја сјаре српске књижевности*. Београд: СКЗ.
- Чајкановић, В. (1973): *Мити и религија у Срба*. Београд: СКЗ.
- Ћоровић, В. (1995): *Pedeset legendi o Svetom Savi*. Преузето 30. 3. 2011. са www.rastko.rs/knjizevnost/usmena/legende_o_savi.html
- Физиолог (*Слово о ходећим и лејећим створењима*). (1973). Пожаревац: Књижевни часопис "Браничево".
- Голијанин-Елез, С. (2007): Школска лектира и проблем њеног читања: могућности натпрограмског наставниковог избора у III разреду средње школе. *Унајређивање наставе српског језика и књижевности*. Нови Сад: Филозофски факултет.
- Милошевић-Ђорђевић, Н. (2006): *Од бајке до изреке (обликовање и облици српске усмене прозе)*. Београд: 2006.
- Петровић, Г. (2004): *Ојсада цркве Св. Сјаса*. Београд: Народна књига.
- Ређеп, Ј. (1999): *Александар Велики и краљ Милушин*. Преузето 28. 3. 2011. са <http://scindeks-clanci.nb.rs/data/pdf/0543-1220/1999/0543-12209901019R.pdf>
- Rečnik književnih termina*. (2001). Banja Luka: Romanov.
- Токин, М. (2010): *Традицијске представе, веровања, ликови и облици у тражењу романа "Ојсада цркве Св. Сјаса" Горана Пејировића* (рукопис). Нови Сад.

Turanjanin, B. (2010): Kriza čitanja i kako je prevazići (Intertekstualnost kao nova nastavnna metodologija), *Evropske dimenzije promena obrazovnog sistema u Srbiji*. Novi Sad: Filozofski fakultet.

Biljana Turanjanin
Novi Sad
Ministry of Education and Science of the Republic of Serbia

INTERTEXTUAL STUDY OF LITERATURE GENRES

This paper shows how intertextuality, as one of the dominant features of literature, can be used as a new, innovative teaching methodology. The paper emphasizes the possibility for usage of this methodology in the study of literature genres, exemplified in the novel *Siege of the church St. Spas* by Goran Petrovic. This methodology can help us renew, fruitfully upgrade and successfully systemize knowledge about Serbian literature genres in numerous ways shown in the paper. This method of literature studying enables students to actively participate in teaching, as well as to become capable of organizing their new knowledge in a system they will continue to use in further education.

Key words: teaching methodology, intertextuality, genres, literature

Биљана Вукмановић¹
Универзитет у Новом Саду
Филозофски факултет

УДК 371.671:821-82
371.315.7

ОСНОВНОШКОЛСКА ЧИТАНКА У СЛУЖБИ ПРОБЛЕМСКЕ НАСТАВЕ И СТВАРАЛАЧКОГ МИШЉЕЊА

„Снага уџбеника као жанра је у његовој систематичности и комплетности. Слабост уџбеника као жанра је ограничена могућност да се уџбеником реагује на индивидуалне разлике између деце, на њихове склоности и интересовања. Уџбеник је писан за просек. И зато се некад промашује све.“

Дијана Плут

„Уџбеник је најтиражнија књига за децу, књига којом се постављају стандарди интелектуалног рада и постигнућа, још увек најјефтиније и најдоступније наставно средство, моћна књига која утиче на развој дјете, средство уз помоћ којег се промјене у школи могу најлакше и најмасовније извести“ (Дурковић 2005: 276). Са друге стране, он је мала антологија културе, науке и цивилизације, њихових достигнућа, једна од перспектива из које ученик, у различитим фазама свог развоја, може да сагледа свет око себе. У новије време, на супрот ранијем искуству које се огледа у улози уџбеника као пасивног покретача, све више пажње посвећује се феномену индивидуализације наставе, где уџбеник треба и мора да буде полуа активне наставе, покретач мисаоних и стваралачких способности сваког ученика. Тачније, положај ученика који он добија у активној настави мора да мења и улогу оних фактора који кореспондирају са њим у наставном процесу, а то су наставник и уџбеник. Наставник више није „преносилац“ готових информација већ иноватор, онај који наставни садржај „пласира“ уз помоћ ученика. Тај садржај јесте уџбеник. Психологица Дијана Плут скренула нам је пажњу на онај слој уџбеника који посматра дете кроз призму различитости у његовим могућностима. Стога, следећи ову идеју, сваки уџбеник треба да представља управо покушај креирања приче чији ће крај бити „уџбеник који није писан за просек“.

Између три фактора у дидактичком троуглу ученик – наставник – уџбеник мора да постоји узајамно-повратни утицај. Уколико га нема, први узрок томе тражићемо у ономе што посредује између наставника и ученика, а то је уџбеник. Сваки од ова три фактора има значајну улогу у наставном процесу јер су у међусобној узајамној повезаности: однос између ученика и наставника успоставља се преко уџбеника. Ова чињеница иде у прилог мишљењу да се морамо сложити да је уџбеник (ма колико тежили да оправдамо мисао да је прецењивање важности било кога од ова три фактора опасно за наставни процес) осим

¹ biljanavukmanovic@gmail.com

што је основно, истовремено и доминантно и моћно средство извођења наставе, које знатно одређује начин рада свих учесника у њој. *Какав нам је уџбеник – таква је и настава.*

У време експанзије реформе образовања, која трансмисивну школу тежи да замени оном у чијем је средишту ученик, као активни учесник у настави, концепција и садржај уџбеника су оно што најпре мора привући пажњу и мотивисати ученика, као некога од кога умногоме зависи реализација, а тиме и квалитет наставног процеса. Да би то постао, уџбеник својим садржајем и методичко-дидактичким моделом мора бити усмерен на ученика и његова интересовања. То значи да, осим читљивости уџбеничког текста (језика уџбеника) и структурираности, уџбеник мора да заступа такав садржај и концепцију који ће омогућити индивидуализацију наставе, односно пружити могућност сваком детету да се, проналажењем једног дела себе у књижевним текстовима који се нуде, развија у самосталну стваралачку личност која аргументује, закључује и ствара. *Сваки ученик који жели активно да учествује у настави мора унутишар уџбеника да пронађе онај део књижевности који ће формирати његов хоризонт очекивања.* Након тога отварају се нови хоризонти – креативни и стваралачки, који су први и основни услов стицања трајних и применљивих знања. Таква знања су наш циљ, а да бисмо до њега стигли – морамо се увек и изнова бавити уџбеницима.

За разлику од ранијег одређења уџбеника као „операционализације школског програма“ који представља основно средство за учење, односно најчешће репродуктивно учење, данас уџбеник настоји фокус да стави *на учење и онога ко учи (ученик)*. Својим садржајем и дидактичком апаратуром уџбеник би требао да потпомаже изградњу (конструкцију) знања онога који учи. Сада његова улога тежи да буде првенствено развојно-формативна а не трансмисивна (улога преношења знања).

„Стварни уџбеници (а не ови „сањани“) ретко када имају проблемску организацију. Они, додуше, обично имају градиво структурирано у веће и мање целине, али ретко када је принцип поделе садржаја у такве целине проблемски. Најчешћа организација наших уџбеника је јукстапозирање разних тематских целина по принципу: мало овог, мало оног и још мало оног! Зашто треба све то сазнати и како већину тих знања употребити, то обично није осмишљено.“ (Плут 2003: 136).

„Стратегије активирања ученика посредством уџбеника и структурни елементи у уџбеницима, који служе том циљу, тесно су повезани са стратегијама мотивисања. Свако успешно изведено активирање је истовремено и допринос повећању интересовања детета за књиге.“ (Плут 2003: 136).

Имајући у виду све претходно речено јасно се намеће констатација да аутори оних уџбеника којима се тежи требају да имају у виду мисаоно активирање ученика. То првенствено значи да сваки уџбеник треба да има утврђени модел који ученици требају да следе у стицању нових знања. Тачније, да би уџбеник имао улогу подршке самосталној изградњи знања ученика, у његовом концепирању и конструкцији потребно је да се узму у обзир следећи фактори:

- природа и разноврсност знања која чине садржај уџбеника

- функције уџбеника
- адресат, тј коме је уџбеник намењен (узраст, ниво и врста образовања)
- медиј у коме се могу реализовати уџбенички материјали

На крају, „уџбеник је културни производ у коме је представљена основна структура неке области знања или део те структуре предвиђен за одређени узраст, односно разред. (...) Садржај уџбеника је *нужан али не и довољан услов* да би неки културни производ постао уџбеник. Други услов јесте да тај садржај буде *дидактички обликован* тако да осигурава да основна структура знања буде прихваћена од стране онога коме је тај уџбеник намењен. Сажето речено, уџбеник мора бити усмерен (фокусиран, центриран) на ученика“ (Ивић, Пешикан, Антић 2008: 26).

ЧИТАНКА КАО СПЕЦИФИЧАН УЏБЕНИК

Читанка је једини уџбеник који се умногоме разликује од осталих. Без унапред датих знања, фактографских података и чињеница, овај уџбеник непосредно утиче на ангажовање ученика. Једино читанка својим садржајем у првом реду буди емоцију, емоција ангажује размишљање, а оно конкретизује мисао у виду одговора, као производа читаочевог дијалога са уметничким текстом. У том одговору крију се нова сазнања. Стога можда и није најсрећније решење одредница да „читанка уводи децу у свет књижевности“. Са тим светом деца су се упознала још слушајући бајке, уз чије су причање пратили илустрације у сликовницама. Читанка првенствено отвара врата емоција, подстакнутих књижевним текстом. Са друге стране, „комуницирајући са текстом, кроз процес рецепције, ученик усваја културне моделе које му нуди текст, у њему несвесно врши моделовање понашања, емоција и веровања, сложено „утискивање“ на културне склопове које већ има и подразумеване културне императиве. Кроз стваралачки дијалог сваки је ученик у могућности да изнесе свој индивидуални доживљај и гледиште, те је читанка једини уџбеник који шаље *имплицитну поруку знања*, за разлику од осталих уџбеника у којима текст (садржај) експлицитно указује на чињенице, пласирајући унапред дата сазнања. Дакле, само читанка као уџбеник специфичног садржаја, коме се прилази на потпуно другачији начин, васпитне циљеве непосредно ставља испред образовних и функционалних. У томе је њена прва и најважнија предност у односу на остале уџбенике.

Веома је важно истаћи сазнање да једино текст у читанци не позива на „ишчитавање“ већ првенствено на читање! Ишчитавање можемо дефинисати као брзо и површно упознавање са садржајем било које врсте текста, док читање то никада не дозвољава. Ако читање покушамо дефинисати као подстицајно-перцептивно-стваралачки чин², долазимо до закључка да се читати може

²У овој дефиницији читања, као основе наставе књижевности, лако се могу уочити она три сегмента часа без којих савремену наставу не можемо замислити: мотивација ученика за читање асоцијацијама на предстојећи текст, испољавање доживљаја и гледишта ученика на прочитано и подстицај за креативни, стваралачки чин, као завршница дијалога са књижевним текстом. Ствара-

једино књижевни текст – зато што је читање истовремено саживљавање читаоца са оним о чему чита, буђење жеље за новим сусретима са књижевним текстовима (а тиме и искуствима) и једини садржај који нуди могућност креативног и стваралачког чина након читања. Оно је трагање, духовно богаћење, освајање других и другачијих светова, проницање у неоткривене вредности онога што нас окружује. Док читамо – ми мислимо, саосећамо, размишљамо, емоционално реагујемо, али и учимо. Једино књижевни текст може да омогући тако богат доживљај. Живети животом књижевности значи живети у прошлости, садашњости и будућности, али и живети са туђим радостима, патњама, добром и злом. Читанка је велики свет књижевности у малом. Нигде и ни на који начин деца неће за тако кратко време толико искусити, доживети и сазнати као што то могу кроз књижевни текст. Зашто „у малом“? Зато што у виду морамо имати чињеницу да је књижевни свет у читанци дат у виду одломака. Поставља се питање колико они „нарушавају“ аутентичност књижевног дела и утичу на специфичан доживљај читаоца?

САДРЖАЈ И КОНЦЕПЦИЈА ЧИТАНКЕ ИЗМЕЂУ ПРЕДМЕТНОГ ПРОГРАМА И ЖЕЉА И МОГУЋНОСТИ УЧЕНИКА

Ако констатујемо да су по питању садржаја читанки и приступа аутора истом, још увек врло често умногоме видни обриси традиционалног – нећемо погрешити. С обзиром на то да је реформа образовања трајан процес, још дуго ће се трагати за оним решењима у читанкама које ће по питању садржаја и методичке концепције у потпуности одговорити жељама и могућностима ученика.

Са једне стране, постоји предметни план и програм који за годишњи План рада предлаже обавезне књижевне текстове. Све остало што ће се наћи у садржају читанке је избор аутора. Међутим, иако је аутор у обавези да се руководи циљевима, такође предвиђених предметним планом и програмом, читанке често садрже она књижевна штива која, иако обезбеђују усвајање одговарајућих стандарда знања, немају изражен мотивациони оквир који би подстакао ученика да буде активни сарадник и креативни интерпретатор књижевног текста. Избор садржаја, поред његове репрезентативности, првенствено мора узети у обзир чињеницу коме је намењен тј. ко ће га учити, где се првенствено води рачуна о ученичким предзнањима, интелектуалним карактеристикама узраста, као и индивидуалним разликама. У великом броју сведоци смо ученичке пасивности на многим часовима интерпретација књижевних текстова у читанкама управо због непоштовања поменутих одредница, кључних за садржајни концепт. Дакле, са друге стране су ученици, тачније њихове потребе и хтења. Немајемо се намеће питање: да ли је ова појава заиста одраз незаинтересовано-

лачке и креативне задатке одређује наставник на основу реаговања ученика на књижевни текст, које се првенствено огледа у њиховим претходно датим одговорима, аргументима, закључцима, али и емотивном доживљају.

сти ученика за књижевност, као последица феномена кризе читања³, или је по среди нешто друго? Уколико и јесте, онда бисмо несумњиво требали сагледати феномен комуникације на релацији ученик – наставник. Међутим, они елементи који чине већ поменути дидактички троугао ученик – садржај – наставник, јасно указују да је садржај тај који у исто време одређује како однос комуникације наставника и ученика, тако и однос ученика према раду на часу. Сада не можемо да не поменемо оно што се зове мотивациони сегмент наставе књижевности а који, опет, доводимо у везу са садржајем. Уколико садржај по одређеним критеријумима (тематска, жанровска или мотивска (не)прилагођеност узрасту) не ствара услове на основу којих би наставник могао да мотивише ученике за рад – не може се очекивати повратна информација. Садржај је књижевна спона која повезује ученика са наставником, и обратно.

Анализа садржаја и концепције читанки врло је сложен процес јер је можемо вршити са неколико важних аспеката: тематског (садржајног), концепцијског и методичког аспекта. Свакако да је први примарни, а у сва три случаја донесени закључци не би били релевантни уколико би се по страни ставили они због којих читанка постоји и којима је намењен њен садржај, а то су ученици. Сада се јавља ново питање: колико су садржај и концепција постојећих читанки прилагођени хтењима и могућностима ученика?

У својој књизи *Уџбеник као културно-педагошки систем* Дијана Плут наводи пожељна својства уџбеника, од којих ћу издвојити само нека која су важна за читанку као специфичан уџбеник у односу на остале (о чему је већ било речи).

1. **Блискост** – Садржаји уџбеника треба да се у што већој мери ослањају на спонтану знања ученика. Јер, ако није тако, нема разумевања, нема успостављања контакта.

2. **Далекосежност** – Циљеви уџбеника су далекосежни. Неки од тих циљева су развој детета, трансфер способности, културна репродукција и сл. Ипак, ваља имати на уму да се далекосежни циљеви не могу освојити бесмисленим актуалним циљевима. Из бесмисленог се не може родити удаљени смисао.

3. **Осетљивост** – Мисли се на осетљивост према потребама одређеног узраста деце, пре свега према њиховим емоционално-социјалним потребама, што би уџбеници требало да уваже. Такође, до извесне границе, уџбеници би требало да уваже и разлике између деце, као и њихове индивидуалне преференције.

4. **Селективност** – Треба три пута промислити и измерити сваки садржај пре него што га укључимо у уџбеник. Изузетно је важно да у уџбенику остане само оно што служи нечему смисленом.

5. **Сврхисходност** – Све што уџбеник садржи треба нечему да служи. Циљ сваког смисленог круга, сваког задатка треба да буде јасан. Што је јасније куда

³ „Данас се књиге све мање траже, све мање се читају. У судару са модерном културом, коју доноси нагли технолошки напредак човечанства, а првенствено мас-медији и информатика, књига, а с њом заједно и све остало што чини традиционалну културу, губи битку и има све мањи значај у културном животу људи. Такав однос према књизи и читању одавно се назива криза читања“ (Илић, Гајић, Маљковић, 2007: 5).

треба ићи, то су веће шансе да се стварно и стигне. Питање сврсисходности је питање смисла учења уопште и смисла свих делова уџбеника појединачно.

6. Репрезентативност – То је особина уџбеника да развија и моделира технике интелектуалног рада и интелектуалне процесе уопште. **Избором садржаја**, задатака и разних демонстрација, које су део основног уџбеничког текста, уџбеник ствара модел размишљања, **решавања проблема** и сл.

7. Услужност – Развој детета као кулурног бића је мисија уџбеника. Све што уџбеник садржи треба да буде подређено потребама детета које учи. За сваку меру којом се олакшава учење треба наћи место у уџбенику (Плут 2003: 246-249).

Све наведене компоненте, као услови за добар уџбеник, морају да имају методички оквир унутар којег се пише уџбеник. Тај оквир, када су читанке у питању, подразумева *проблемски приступ настави књижевности*, а самим тим и одабир оних књижевних текстова који ће омогућити овакав приступ. Он предствала један вид стварања услова за читанку која ће својим садржајем потпомоћи „изградњу (конструкцију) знања“ непосредним ученичким ангажовањем. То ангажовање огледа се управо у решавању проблемских ситуација, присутних у књижевним делима. Наиме, књижевно дело не нуди отворене и формулисане проблеме, већ само пружа поводе за њихово постављање. Наша мисао побуђена је књижевним делом и на њему је заснована, те може успешно мењати и усавршавати свест која је усмерена према делу. У тој свести се једино и могу зачињати и решавати литерарни проблеми⁴.

ОДЛИКЕ КЊИЖЕВНИХ ВРСТА КАО ЗНАЧАЈАН ФАКТОР РЕАЛИЗАЦИЈЕ ПРОБЛЕМСКЕ НАСТАВЕ

Привилегију да на тако мало простора, у тако кратком времену, спознају лепоту и вредност писане речи различитих стваралаца у различитих епохама књижевног стваралаштва, а тиме и скривене вредности живота, човекове успоне и падове, борбе и немире, имају једино ученици у настави књижевности. Ту могућност пружа им читанка, као њихов основни уџбеник књижевности, који представља малу антологију књижевних текстова. Сваки књижевни текст је ризница емоција унутар које се крију животне поруке до којих ученици требају да дођу уз помоћ свог субјективног доживљаја, потпомогнути наставниковим усмеравањем часа. Текст књижевног дела, за разлику од других врста језичких текстова, преноси поруке читаоцу (ученику), које он прерађује на основу сво-

⁴ „Литерарни проблем има посебна обиљежја која произилазе из природе књижевног феномена. Књижевни проблем не заснива се само на мисаоним (интелектуалним) операцијама. Уз њега се повезује емоционална и фантазијска активност; лице које рјешава литерарни проблем ангажира се емоционално (проживљава проблем) и интелектуално (покушава га ријешити – спознати). У рјешавању литерарног проблема долази до изражаја субјективни фактор. Рјешење проблема не мора бити једнозначно (јединствено). Сваки ученик може ријешити проблем на индивидуални начин. Књижевни се проблем очитује као вишезначна појава која рађа различите асоцијације, емоције и мисли зависно од сензибилности, ерудиције и зрелости истраживача. Исти проблем различито ће ријешити ученици различитих добрих карактеристика“ (Росандић, 1980: 160).

јих искустава о свету и могућности да дорађује слику света књижевног дела коју он не може проверити у стварности. Порука коју носи књижевни текст није непосредно повезана са том стварношћу, него је директно упућена читаоцу (ученику). Сваки читалац (ученик) носи у себи слику света у коме живи. Та слика је индивидуална, ученик је често несвестан њеног присуства. Књижевни текст у себи приказује неку своју целовиту, заокружену слику модела тог света, а ученик ће га разумети само ако се те две слике барем у малом делу поклапају. Гледано са литерарно-комуникативног стајалишта, један од примарних циљева наставе књижевности јесте да ученике подстиче на радосно, спонтано читање књижевног дела, али и заинтересовано враћање делу, аутентично комуницирање са њим (Петровачки, Штасни 2008: 195).

Да би се овакав однос заиста остварио првенствено морамо имати на уму природу књижевног текста са којим се ученик сусреће, односно књижевну врсту којој он припада. Након поштовања прописаних стандарда квалитета уџбеника, различитост у одликама књижевних врста један је од важнијих чинилаца приликом одабира текстова који ће се наћи у читанкама. Надаље, различите књижевне врсте побуђују различите мисаоне и стваралачке активности ученика што, опет, условљава динамику часа интерпретације књижевног дела, а тиме и његов крајњи исход: колика ће бит укупна ангажованост ученика и колики ће бити коначан домен њиховог креативног, мисаоног и стваралачког деловања. „Свако је умјетничко дјело индивидуално, непоновљива стварност. Међутим, постоје заједнички елементи на темељу којих се дјела сврставају у заједничке скупине (родове и врсте). При рашчлањивању садржаја за наставну ситуацију могу се, као исходиште, узети управо ти заједнички елементи који се специфирају и интерпретирају индивидуално. (...) Осим садржаја који извиру из текста (које текст поставља), појављују се и извантекстовни садржаји који припадају повијести књижевности, теорији, социологији књижевности и рецепцијским значајкама ученика“ (Росандић 1986: 102).

ТРЕНУТНО СТАЊЕ

У нашој науци и образовању није укоренења шира систематска анализа уџбеника и других врста текстова који се користе у наставном процесу⁵. Текст уџбеника спада међу основна средства социјализације који у дидактичко-методичком који у дидактичко-методичком погледу мора да води рачуна о узрасном нивоу васпитања, образовања и учења.

Текст читанке се структурално и предметно разликује од класичног уџбеника. Читанка припада оној врсти школског текста који хаотичну перцепцију и

⁵ Овде ћемо изузети велико и драгоцено остварење психологичке Дијане Плут, *Уџбеник као културно-педагошки систем*, управо због опште одреднице у самом наслову (акцент на културној димензији уџбеника). Иако поменута књига садржи многе битне одреднице које упућују на недостатке постојећих уџбеника и пожељна својства која би будући уџбеник требао да има, у први план се ипак ставља однос аутора према уџбенику, односно шта би све један аутор требало да има у виду у току стварања новог, савременог уџбеника који ће одговорити потребама савремене наставе. Методички аспект читанке као специфичног уџбеника овде је изузет.

доживљај света деце структурира у једну целину посредством књижевног језика. За разлику од других текстова читанка треба да формира у свести ученика једну слику света која је обликована богатством уметничке имагинације и књижевним поступцима. Са становишта структурних карактеристика текст читанке се дели на *текстуалне* (основни текст, допунски текст и појашњавајући текст) и *вантекстуалне* компоненте (дидактичко-методичка апаратура: питања за разговор, задаци, објашњења). На темељу оваког односа текстовних и вантекстовних елемената, читанке се типолошки могу поделити на оне које наглашавају а) енциклопедијски садржај, б) дидактичко-методички приступ, в) књижевно-теоријски приступ са истицањем форме књижевног текста и његове аутономне језикоестетске структуре и г) књижевни аспект у коме се преплићу форма и други значењски слојеви књижевности. Писац или приређивач читанке за основну школу, независно од опредељивања за неки од ових типова читанке, мора да поштује неке педагошке критеријуме као што мора да направи избор књижевних текстова и њихових фрагмената. У формалном погледу, сваки избор текстова за читанке од првог до четвртог разреда треба да поштује педагошко начело о заступљености шалјивих текстова (комични), а од петог до деветог начело присуства проблемских текстова са елементима трагичног и комичног.

Употреба читанке у наставном процесу може и мора постати предмет стручног анализа, посебно избор текстова у њој. Истовремено, пратећа дидактичко-методичка апаратура такође је неизоставан чинилац који умногоме одређује квалитет наставног процеса, те је потребна и подробнија анализа овог сегмента постојећих читанки.

ТЕМАТСКА ОПРЕДЕЉЕНОСТ

Мотивска одређеност књижевних текстова условљава и њихову тематску структуру. Наиме, повезивање мотива унутар текста одређује његову тему. Тачније, анализа мотива поменутих дела већ у потпуности ствара јасну представу о њиховој теми.⁶ Ученици се опредељују за теме које су им блиске из живота или прижељкују да постану део њихове стварности, иако знају да је то немогуће (пример јунака војводе Момчила). Ипак, и овакав доживљај има своје позитивне стране: иако удаљен у времену и простору лик војводе Момчила, као и многи други ликови, живе у дечијој машти, творећи слику лика-идеала на основу његових специфичних индивидуалних особина. Ова разина књижевних дела савршена је подлога за богате могућности реализације креативних и стваралачких задатака. У складу са темом дела и оним што је она покренула у његовом читалачком бићу, ученик демонстрира сопствене доживљаје, аргументујући, образлажући, доносећи закључке и ставове. Оно што је прочитано, иако тематски јасно одређено, ипак се разликује у свести сваког ученика, управо

⁶ „У најширем смислу, тема је оно о чему говори књижевно дело, тј, оно што твори његово јединствено значење“ (Поповић 2007: 723).

зато што је индивидуална рецепција⁷ дела оно што долази до изражаја тек у интерпретативном делу часа.

КЊИЖЕВНИ ТЕКСТ – ИЗВОРИШТЕ ПРОБЛЕМСКИХ СИТУАЦИЈА

Наставни рад на књижевном тексту постаје најинтензивнији онда када се у њега укључе проблемски методички поступци. Таквим поступцима ученици се подстичу да литерарне проблеме уочавају и да им наслућују, предвиђају и откривају најприхватљивија решења. У таквом ученичком ангажовању долази до изражаја његов самостални прегалачки однос према његовим вредностима, те решавање проблема има карактер стваралачке духовне активности. Побуде за стварање проблемских ситуација долазе *ирвенсивено из текста који се изучава*. Њих условљава слојевитост његове структуре и вишезначност елемената који је сачињавају.

Књижевни текст је примарно извориште проблемских ситуација, а сва друга изворишта настају као резултат његових тумачења и могућности да их конфронтирамо с њим. Сам књижевни текст нуди поводе за стварање проблемских ситуација и постављање проблема јер све што тражи да буде објашњено, откривено, одгонетнуто и дешифровано – повод је за стварање проблемске ситуације. Таквих књижевних текстова заиста је много. Међутим наше питање у овом случају је: колико је таквих текстова у постојећим читанкама?

Проблемске ситуације треба стварати око извесног броја кључних тачака структуре књижевног текста који се изучава. Разрешавање проблема буди ученичку радозналост, а тиме и њихово богато мисаоно и стваралачко ангажовање. Међутим, с обзиром на то да су у уској повезаности природа књижевног текста који се изучава и његова прилагођеност узрасту ученика задатак проблемског приступа тексту је буђење радозналости ученика, након чега ће решавање проблемских ситуација сучити свет дечије перцепције дела и његове уметничке стварности. Свако књижевно дело има своју уметничку индивидуалност, што условљава појаву да се сваком делу треба прићи на њему својствен начин. Оно, као слојевита и вишезначна творевина, пружа широке могућности разумевања и процењивања, што експлицира на стваралачки приступ књижевном делу, као битну одредницу наставе књижевности. Тако се делатна функција *стваралачкој мишљења усклађује са природом проблема*, те при њиховом решавању може да подстакне и обједини све менталне операције: запажање, употређивање, уопштавање, закључивање, памћење, систематизовање, анализу, синтезу, индукцију, дедукцију и друго. Час који се организује по проблемско-стваралачком систему има специфичну организацију. Његову прву фазу чини стварање (изазивање) проблемске ситуације у вези са искрслим проблемом, затим уочавање и дефинисање тог проблема, утврђивање начина његовог решавања, упућивање у метод рада, решавање проблема, проверавање решења и примена. Међутим, овакав начин организације часа проблемске наставе није

⁷ „Прихватање (рецепција) књижевног дела и његово деловање представљају дубоко субјективан чин“ (Илић 1997: 197).

С обзиром на то да је уџбеник „моћно средство“ које има специфичну организацију садржаја, врло је тешко пронаћи онај модел који ће бити структуриран тако да на првом месту има развијен систем за мотивисање ученика, конципиран тако да је намењен директно ученику за самостално коришћење. Врло је дискутабилан термин „квалитета“ уџбеника јер, у зависности од природе предмета, квалитет уџбеника одређује скала различитих категорија. Ипак, смисао уџбеника веома је важан. Тачније, уџбеници не би смели да личе један на други, иако је са већином тако. Када говоримо о читанци – ту ћемо наћи понајвише сличности. По шаблону: једно мотивационо питање (али не увек!), текст, белешка о писцу, објашњење непознатих речи и „разговор о тексту“ писане су готово све читанке. Изузетак су неке нове читанке за основно образовање у Србији, писане и издате за потребе реформских промена. Иако другачије и модерније у односу на старе читанке, које су биле у употреби до ступања реформе на снагу, већине нових читанки својим садржајем и методичком апаратуром далеко су од читанке која ученику нуди могућност проблемског, а тиме и стваралачког приступа. Уколико наставник није дугогодишњи практичар, страсни љубитељ књиге и добар методичар – књижевни текст који читанка нуди остаће маргинализован на површини ученикових спознајних и стваралачких могућности. Све извесније је констатација Дијане Плут да су уџбеници, ипак, „писани за просек и да се због тога често промашује све“.

Прво питање које аутор себи треба да постави пре него што крене у израду уџбеника књижевности јесте: шта желим да постигнем овом читанком? По завршетку, последње питање које ће себи поставити требало би да буде: да ли је ова читанка остварила планиране циљеве, да ли ученику нуди могућност самосталног приступа (учења) и да ли он зна куда га води овај уџбеник и за шта му је, све што је у њему, потребно?

Покушају да одговорим на врло сложено и тешко питање: *какви њреба да буду садржај читанке и њена дидактичко-методичка апаратура а да задовоље њотребне савремене наставне књижевности, чији је задатак да у деишеу пробуди и развије креативну личност и верној читаоца?*

Ако је проблемска настава онај вид наставе који обезбеђује могућност да се у ученику спонтано активирају бројне мисаоне и стваралачке активности, онда су књижевни *текстови који су њошеницијални извори њроблемских ситуација садржај који мора да се нађе у читанкама*. Међутим, ни огољен садржај неће бити довољан да задовољи потребе проблемске наставе уколико није пропраћен *адекватном методичком апаратуром*. Све док аутори не схвате да се уџбеник не пише за колеге већ за ученике – бићемо далеко од читанке у служби проблемске наставе, а тиме и ученика.

Циљ сваког уџбеника, а тиме и читанке, јесте да створи услове који ће попуњени садржај организовано прилагодити ономе ко га учи. Дидактичко обликовање уџбеника треба да се руководи подршком *њроцеса учења са разумевањем*, уз развој критичког и стваралачког мишљења. С обзиром на то да је читанка по својој природи специфичан уџбеник и њена дидактичко-методичка апаратура мора да има другачију организацију. Постојећа дидактичка апаратура читанки остала је верна традиционалним механизмима. Наиме, *објашње-*

ње неизнатних речи, белешка о писцу и „разговор о шекспиру“ у виду честих ишшања која не испуњавају своју функцију, уз, ионеде, уметнуи „стваралачки“ задатак – шаблон су који ћемо препознати отворимо ли читанку за било који разред. Уколико наставник није вешт организатор и методичар који се, првенствено као трагач, сарадник и иноватор у потпуности не посвећује свом предмету, интерпретација књижевног текста остаће на конвенционалном нивоу, без могућности да ученици књижевност доживе као непоновљиву естетску стварност која има свој живот и пожелу и сами нешто да прочитају. Ако поставимо питање чиме обилују наше читанке, одговор ће гласити: *обилују схематизованим, често бесмисленим питањима, наложима и задацима који немају своју сврсисходност, а уколико се запитамо шта недостаје нашим читанкама, одговор је само један: недостијаје савремена дидактичко-методичка апаратура.* Императив аутора читанке требао би да буде: *покрећање мисаоне и стваралачке личности ученика која ће у њему пробудити љубишеља лепе речи јер, за читаоца се треба борити!* Дијалог ученика и текста треба да буде такав да и једно и друго остваре своје циљеве, где је задатак ученика да се удуби у проблем текста и открије његове скривене поруке, док је задатак уџбеника да задржи пажњу ученика. Стога уџбеник (читанка) мора да има такву дидактичку апаратуру која ће својом концепцијом држати будном пажњу ученика, чува ту управо освојену пажњу и мотивише га да дубље размишља о прочитаном тексту, откривајући у њему нове светове.

Дидактичко-методичка апаратура читанке требала би да се руководи првенствено проблемским приступом тексту. За проблемски приступ у читанке је потребно „уградити“ одређене облике активирања ученика који ће, како и сама реч каже, у њима активирати (покренути) мисаоне, стваралачке и имагинативне снаге.

„Стратегије *активирања* ученика посредством уџбеника и структурни елементи у уџбеницима, који служе том циљу, тесно су повезани са стратегијама *мотивисања*. Свако успешно изведено активирање је истовремено и допринос повећању интересовања детета за књиге.“ (Плут 2003: 136) Дакле, проблемски приступ тексту првенствено захтева креативан и богат мотивациони моменат, који отвара врата перцепције књижевног дела, а затим и његовог разумевања. Када постоје ови елементи онда постоје и услови за проблемски приступ тексту. Дакле, мотивација је кључ за учениково интересовање за књижевност. Све што након тога долази само је надовезивање на започети низ ученичких активности које су у првом степену мисаоне, док касније попримају стваралачки карактер. Надаље, читанке морају да уваже индивидуалне разлике деце, у зависности од њихових интересовања и интелектуалног склопа.

Такву структурираност могу да обезбеде само разноврсни, смислени и подстицајни налози и задаци у читанкама, који имају један циљ: пробудити у ученику читаоца-критичара, који ће у настави књижевности стицати трајна и применљива знања али и развијати своју стваралачку личност.

ЛИТЕРАТУРА

- Аврамовић, З. (1996): Методски проблеми испитивања тема у читанкама, *Настава и васпитање* 2, Београд.
- Вилонтијевић, М. (2002): Фактори наставе, *Васпитање и образовање*, Подгорица.
- Гајић, О. (2004): *Проблемска настава књижевности у теорији и пракси*, Нови Сад: Филозофски факултет.
- Деретић, Ј. (1996): *Историја српске књижевности*, Београд: Требник.
- Дурковић, Н. (2005): Дијана Плут – „Уџбеник као културно – потпорни систем“, *Васпитање и образовање* 2, Подгорица.
- Дурковић, Н. (2009): Настава књижевности у основној школи, *Наша школа-настава мајершејезика и књижевности*, Завод за школство, Подгорица.
- Ђорђевић, Б. (1998): Неке психолошке претпоставке за методике основношколских предмета, *Педагошка стварност*, Нови Сад.
- Ивић, И., Пешикан, А., Антић, С. (2003): *Активно учење*, Београд: Институт за психологију.
- Ивић, И., Пешикан, А., Антић, С. (2008): *Водич за добар уџбеник*, Нови Сад: Платонеум.
- Ковачевић, Љ., Ђинђур-Вучковић, Р. (2005): *Читанка за шести разред девештогодишње основне школе*, Подгорица: ЗУНС.
- Илић, П. (1980): *Лирска поезија у савременој књижевности*, Нови Сад.
- Илић, П. (1991): *Настава српскохрватској језика и књижевности прег изазовима времена*, Нови Сад: Дневник.
- Илић, П. (1997): *Српски језик и књижевност у наставној теорији и пракси*, Нови Сад: Прометеј.
- Илић, П., Гајић, О., Маљковић, М. (2007): *Криза читања*, Градска библиотека Нови Сад.
- Лакета, С. (2008): *Старашије савремене наставе*, Власеница.
- Маљковић, М. (2007): *Басна – лектира мудрости*, Нови Сад: Змај.
- Маринковић, С. (1984): Велике могућности проблемске и стваралачке наставе књижевности и језика, прилози са симпозијума *Проблемско учење у настави*, Лозница.
- Николић М. (1992): *Методика наставе српској језика и књижевности*, Београд: ЗУНС.
- Николић, М. (1997): Естетичке мотивације у тумачењу књижевноуметничких дела, *Настава и васпитање*, Београд.
- Петровачки, Љ. (2008): *Методичка истраживања у настави српској језика и књижевности*, Нови Сад: Филозофски факултет.
- Петровачки, Љ., Штасни, Г. (2008): *Методичке апликације*, Нови Сад: Филозофски факултет.
- Пешикан-Љуштановић, Љ. (2007): Усмена и ауторска бајка у настави; *Унапређивање наставе српској језика и књижевности*, Нови Сад: Филозофски факултет.
- Плут, Д. (2004): *Уџбеник као културно – пошторни систем*, Београд: Институт за психологију.
- Поповић, Т. (2007): *Речник књижевних термина*, Београд: Логос Арт.
- Предметни програм за мајершејезик и књижевност* (2005). Подгорица: Завод за школство.
- Радуловић, Д. (2001): *Крилати колијевка*, Подгорица: Дјечији савез.
- Росандић, Д. (1973): *Методички приручник књижевноуметничком шекспиру – роман*, Сарајево.
- Росандић, Д. (1986): *Методика књижевности одјоја и образовања*, Загреб: Школска књига.
- Смиљковић, С. (2002): *Настава српској језика и књижевности*, Врање.
- Стевановић, М. (1985): Учење путем решавања проблема у настави књижевности, *Књижевне новине*, Београд.
- Стевановић, М. (1989): *Оспособљавање ученика за германентно образовање*, Ровињ.
- Џицић, Р. (1999): *Уметничка приповејка у настави књижевности*, Нови Сад: Прометеј.
- Шекуларац, Б. (1999): Уџбеници и приручници као наставно средство на часу, *Настава и васпитање*, Подгорица.

Biljana Vukmanović
University of Novi Sad
Faculty of Philosophy in Novi Sad

USING PRIMARY SCHOOL READERS TO FACILITATE PROBLEM-BASED LEARNING AND CREATIVE THINKING

Apart from improving the quality of the teaching process in terms of its methods and didactics, imperatives of contemporary developments in education reform aim at emphasizing the need for contemporary textbooks as basic teaching tools. Textbooks used in literature classes – readers – differ to a large degree from other textbooks in terms of their characteristics and purpose. In the first place, teaching literature is specific since it has the power to shape the development of students' critical and creative thinking, especially at primary school age, when a child's personality is formed. However, do the existing readers, in terms of their contents, underlying concepts, directions and tasks, work in favour of the current trends in problem-based learning as part of the contemporary teaching process, and at the same time in favour of students' creative thinking? This paper presents a short overview of the concepts underlying the existing primary school readers and points to the kind of readers we have need for and the criteria they should meet so that students could, through literature lessons, develop into versatile personalities who can think and create.

Key words: reader, student, teaching literature, problem-based learning, creativity

Буба Стојановић¹
Универзитет у Нишу
Учитељски факултет у Врању

УДК 371.3::821.163.41.09]:398
371.311.5

ДЕЛА НАРОДНЕ КЊИЖЕВНОСТИ У ФУНКЦИЈИ ОЧУВАЊА НАЦИОНАЛНОГ И КУЛТУРНОГ ИДЕНТИТЕТА И МУЛТИКУЛТУРАЛНОГ ВАСПИТАЊА

УВОД

Све естетске и поетске вредности народне књижевности чине да она од почетка 70-их година XIX века постаје обавезан садржај наставе, средство организованог *васпитног* утицаја на млада поколења. Позивајући се на учење многих психолога да дете не подноси брутално киднање илузије, него се поступно оспособљава у разликовању света фантазије од света стварности, пожељно је да се у наставним програмима и читанкама нађу приче и гатке које је народ створио и са којима се дете сретало пре поласка у школу. Наше народно књижевно благо има све квалитете за успешну васпитну и образовну улогу у развијању и формирању свестране, креативне, духовно богате, емоционално испуњене и јаке моралне личности. Његову велику уметничку вредност запазили су многи, још крајем XV века, истичући да су наше љубавне песме оригиналне и непоновљиве, каквих једва да има код Тибула, Проперција, Гала, песникиње Сапфо. Многи умни људи, попут Јернеја Копитара, Вука Караџића, браће Грим, истицали су непроцењиву уметничку вредност наших народних умотворина.

Интерпретација народне књижевности у настави млађих разреда основне школе несумњиво доприноси стицању знања, развијању способности, формирању навика, исправног система вредности, подстицању позитивних особина личности. Анализом народне књижевности ученику је стално упућен позив да при рецепцији буде оригинални стваралац који самостално замишља, домишља, креира и тиме ствара свој лични доживљај времена у коме је настала и о коме пева, богати свој емоционални свет, духовно оплемењује себе. Рецепција епске поезије, такође, захтева замишљање, оживљавање и актуализовање чувених епских јунака, мегданција, витезова неустрашивих и надалеко познатих. Ведро расположење, духовитост, шала, оштроумност и довитљивост у основи су поетике народне књижевности за децу. Њој је примерен радостан, благонаклон, лак и лепршав, умиљат и пријатан, играјући и нераздражљив, нежан и подстицајан, оптимистички хумор. Велики значај народне књижевности у настави је и у томе што она у знатној мери подстиче радозналост, истраживачки дух ученика, критичност, оригиналност, оштроумност, интересовање за прош-

¹ bubastojanovic@gmail.com

лост свога народа, вољну активност да се дубље упозна историја краја, сазна о прецима, прошлости, развију родољубива осећања према ближњем, свом народу и својој земљи, чиме се гради национални идентитет. Истовремено се подстиче интересовање за друге земље, различите културе и тиме негује мултикултурализам.

Адекватном интерпретацијом народне књижевности у потпуности се доприноси реализацији циљева и задатака које прописује Министарство просвете, међу којима су и:

1. развој способности комуницирања, дијалога, осећања солидарности, квалитетне и ефикасне сарадње са другима и способности за тимски рад и неговање другарства и пријатељства;
2. развијање способности за улогу одговорног грађанина, за живот у демократски уређеном и хуманом друштву заснованом на поштовању људских и грађанских права, права на различитост и бризи за друге, као и основних вредности правде, истине, слободе, поштења и личне одговорности;
3. формирање ставова, уверења и система вредности, развој личног и националног идентитета, развијање свести и осећања припадности држави Србији, поштовање и неговање српског језика и свог језика, традиције и културе српског народа, националних мањина и етничких заједница, других народа, развијање мултикултурализма, поштовање и очување националне и светске културне баштине;
4. развој и поштовање расне, националне, културне, језичке, верске, родне, полне и узрастне равноправности, толеранције и уважавање различитости (<http://www.mp.gov.rs/page.php?page=101>).

Због свега тога народна књижевност би требало да има своје заслужено место у организованом васпитању и образовању будућих генерација. Међутим, где је њено место и колико је она била и јесте заступљена сагледаћемо ретроспективом наставних програма и читанки за млађе разреде основне школе у XIX, XX и XXI веку.

НАРОДНА КЊИЖЕВНОСТ У ЧИТАНКАМА НЕКАД

Анализа наставних планова и програма као и уџбеника, а међу њима и читанки била је предмет многих истраживања. Предмет ове анализе биће поједине читанке за II и III разред са аспекта присуства дела народне књижевности и циља наставне интерпретације. Анализу започињемо *Читанком за II разред српске основне школе*, која је објављена 1898. године у Новом Саду. Састоји се из пет делова, а поред њих садржи и кратко методичко упутство у коме стоји: *Песме и зајонешке уче деца наизуст, њословице, њоуке, зајонешти њишу и уче наизуст, њријовешке шњо ко може лејше да њријоведа, а остјало да казује на њијтање. Сваки да научи шњо више њесама и зајонешака, њословица и њоука. Ко највише научи, шњај је најбољи њак* (Тодоров 2009:303). Сви текстови писани су једноставним и разумљивим реченицама, прилагођени узрасту ученика, а систематичност и поступност је њихова велика предност. *Српска читанка за шрећи*

разред народне школе, објављена у Будимпешти 1877. године има, за разлику од претходне, много више поетских текстова. Утицај народног стваралаштва је, како истиче Нада Тодоров, изражен у обе наведене читанке, јер је очигледна намера састављача била да се код деце развија *правилан однос према традицији и нејовању језичкој израза* (подвукла Б. С.). Однос дела народне и уметничке књижевности био је равноправан. Тако се у поменутој читанци за III разред налази већи број лирских народних песама (*Девојка и сунце, О, човече праведниче, Мајка Свеишџи Пешира*), као и епска песма *Свеишџи Саво* (Тодоров 2009:303). Такав однос народне и ауторске књижевности присутан је и у читанкама друге половине XIX века. Међутим, касније се однос мења у корист ауторске књижевности.

Опсежнијим истраживањем заступљености народних врста и извора усмене књижевности у читанкама које су коришћене у српским школама од почетка XIX века, до 1914.године (Колаковић, *Народна књижевности у књизи за народ*, 2008), долази се до закључка да је заступљеност народне књижевности у анализираним читанкама зависила у великој мери од тумачења и функције народне књижевности и књижевности уопште у наставним плановима и програмима (Колаковић 2008:102). У анализираним читанкама приметно је одсуство бајки, или боље речено, недовољно присуство. Одсуство бајке може потврдити и истрајност просветитељских идеја и потенцијалног отпора према чудесним и маштовитим садржајима које оне нуде, а који се теже могу педагошко-васпитно инструментализовати. Закључци овог истраживања потврђују да се тек последње деценије XIX века ситуација са српским читанкама и заступљеношћу народне књижевности у њима мења набоље у Србији, док је у читанкама у Аустроугарској, Хрватској и Славонији и даље оскудно присуство народне књижевности, што јасно осликава однос тадашње просветне власти према тековинама српског народа. У читанкама које су тада коришћене врло скромно, или готово уопште и не штампају епске, јуначке песме које би за последицу имале јачање националног осећања ученика (Колаковић 2008:103), чиме се свесно смањује моћ народне књижевности у обликовању националног и културног идентитета нашег народа.

Дубљом анализом нашег школства у прошлости примећује се да је једно време владала дилема да ли народна књижевност уопште има васпитну вредност и колико јој пажње треба посветити, које задатке треба реализовати, како тумачити дела народне књижевности: да ли са историјског аспекта или као својеврсну уметност. Тако *Наставни план и програм за основне школе* (Игњатовић 1966:81), који је издат 25.9.1944. године само узгред помиње народне песме, без да детаљно разматра циљ обраде и задатке које треба реализовати. Сличан је и *Нови наставни план и програм основне школе* који је Министарство издало 1945. године. Дела народне књижевности у прошлости више су коришћена као наставна средства и извори знања за ближе разумевање историјских садржаја. Нису тумачена као уметнички вредна књижевна остварења настала вишевековним животним искуством и вештим уметничким обликовањем даровитог народног приповедача. Потврду тога налазимо у овом наставном плану где се наводи *да се код ученика развија осећање љубави према народу и оша-*

цбини кроз народну књижевност, али без дубљег задржавања на томе. Дела народне књижевности утичу на развијање и неговање љубави најмлађих према традицији, правим вредностима и позитивним моделима понашања, чиме јачају моралну свест ученика, доприносе изграђивању националног идентитета, али и формирању толерантне, свестране и креативне личности ученика.

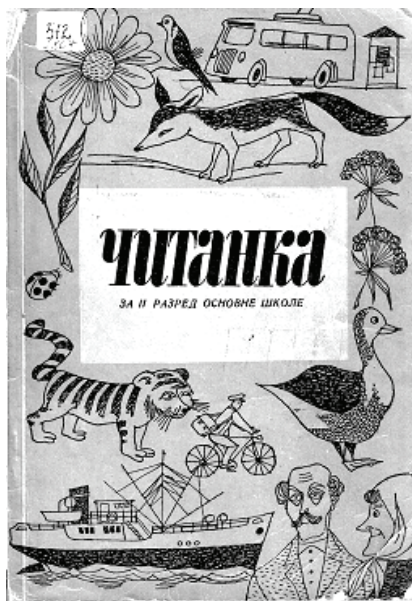
У *Чишанци* за II разред, у издању *Просвете*, из 1947. године, коју је саставио Раде Вуковић, избор дела народне књижевности је обиман и сведочи о месту које је она имала у васпитању и образовању деце.

1. *Браћа и сесир* – народна песма
2. *Мајтерина неја* – народна песма
3. *Смешно чудо* – народна песма
4. *Крава без добре ливаде* – народна приповетка
5. *Дринском вуку* – народна песма
6. *Соко и орао* – народна песма
7. *Риба и девојка* – народна песма
8. *Куйовао наочаре да зна чишаши* – народна приповетка
9. *Још једне очи* – народна приповетка
10. *Ко ради шај и има* – народна песма
11. *Земљоделци* – народна песма
12. *Две њиве* – народна приповетка
13. *Два браћа* – народна приповетка
14. *Курјакова женидба* – народна песма
15. *Зечева женидба* – народна песма
16. *Колач* – народна бајка
17. *Мишја кућица* – народна бајка
18. *Голуб и њчела* – народна прича
19. *Вук и мачак* – народна прича
20. *Природна слобода* (у данашњим читанкама је под насловом *Славујак*) – народна песма

Очигледан је скоро равноправан однос у заступљености између поезије (11 песама) и прозе (девет прича, бајки и приповедака). Наслови дела наводе нас да закључимо да су породица, односи у породици, међусобни односи у друштву, рад, ред, однос према природи и животињама – на првом месту. Приметно је да велики избор дела пружа наставнику више могућности за реализацију васпитних циљева и задатака наставе језика и књижевности. Осим наведених дела, *Чишанка* садржи и велики број загонетки чије је решење, с обзиром да је намењена ученицима II разреда, дато сликовито. Приметно је да загонетке обилују деминутивима који су саставни део дечјег вокабулара на овом узрасту. Сливовита решења их додатно мотивишу да се слободно упусте у игру размишљања и одгонетања. Поједине загонетке су читаве песме у малом, лепо срочене, са јасном римом. Намера је да се истакне вредност рада, учења и знања као посебно важног за успех појединца. Тиме се ученици подстичу да вредно уче и раде како би били мудри, умни, поштени, одговорни, проницљиви и толерантни.

Међутим, школске 1951/52.године у објашњењима која су дата наставнику, у оквиру Наставног плана и програма, препоручује се да приче, предања и народне песме користи у обради историје завичаја; да Маричку битку обради помоћу народне песме *Марко Краљевић иознаје очину сабљу*; да при обради Косовског боја чита песме и одломке у којима се истичу ликови кнеза Лазара, Милоша Обилића, Југовића и др. Дакле, народна књижевност се и овде не посматра са аспекта књижевноуметничких вредности које има, већ као средство за боље разумевање историјских догађаја. То доказује и концепција *Чишанке* из 1955. године за II разред коју су саставиле Амалија Загорчић и Надежда Поповић, у издању *Нолиша*.

Слика 1. Насловна страна *Чишанке* за II разред из 1955. године у издању *Нолиша*



У овој *Чишанци* мало је дела народне књижевности, а садржи већи избор народних пословица и нешто мање загонетки. Издвајамо следеће текстове:

1. *Сесиринска љубав* – народна песма
2. *Јеленце* – народна песма
3. *Завей ионира* – народна песма
4. *Жене иоивориле мачка* – народна песма
5. *Рђава шала* – народна прича
6. *Два браћа* – народна песма
7. *Ој Козаро* – народна песма
8. *Природна слобода (Славујак)* – народна песма
9. *Црв и лав* – народна прича

Поједини наслови одају и ноту идеолошке обојености. Сама ликовна опремљеност читанке, као и њених корица, више асоцира на неки уџбеник Природа и друштво, него на читанку као антологију књижевних текстова. Анализом садржаја уочљива је и велика корелација са Природом и друштвом. Већа пажња поклања се пословицама, којих је у овој *Читанци* 24, почев од оних које истичу вредност добре књиге, знања као светлости која обасјава животни пут, преко оних које истичу немерљивост мајчине љубави и пожртвованости, вредност правог пријатељства, значаја чистоће и доброг здравља као највећег богатства, до складних односа у породици, слоге међу браћом, вредности рада, упорности и истрајности за успех у животу.

Слика 2. Насловна страна *Читанке* за III разред из 1955. године у издању *Нолит*



Анализом *Читанке* за III разред, коју је саставио Драгомир Т. Станојевић, у издању *Нолит*а 1955.године, примећујемо да је заступљено много више дела народне књижевности него данас.

1. *Пустиио бих ја њега, али неће он мене* – народна приповетка
2. *Пас и кућа* – народна приповетка
3. *Двије њиве* – народна приповетка
4. *Марко Краљевић и беј Косијадин* – народна песма
5. *Марко казује на коме је царство* – народна песма
6. *Досељиви дечак* – народна приповетка
7. *Ојаклија* – народна прича
8. *Рањеник* – народна прича
9. *Вешар и сунце* – народна приповетка
10. *Кнежева вечера* – народна песма

11. *Иван Косанчић уходи Турке* – народна песма
12. *Мајка Јујовића* – народна песма
13. *Три добра јунака* – народна песма
14. *Спшари Вујагин* – народна песма
15. *Ђурђевска песма* – народна песма
16. *Први српски устшанак*
17. *Почешак буне ѿрошив дахија*
18. *Дивља јабука* – народна прича
19. *Како се медвед ѿреварио* – шаљива народна прича
20. *Борба на Сушјесци* – народна песма.

Осим великог броја народних песама и приповедака, њену вредност чини и мноштво народних пословица, питалица и загонетки. Ликовна опремљеност, посебно корице, јасно истичу да се у овом периоду другачије гледало на народно стваралаштво и традицију. Гуслар у друштву преље, као и народно коло састављено од деце у народној ношњи, асоцира на традиционалне вредности, на оне који су најзаслужнији за дуговечност народне књижевности, јер се захваљујући народним певачима, женама, женским прелима и поселима одржала.

Смањен број наслова из области народне књижевности у односу на читанке из 1947. и 1955. године карактерише и *Чишанку* за III разред *Насмејани дан*, аутора Марије Карделис и Андреја Чипкара у издању *Завода за издавање уџбеника СР Србије* која је у употреби од 1966. године. У овој *Чишанци* само је седам наслова из народне књижевности што је знатно мање у поређењу са *Чишанком* из 1955. године у којој је било 22. Осим текстова мање је заступљено и краћих народних умотворина (загонетки, питалица и пословица), што наговештава на неки начин губљење интересовања за народну књижевност и народне мудрости под јаким утицајем неких нових струја.

МЕСТО НАРОДНЕ КЊИЖЕВНОСТИ У ЧИТАНКАМА ДАНАС

Губљење монопола у издавачкој делатности уџбеника данас уноси мноштво новина у креирање уџбеника, пре свега читанки. Актуелни издавачи уџбеника за основну школу настоје да иновирају читанке како би били другачији од осталих, често и по цену да изгубе меру у томе. Уносе мноштво нових текстова савремених аутора, како наших тако и страних, док избор дела народне књижевности углавном остаје исти. Стиче се утисак да дела народне књижевности нису привлачна ни ауторима и састављачима читанки данас, али и креаторима програма за овај предмет. Сви остају равнодушни према њој као да је њено време прошло. Ипак, издавачке куће *Klett* и *Нова школа* значајну пажњу посвећују народном стваралаштву и настоје да проширеним избором дела задовоље интересовања ученика. Остали издавачи мало рачуна воде о томе. Доказе ћемо наћи у важећем Наставном плану и програму (Правилник о наставном плану за први, други, трећи и четврти разред основног образовања и васпитања и наставном програму за трећи разред основног образовања и васпитања, *Службени иласник РС – Просвејшни иласник* бр. 1/2005, 15/2006, 2/2008, 2/2010 и 7/2010, стр. 3–4) као и у читанкама за II и III разред појединих издавача.

У I разреду народна књижевност је заступљена само са шест часова, што је у укупном фонду часова (180) мало. Међутим, не наводи се конкретно које циљеве и задатке треба реализовати обрадом, а као исход очекује се да ученици препознају пословицу и загонетку. На самом почетку важећег програма дати су циљ и задаци овог предмета, где се, између осталог, наводи:

- Упознавање, развијање, чување и поштовање властитог националног и културног идентитета на делима српске књижевности, позоришне и филмске уметности, као и других уметничких остварења;
- развијање поштовања према културној баштини и потребе да се она негује и унапређује;
- васпитавање ученика за живот и рад у духу хуманизма, истинољубивости, солидарности и других моралних вредности;
- развијање патриотизма и васпитавање у духу мира, културних односа и сарадње међу људима. (Правилник о наставном плану за први, други, трећи и четврти разред основног образовања и васпитања и наставном програму за трећи разред основног образовања и васпитања, *Службени гласник РС – Просвећени гласник* бр. 1/2005, 15/2006, 2/2008, 2/2010 и 7/2010, стр. 2).

Упоредивањем ових задатака са онима који су дати у претходно важећем програму,

- *развијање свесћии о државној и националној припадности, нећевање српске традиције и културе,*
- *развијање и нећевање другарства и пријатељства, усвајање вредности заједничкој животи и подстицање индивидуалне одговорности...* (*Службени гласник Републике Србије, Просвећени гласник*, бр. 10, 21. јул 2004. године, LIII, стр.4),

евидентно је да се већи акценат ставља на формирање националног идентитета ученика и потреби да упознају културно и књижевно благо свог народа, као и да га чувају и негују. Треба подстицати и мултикултурализам. Међутим, избор дела у програму, као и читанке које га прате, не нуде адекватан избор дела за реализацију тих циљева и задатака.

Дајемо преглед дела народне књижевности у претходно важећем Наставном програму за II разред. То су:

1. *Мајка Јову у ружи родила* – народна песма,
2. *Смешно чудо* – народна песма,
3. *Породичне и шаљиве народне лирске њесме* – избор,
4. *Марко Краљевић и орао* – народна епска песма,
5. *Сшаро лијино лукавство* – нар. приповетка,
6. *Седам њрушова* – народна приповетка,
7. *Светии Сава, ошац и син* – народна прича,
8. *Српске народне бајке* – избор
9. *Коњ и маџарац* – народна басна
10. *Лисица и џавран* – народна басна
11. *Избор из усменој стваралаштва* – (шаљиве приче, пословице)

Књижевни појмови које треба усвојити обрадом су: *ејска њесма, бајка, басна* и то на нивоу препознавања. Евидентно је да је у овом разреду фонд часова за народну књижевност већи (11 часова) у односу на I разред, што је позитивно. Осим побројаних наставних јединица учитељ је *обавезан на слободан избор из наше народне усмене књижевности и њизв. некњижевних шекстова – љрема љрољрамским захљевима* (Службени љласник Републике Србије, Просветни љласник бр. 10, 21. јул 2004. године, LIII година, стр. 5) што даје простор за детаљнији рад и потпуније упознавање ученика са поетским лепотама и уметничким вредностима нашег књижевног блага. Међутим, и овде се конкретно не наводе задаци које треба реализовати интерпретацијом датих текстова. Не ставља се акценат на књижевне вредности дела народне књижевности. Углавном се предлаже да их треба користити као средство за остваривање задатака других подручја, као што су усмена и писмена вежбања из језичке културе. Предлаже се загонетање и одгонетање, решавање ребуса и укрштених речи, упознавање некњижевних речи и њихова замена језичким стандардом, без да се инсистира на упознавању и доживљавању уметничких вредности краћих народних умотворина. Тиме се понавља грешка из прошлости када се народна књижевност тумачила са другим циљем, за боље и потпуније разумевање историјских садржаја и друштвених прилика. Даље се наводи да се у *хору моју чиљалии ... изреке, заљонейке, љонекџ сљих, љиљалице, брљјалице и слично у љнљересу љосљиљцања и охрљбривања онџх ученика кољјџ заосљјљу у сљвљдавању чиљљња* (Службени љласник Републике Србије, Просветни љласник бр. 10, 21. јул 2004. године, LIII година, стр. 5).

Слажемо се с тим, међутим, такав приступ примерен је предшколском узрасту, док је на основношколском потребан озбиљнији приступ. Неопходно је да се претходно уоче књижевне вредности народних умотворина па тек онда, када их заволе и почну да уживају у њиховом изговарању и понављању, да пређу на хорско читање у циљу увежбавања читања или ослобађања и стицања самопоуздања. Оне могу много више утицати на самопоуздање ученика ако их изражајно читају, казују или се надмудрују са друговима у њиховом откривању (загонетке), изговарању (брзалице) или разбрајању (бројалице). Слична ситуација је и у важећем Наставном програму за IV разред.

Ситуација у читанкама је разнолика. *Чиљљанка* у издању *Крељљивној ценљљира* (издање 2005) садржи, поред наслова кољјџ одговарају наставном програму, само народну причу *Лљљљ и љљљљљљљ* и басну *Бџџ и зџџ*. *Срећни дани*, читанка за II разред у издању *Новџе шќоле* (2007) богатија је делима народне књижевности, јер мимо онџх предвиђених програмом нуди још:

1. *Тамни вџлајџџ* – српску народну бајку
 2. *Сџљљљљљ син и ољљљљ му* – шаљљиву народну причу
 3. *Пџљљљ и бљљљ* – шаљљиву народну причу и
 4. *Пљљ и кућљ* – народну причу,
- али не садржи басну *Лџљљљљљ и љљљљљљљ*.

Следи анализа дела која су по плану за III разред.

Табела 1. Преглед дела народне књижевности у Програму за III разред

Књижевни род	Назив књижевног дела	Књижевни појмови које треба усвојити обрадом
Л И Р И К А	<i>Женидба Врайца Подунавца</i> -народна песма, <i>Двије сеје брајша не имале</i> -народна песма, <i>Обичајне народне лирске њесме</i> – избор	<u>Породичне народне лирске песме, шаљива песма, родољубива песма</u> – основна обележја
Е П И К А	<i>Марко Краљевић и беј Костадин</i> - народна песма, <i>Вук и јајње</i> - народна басна <i>Свети Сава и сељак без среће</i> -народна приповетка, <i>Вешар и сунце</i> - нар. приповетка, <i>Свијешу се не може угодиши</i> - нар. приповетка, <i>Чардак ни на небу ни на земљи</i> - народна бајка.	<u>Народна и ауторска бајка</u> – препознавање

Напомена: Поред наведених дела наставник и ученици слободно бирају најмање два, а највише четири дела за обраду (Правилник о наставном плану за први, други, трећи и четврти разред основног образовања и васпитања и наставном програму за трећи разред основног образовања и васпитања, *Службени гласник РС – Просветни гласник* бр. 1/2005, 15/2006, 2/2008, 2/2010 и 7/2010, стр. 5).

У III разреду заступљен је нешто мањи број дела из народне књижевности (девет дела), него у II разреду, али је фонд часова отприлике исти, с обзиром на то да се епска песма Марко Краљевић и бег Костадин и бајка Чардак ни на небу ни на земљи обрађују са по два часа. Већа пажња посвећена је усвајању књижевних појмова који се тичу народне књижевности. Ученици треба да упознају основна обележја породичних народних лирских песама, као и шаљивих и родољубивих (мада ниједна од понуђених није прикладна за изграђивање овог појма). Када је у питању епика, треба да препознају народну од ауторске бајке (Правилник о наставном плану за први, други, трећи и четврти разред основног образовања и васпитања и наставном програму за трећи разред основног образовања и васпитања, *Службени гласник РС – Просветни гласник* бр. 1/2005, 15/2006, 2/2008, 2/2010 и 7/2010, стр. 6).

Анализом читанки које су најчешће у складу са програмом, добија се не баш охрабрујућа слика. Састављачи строго прате избор који је дат у програму, без да га додатно обогате неким другим насловима чиме би пружили могућност ученицима да се више упознају са делима народне књижевности.

Читанка под насловом *Радосић гружења*, у издању Нове школе, садржи поглавље *Народне њесме и њриче* у оквиру кога су, поред обавезних текстова и:

1. *Обичајне лирске народне њесме* и народна прича
2. *Пси, мачке и мишеви* (Ђук 2007).

Издавачка кућа Едука у читанци *Водено ојледало* наводи само народну песму:

1. *Трејешала ѡрејешљика* (Цветковић и сар. 2007), мимо оних које су по плану.

Издавачка кућа Креативни центар у својој *Читанци* за трећи разред, поред оних дела која су предвиђена програмом, нуди само још народну причу:

1. *Клин чорба*.

Поред ње садржи, на по једној страни, *Зајонетике* и *Народне умотворине*. Све то потврђује да је у већини случајева избор дела из народне књижевности веома сиромашан. Тиме читанка нема адекватну концепцију и не испуњава своју функцију. Губи епитет антологије најбољих и највреднијих литерарних дела књижевне уметности примерених одређеном узрасту. То се не може односити на Читанку издавачке куће Klett, под називом *Река речи* која, за разлику од претходних, нуди највећи избор дела народне књижевности мимо оног који је предвиђен програмом:

1. *Иде санак низ улицу* – успаванке
2. *Шап деветорошап* – брзалице
3. *Охолица* – народна прича
4. *Кад сам био ситар човек* – народна прича
5. *Ој, Бадњаче, Бадњаче* – народна песма
6. *Пишали ђаци учишља* – питалице
7. *Иза облака сунце сине* – пословице
8. *Паде бисер у село, село бисер покупи* – загонетке
9. *Еци, њеци, њец* – бројалице
10. *Било, ја ја није било* – ређалице (Жежељ-Рапић 2006).

Закључује се да састављачи уџбеника, али и Наставни програм, не садрже довољан број дела народне књижевности како је то било у прошлости, или како је код неких наших суседа. Ретки су издавачи који дају већи избор дела народне књижевности, а самим тим и могућност за боље сагледавање поетских вредности и лепота усменог народног стваралаштва, односно реализацију постављених циљева образовања које је министарство прописало.

УТИЦАЈ НАРОДНЕ КЊИЖЕВНОСТИ НА ФОРМИРАЊЕ НАЦИОНАЛНОГ ИДЕНТИТЕТА И МУЛТИКУЛТУРАЛНОСТ

Детету је, посебно данас, преко потребан естетски поглед на живот и морални став који му танано и неприметно, самоимплицитно, предочава предности пожељног и лепог, толерантног понашања у духу патриотизма, хуманизма, али и мултикултурализма. Растући и развијајући се уз одговарајуће узоре у окружењу (у лику родитеља, васпитача, учитеља...) али и шире у свету књижевног дела, кроз позитивне ликове – јунаке народних бајки (*Биберче*, најмлађи брат из бајке *Чардак ни на небу ни на земљи...*), епских (*Ситари Вујагин*, *Марко Краљевић* и *деј Косијагин...*), лирских песама (*Мајка Јову у ружи родила*, *Трејешала шрејешљика*, *Надјњева се момак и девојка...*) и епско-лирских песама (*Јетрвица адамско колена...*), који су увек патриоте, хуманисти, алтруисти и племенити хероји на бојном или животном пољу, оптимистичког погледа, ученици сазнају ко су, упознају своје претке, уче како да себе боље разумеју, своје потребе, жеље. Разумевајући себе потпуније могу да разумеју и друге људе из свог окружења различите по култури, обичајима, традицији, језику, вери.

Развијајући своја унутрашња, емоционална и етичка начела, духовна богатства, ученици подстичу и оплемењују своју машту, осећања и интелект, чиме обезбеђују себи услове да проникну у суштину и разумеју смисао живота, да спознају своје корене, али и евидентне разлике међу људима друге културе. Народна књижевност делује на морал појединца и његово понашање, снагом примера уметнички представљених у ликовима њиховом сугестивношћу и убедљивошћу. Примајући–прихватајући дела народне књижевности реципијент их трансформише, испуњава места неодређености личним искуством, а самим тим мења и себе. Ако дело доживи снажно естетски и емоционално оно ће својом уметничком вредношћу да се рефлектује на реципијента. Читаоци-реципијенти, како истиче Науман, претварају дела у предмет естетског, емоционалног и интелектуалног уживања тиме што путем њих изграђују своју личност, формирају свој национални идентитет, вредносни ситем, обликују своје ставове и мишљења, граде свој однос према другима.

Слушање, читање и прихватање дела народне књижевности може се упоредити са ...разбацивањем семења, од којег ће се неко примити у ум детета, неко ће одмах деловати у његовом свесном уму, друго ће подстакнути процесе у његовом несвесном. Треће ће, пак, морати дуго да мирује док ум детета не дође у стање погодно за његово клијање... Међутим, семење које је пало на погодно тле израшће у предивно цвеће и крепко дрвеће, то јест, даће пуноважност значајним осећањима, подстакнуће увиде, потхрањиваће наде, умањиће стрепње и тиме обогатити живот детета, у том тренутку и довека (Бетелхајм 1979:196). То разноврсно и разнобојно цвеће и чврсто, дуговечно дрвеће које буде никло на тло Балкана, а и шире, учиниће да читав свет у коме данас живимо и читава наша планета, буду духовно богати, морално јаки, одишу миром, срећом, благостањем, унутрашњим задовољством, племенитошћу и толеранцијом, разумевањем себе и других људи у окружењу без обзира на веру, обичаје, културу, традицију, језик, боју косе или облик очију.

Језик, књижевност и културно богатство једнога народа значајно утичу на развој појединца и формирање његовог погледа на свет. Важно је да се ученици упознају са вредностима народне књижевности, да схвате ко смо, одакле долазимо. Основна школа има изузетно важан утицај на развој деце и друштва уопште, јер она покрива релативно дуг временски период у односу на друге нивое школовања. Зато треба да представља чврсту основу за даљи развој, васпитање и образовање будућих генерација. Вредности које се у њој гаје постају важна степеница у развоју деце, а самим тим и читавог друштва и културне заједнице чији су они чланови. Дакле, чврсти темељи народне књижевности сигуран су ослонац на коме се гради национални идентитет, формира систем правих вредности, развија комплетна личност. Тиме још већи значај добија мисао великог жупана Стефана Немање који је рекао:

Чувајте, чедо моје мило, језик као земљу. Реч се може изгубити као траг, као земља, као душа. А шта је народ изгубио ли језик, земљу и душу?

Мислећи на језик мисли се и на његове тековине, пре свега, на дела народне књижевности кроз која језик живи, учи и опомиње како се треба понашати, поштовати себе и друге око себе.

ЛИТЕРАТУРА

- Бетелхајм, Б. (1979): *Значење бајки*, Београд: Зенит.
- Будућа школа (2009): зборник са међународног научног скупа, Српска академија образовања, Београд.
- Игњатовић, С. (1966): *Народна књижевност у настави и васпитању*, Београд: ЗУНС.
- Ковач-Церовић, Т. и Љ. Љевков (прир.) (2002): *Квалификационо образовање за све –уџи ка развијеном друштву*, Београд: Министарство просвете и спорта.
- Колаковић М. (2008): *Народна књижевност у књизи за народ*, Нови Сад: Змајеве дечје игре.
- Науман, М. (1978): *Књижевност и проблеми њене рецепције*, у књизи Душанке Марицки, Теорија рецепције у науци о књижевности, Београд: Нолит.
- Стојановић, Б. (2010): Народна књижевност у „новом руху“, *Методичка пракса*, 2, (163-170).
- Тодоров, Н. (2009): у зборнику *Образовање и улога учитеља у српском друштву кроз историју 18-20. век*, Сомбор: Педагошки факултет.
- Правилник о наставном плану за I, II, III и IV разред и наставном програму за III разред основног образовања и васпитања (2005). Београд.
- Просветни гласник* (2005). Београд, број 1, година LIV.
- Службени гласник Републике Србије, Просветни гласник* (2004). бр.10, LIII
- Правилник о наставном плану за први, други, трећи и четврти разред основног образовања и васпитања и наставном програму за трећи разред основног образовања и васпитања, *Службени гласник РС – Просветни гласник* бр. 1/2005, 15/2006, 2/2008, 2/2010 и 7/2010.

ЕЛЕКТРОНСКИ ИЗВОРИ:

- <http://www.mp.gov.rs/aktuelnosti.php>
<http://www.mp.gov.rs/page.php?page=101>
<http://www.mp.gov.rs/page.php?page=102>

ИЗВОРИ:

- Вуковић, Р. (1947): *Читанка* за II разред, Београд: Просвета.
- Жежель-Рајић, Р. (2006): *Река речи*, читанка за трећи разред основне школе, Klett
- Загорчић, А., Поповић, Н. (1955): *Читанка* за II разред, Београд: Нолит.
- Карделис, М., Чипкар, А. (1966): *Читанка* за III разред **Насмејани дан**, Београд: Завод за издавање уџбеника СР Србије.
- Маринковић, С., Марковић, С. (2005): *Читанка* за трећи разред Београд: Креативни центар.
- Станојевић, Д.(1955): *Читанка* за III разред, Београд: Нолит.
- Бук, М., Петровић-Периц, В. (2007): *Срећни дани*, читанка за II разред са основним појмовима из књижевности, граматике и правописа, Београд: Нова школа.
- Бук, М., Петровић-Периц, В. (2007): *Радосни дружења*, читанка за трећи разред основне школе, Београд: Нова школа.
- Цветковић и сар. (2007): *Водено ојледало*, читанка за трећи разред основне школе, Београд: Едука.

Buba Stojanović
University of Niš
Faculty of Education in Vranje

FOLK LITERATURE WORKS IN THE FUNCTION OF KEEPING NATIONAL AND CULTURAL IDENTITY AND MULTICULTURAL EDUCATION

Folk literature and our folklore have always had an important role in education of young generations. In the past, in the lack of other media, spoken words, and books later, were used by people for fun, because of the moral they carried, and most of all for children's development, formation of their complete personality. On the examples of folklore, a pupil awakes and increases his interest for moral problems, develops the need for aesthetic experience of the world; strengthens and sharpens the power of aesthetical and moral observation; trains his will; builds a positive character by which he ennoble himself, but creates a correct relationship with others as well. His love for himself and others, unselfish acts, altruism and sacrifice strengthen and spiritually enrich his personality, develop patriotic feelings, cherish the love for others.

With the use of comparative analysis of reading books by exploring the presence of one part of the folk literature in them then and now, we can notice quite a decreasing line. It is a fact that new school order is threatening with the lost of national identity, which leads to impoverishment of the system of values of a contemporary man, therefore questions his managing in multicultural environment. Because of this future school, being carried along by current globalization, besides integration processes that bring educational systems of countries in transition closer to the systems of developed countries, needs *to keep our cultural and national identity, enable us to give our own mark and contribution to globalization, which is meaningful only in this way, as well as to offer the possibility to the contemporary man to successfully manage in a society of the different.*

Key words: Folk literature, future school, national and cultural identity, pupils, multiculturalism.

Татјана А. Думитрашковић
Педагошки факултет у Бијељини

УДК 371.3::811+821
371.3::82

ИНТЕРКУЛТУРАЛНА КОМУНИКАТИВНА КОМПЕТЕНЦИЈА И КЊИЖЕВНИ ТЕКСТ У НАСТАВИ СТРАНОГ ЈЕЗИКА

УВОД

У свим европским земљама културни плурализам и различитости постају, све више, свакодневна реалност. Да би се обезбедило хармонично функционисање људи и група различитих културних и религиозних карактеристика, уважавање културне различитости, толеранција, дијалог и сарадња постају основне друштвене вештине које сваки становник Европе мора да поседује. Интеркултурално учење, интеркултурални дијалог, интеркултурална компетенција морају се разумети као предуслови за сваког појединца да се суочи са новим изазовима изградње друштава која се морају заснивати на поштовању људи и народа у њиховој различитости.

Шта се подразумева под појмом *култура*?

Све идеје о интеркултуралном учењу заснивају се на имплицитној или експлицитној идеји о култури. Постоји пуно теоретских и практичних аргумената и расправа о концептима културе. Објаснићемо само најпознатији модел „леденог брега“.

Један од најпознатијих модела културе развио је Едвард Хол. То је модел „леденог брега“ (Хол 1976). Он је сматрао да се култура једног друштва може приказати у виду леденог брега. Овај модел се базира на чињеници да су неки аспекти културе видљиви, док је неке веома тешко открити. Култура се, по овом моделу може представити као ледени брег: веома мали део се може видети како вири изнад воде. Овај врх леденог брега се ослања на много већи део брега који лежи испод воде и зато је невидљив. Ипак, тај део је веома моћна основа.

Спољашни део културе је оно што се види, то је врх леденог брега, и представља понашања и нека веровања, уметност, музику, језик. Унутрашњи или подсвесни део културе је испод површине једног друштва и укључује веровања, вредности и моделе који су се формирали кроз његову историју и који обликују начине понашања. Хол је сматрао да је једини начин да се упозна култура других активно учешће у њој. Када се први пут сретнемо са новом културом примећујемо само најочигледније облике понашања. Али, оне снажније основе културе теже је одмах приметити.

Само ако проведемо више времена у одређеној култури можемо да откријемо веровања, вредности и начине размишљања који обликују то понашање. Оно што је битно је, да не можемо да процењујемо нову културу само на осно-

ву онога што видимо када се први пут сретнемо с њом. Потребно је провести извесно време са појединцима који припадају одређеној култури. Само тако можемо да откријемо вредности и одређена веровања који представљају основе понашања у једном друштву. Овај модел подразумева да су видљиви елементи културе само израз оних елемената који на први поглед нису видљиви. То значи да је веома тешко разумети људе који припадају различитим културама јер не можемо одмах уочити оне „невидљиве делове“ на којима се темеље виљиви делови њиховог „леденог брега“.

С друге стране, овај модел отвара многа питања и оставља много простора за сложенију дискусију о томе зашто је понекад тако тешко разумети и „видети“ културу.

Шта је инеркултурално учење?

Интеркултурално учење може да буде једно од оруђа у нашим напорима да разумемо сложеност данашњег света, мало више разумевајући друге и себе. Оно нам може помоћи да се боље суочимо са савакодневним реалностима и да се бавимо потенцијалом промене, што може да има позитивни и конструктивни утицај на наша друштва.

Овај термин се може разумети на различите начине. Схваћено дословно интеркултурално учење се односи на процес у коме појединац усваја знање, ставове или понашање које је повезано са интеракцијом различитих култура.

Међутим, веома често, интеркултурално учење се користи у ширем контексту, да означи концепт по коме људи различитих култура могу да у једном друштву живе заједно у миру и као процес који је потребан да се изгради такво друштво.

Учење се у овом контексту разуме мање на чисто индивидуалном нивоу, већ наглашава отворени карактер овог процеса ка „интеркултуралном друштву“.

Иако не постоји јасно дефинисана образовна дисциплина која се зове „интеркултурално учење“, оно се може разумети као процес кроз који постајемо свеснији и боље разумемо сопствену културу и друге културе широм света.

Циљ интеркултуралног учења је да повећа међукултуралну толеранцију и разумевање. Он може да се остварује на различите начине – интеркултурално учење се може применити у свим областима образовања (Аморим 2001).

У раду ћемо показати основне принципе важности у вези са интеркултуралним учењем, посебно наглашавајући интеркултурално учење кроз изучавање књижевности у настави страног језика.

Приступање интеркултуралном учењу: питање става

Клер Кремш излаже неколико основних принципа интеркултуралног учења (Кремш 1993).

а) Свесћ о сопственом идентитету

Пре него што упознамо друге културе, морамо да упознамо себе, сопствену културу и искуство. То је услов за разумевање других култура.

б) Поверење и уважавање

Изградња поверења је суштина интеркултуралног учења, а све у циљу да се постигне отвореност која је неопходна за узајамни процес учења.

в) Констатационе промене и преиспитивање

Интеркултурално учење подразумева непрестане промене, стално преиспитивање. Зато је потребно прихватити чињеницу да не постоје одговори на сва питања већ се све заснива на прихватању промена. Морамо да будемо спремни да преиспитамо своје ставове, идеје и да чак одустанемо од старих уверења и традиције.

г) Превазилажење конфликта

У гомили перцепција које различите културе имају о времену, простору, друштвеним односима очигледно је да је конфликт, понекад, суштински део интеркултуралног учења. Не постоји решење за сваки конфликт, али га никако не смемо потискивати. Идеално окружење које ствара услове за узајамно поверење треба да буде и окружење у коме ће људи слободно моћи да изражавају своје:

- несигурности
- сумње
- фрустрације и
- повређена осећања.

Сви наведени приступи терају нас да говоримо о различитости без етикетања оних који су другачији и траже од нас да развијамо управљачке вештине у вези са сложеношћу кад се бавимо културом. Интеркултурално учење подразумева стално истраживање, такође значи нове несигурности, а све то носи у себи могућности конфликтних ситуација. Међутим, управо та различитост може да обогати наше искуство, покаже нам пут ка новим решењима и конфликтне ситуације претвори у конструктивно решавање проблема.

РАЗВИЈАЊЕ ИНТЕРКУЛТУРАЛНЕ КОМУНИКАТИВНЕ КОМПЕТЕНЦИЈЕ КРОЗ НАСТАВУ КЊИЖЕВНОСТИ СТРАНОГ ЈЕЗИКА

Језик је један од највидљивијих елемената културе и у том смислу централни аспект у интеркултуралном учењу. Али, у исто време је често извор неспоразума. Зато језик не сме да се користи као средство доминације, већ може да буде оруђе за комуникацију. Предавати страни језик, нарочито његову књижевност, значи непрестано развијати интеркултуралну свест кроз интеркултуралну комуникативну компетенцију. Овде је улога наставника страног језика од суштинског значаја. Веома дуго се у настави страног језика акценат стављао на структуре и облике, граматику, вокабулар и подстицање студената да развијају своје комуникативне вештине, при чему је потуно занемарена потреба да се ученици заиста оспособе да комуницирају у свету ван учионице. Ако ученици имају намеру да користе своје језичке вештине да разумеју и да комуницирају у глобалном селу какав је свет постао данас, интеркултурална свест је од суштинског значаја.

Интеркултурална свест

О интеркултуралној свести се веома често говори као о „петој“ вештини, тј. вештини која је „придодата“ вештинама читања, писања, слушања и говора. Али, сам језик је дефинисан културом, а она у настави језика не може да буде потрошна „пета“ вештина, већ њена суштина. Не можемо да будемо добри познаваоци страног језика, ни његове књижевности ако не разумемо културу која га је обликовала и уобличила. Не можемо да учимо други језик ако у исто време нисмо свесни културе тог језика и односа те културе са нашом сопсвеном културом.

Интеркултурална свест је, у ствари, низ вештина и ставова који се могу назвати компетенцијом. Интеркултурална комуникативна компетенција је покушај да се код ученика побољша свест о сопственој култури и да им се, на тај начин, помогне да тумаче и разумеју друге културе (Пулвернес 2000).

Вештине које чине интеркултуралну компетенцију

Међу вештинама које чине интеркултуралну комуникативну компетенцију можемо издвојити следеће:

- посматрање, идентификовање и препознавање
- поређење и истицање различитости
- ефикасно тумачење порука
- прихватање различитости.

Развијање ових вештина кад је настава страног језика у питању, могуће је, између осталог, на часовима књижевности, креирањем и проналажењем материјала који имају за садржај интеркултуралну тематику.

Интеркултурално учење и перспективе комуникације

Интеркултурална свест подразумева четири различите перспективе комуникације са различитом културом (Милтон 1993). Разликују се четири корака развијања интеркултуралне компетенције кроз наставу страног језика. Ученици би требало да могу да кроз изучавање одломака дужих или целовитих краћих аутентичних књижевних текстова стране културе да:

1. посматрају своју културу са становишта сопствене културе (тј. да добро разумеју сопствену културу)
2. да буду свесни како њихову културу виде друге земље и културе
3. да разумеју или да могу да сагледају циљну културу из њене перспективе (да разумеју шта други народи мисле о сопственој култури)
4. да буду свесни како они виде циљну културу.

Начини развијања интеркултуралне компетенције на часовима страног језика

Начини на који би ученици могли успешно да постигну сваки од ових циљева на часовима књижевности страног језика су следећи:

1. Читати одломке из књига које су написали људи који су посетили земљу, регион или град у којима ученик живи

2. Упознати ученике са изворима информација о циљној култури. Књижевни текстови који описују културу којој страни језик који ученик учи припада могу овде да буду неизмерно корисни.

3. У фази остваривања овог последњег циља улога наставника који није изворни говорник је веома битна јер је он особа из једне културе која има извесну количину знања о циљној култури.

Уколико су ученици посетили земљу страног језика који уче, могу да на том језику опишу своја искуства кроз писане или усмене презентације.

Ако таквих искустава нема, ученици могу да буду креативни и да у облику писаног састава, а на основу обрађених књижевних текстова, опишу замишљено путовање у земљу језика који уче, са свим проблемима које би тамо могли да имају и да понуде креативна решења (Милтон 1993).

Када треба увести интеркултурално учење у наставу страног језика?

Раније се сматрало да је „културална свест“ нешто што је било повезано са вишим нивоима учења језика. То је било зато што се претпостављало да је немогуће објаснити интелектуалне концепте на почетном нивоу. Међутим, интеркултурална свест, као основна одлика учења језика, је веома важна на свим нивоима учења страног језика.

Како интеркултурално учење утиче на улогу наставника страног језика?

Интеркултурално учење даје наставнику улогу едукатора. Он је ту да помогне ученику да постане свеснији света који га окружује и да боље комуницира са тим светом. Исто тако, наставник треба да на прихватљив и свим ученицима разумљив и интересантан начин, прилагоди и приближи одређени књижевни текст на страном језику. То су најважније улоге наставника. Осим тога наставници страног језика све више претендују да имају образовања из различитих дисциплина. Они су можда имали искуство живота, прилагођавања и разумевања друге културе што је изузетно важно. Они тако постају медијатори културног релативитета.

ЗАКЉУЧАК

Интеркултурално учење подразумева суочавање са невидљивим силама културе, онима које се крију испод површине „леденог брега“. То укључује ризике и напетости али и неке нове шансе и решења. Коначно, то је питање постављања праве равнотеже између сопствених изазова да се крене даље од сопствених претпоставки и уважавања сопствених различитости као једнаких елемената реалности.

Али, веома често наставници не желе да се потруде и често сматрају да ако је култура саставни део језика ученици ће је једноставно усвојити, као и то да је културу немогуће предавати, да не желе да се ставе у ситуацију да ученицима намећу одређене вредности.

Међутим, часови књижевности могу да постану неисцрпан и занимљив извор сазнања и начин упознавања ученика са културом језика који уче. Наставници су ту да на креативан начин, кроз примере ратличитих књижевних текстова ученицима дочарају страну културу и да тако код њих развијају осо-

бине толеранције и разумевања које су од суштинског значаја у времену у коме живимо. Њихов најважнији затак је да помогну ученицима да разумеју, ступе у контакт и промене свет у коме живимо на боље. У тренутној глобалној ситуацији мало је послова који су важнији од овог.

ЛИТЕРАТУРА

- Аморим, Л. (2001): *Intercultural Learning*. Washington D.C.: Community Foundation Transatlantic Fellowship, Orientation Session, June 2–4, 2001.
- Bennett, J. M. (2000): Cultural Marginality: Identity Issues in Intercultural Training, in R. Michael Paige, ed. *Education for the Intercultural Experience*.
- Kramsch, C. (1993): *Context and Culture Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Kramsch, C. (1998): *Language and Culture*. Oxford University Press
- Milton J. B. (1993): Towards a Developmental Model of Intercultural Sensitivity, in R. Michael Paige, ed. *Education for the Intercultural Experience*. Yarmouth, ME: Intercultural Press
- Pulverness, A. (2000): *Changing Skies*. Swan Communications
- Hol, E. (1976): *Nemi jezik*. Beograd: Biblioteka „XX vek”, BIGZ.

Tatjana A. Dumitrašević
Faculty of Education in Bijeljina

INTERCULTURAL COMMUNICATIVE COMPETENCE AND LITERARY TEXT IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING

In all European countries pluralism and diversity has become an every day reality. To ensure a harmonious interaction between people and groups with different cultural and religious identities, respect for cultural diversity, tolerance, dialogue and cooperation are becoming basic social skills needed by every European citizen. Intercultural learning, intercultural dialogue, intercultural competence must be understood as one of the preconditions for individuals to cope with the new challenges of having to build societies that must be based on respecting people in their diversity.

Intercultural learning is an experience which involves all senses and levels of learning, knowledge, emotions, behaviour in an intensive way. Language is one of the most visible elements of culture and in that sense a central aspect in intercultural communication. That is why it must not be used as a means of dominance, but can be one tool of communication. Teaching foreign languages means not only teaching the language itself but to constantly develop intercultural awareness through intercultural communicative competence and intercultural skills. We cannot be competent in a foreign language if we do not understand the culture that has shaped it and how that culture relates to our first language culture. It is not only essential to have cultural awareness, but also intercultural awareness. Intercultural communicative competence is an attempt to raise students` awareness of their own culture, and in doing so, help them to understand other cultures.

Key words: intercultural learning, intercultural dialogue, foreign language, intercultural communicative competence

Соња Хорњак
Универзитет у Београду
Филолошки факултет у Београду

УДК 371.3::811
371.311.4

РАД У ГРУПИ У ПРОЦЕСУ УЧЕЊА СТРАНИХ ЈЕЗИКА

ПРЕДНОСТИ ГРУПНОГ РАДА

Групни рад се често примењује у оквиру наставе страних језика. Будући да постоје велика одељења у школама, групни рад је ефикасан начин да се сви ученици укључе у процес учења. Поседује педагошке и психолингвистичке аспекте који утичу на резултат усвајања страног језика.

Рад у групи подразумева предности за ученика и наставника. Што се тиче предности за ученика, најзначајније су следеће: ученици који раде у групи осећају мањи страх, не осећају се усамљено, нити под притиском, заједнички рад у групи производи осећај успеха, што сам ученик обично не осети, ученици примењују знања уместо да их меморишу. Истраживања показују да стечене вештине на овај начин лакше постају део лингвистичке компетенције ученика. Ученици уче делећи информације, комбинујући напор и помажући се међусобно у природним, динамичним и комуникативним ситуацијама. Захваљујући овоме, постоји интеракција међу ученицима. Квалитет рада насталог у групи често превазилази квалитет рада самог ученика. Значајна ставка је да рад у групи пружа више прилика за усмену комуникацију (Герини, 1990: 327).

Честе су ситуације са великим бројем ученика у разреду, где наставник не може увек да окупира и посвети пажњу сваком ученику. Рад у групи окупира сваког ученика. Услед овога, рад у групи је ефикасно решење проблема разреда са много ученика. Такође, професор може лакше да надгледа ситуацију. Смањују се проблеми око дисциплине јер ученици укључени у активност и не досађују се (Герини, 1990: 328).

При овом начину рада мења се фокус наставе. Сада је настава центрирана на ученика, а не на наставника. Ученик има активнију улогу. Да би било успеха, потребно је да су ученици вољни да раде заједно и да преузму одговорност. Овакав амбијент се не ствара спонтано, већ га је потребно створити, односно улога наставника је кључна при организацији ученика у групе (Герини, 1990: 328). Успешно реализована активност искључиво зависи од наставника, будући да је он одговоран за организацију.

Захваљујући раду у групи ученици стичу самосталност и зрелост. Како би ученици постали одговорни, потребно је да им наставници дају простора да сами доносе одлуке. Најлакши начин за то је да се ученицима да списак циљева курса са одговарајућим темама и роковима за реализацију. Листа би требало да садржи циљ, начин на који се спроводи активност и критеријуме. Одговорност пада на ученика. Наставник би требало да дозволи ученицима да сами

формирају групе за одређене активности. Флексибилност која се даје ученицима је битан моменат. Пошто сваки ученик ради одређеном брзином, могуће је да се групе мењају и ученици прилагођавају једни другима у зависности од интересовања и потреба ученика (Герини, 1990: 348). Стварање одговорности и самосталности је веома битан аспект школовања и може се спровести кроз групни рад. На овај начин се примећује да, поред образовне улоге, групни рад има и васпитну улогу и да утиче на развој личности ученика.

Истраживања су показала да рад у групи развија на различит начин вештине језика који се учи. Неке језичке вештине се више, а неке мање развијају. У Израелу је спроведено истраживање у трајању од четири и по месеца. Ученици који су радили у групи су показали развијеније вештине разумевања слушања и генералну Л2 вештину за разлику од оних који су радили са наставником. Није било значајних разлика у читању (Бејарано, 1987 према Пика, 1994: 62).

Доказано је да је групни рад погоднији за одређене задатке. Тип активности утиче на резултате групног рада. У истраживању које су спровели Догти и Пика 1986. и Пика и Догти 1985. је закључено да је група имала прилике за учење када су се радили задаци са попуњавањем који су захтевали двосмерну размену и учешће свих чланова групе. У задацима где је било потребно исказивање става и дискусија, сигурни ученици су сами радили практично имајући монолог, док остали нису могли да се укључе (Догти и Пика, 1986 према Пика, 1994: 63).

Истраживања показују да рад у групи не гарантује успех, већ би требало да се посматра у светлу социјалних и лингвистичких услова учионице и у зависности од типа активности (Пика, 1994: 62). Како би учење било успешно, потребно је обратити пажњу на бројне лингвистичке и ванлингвистичке факторе.

ПЕДАГОШКИ АСПЕКТИ

Гледано из педагошке перспективе, постоји најмање пет аспеката за употребу групног рада у процесу усвајања страних језика. Овај начин рада повећава количину прилика за језичку праксу, за побољшање квалитета говора ученика, индивидуалну наставу, за стварање позитивне афективне климе у учионици и за повећавање мотивације ученика (Лонг и Портер, 1985: 207).

Један од главних разлога за мало постигнуће је тај што ученици немају довољно времена да вежбају нови језик. Ово представља озбиљан проблем у разредима где је велик број ученика и где ученици не могу да развијају говорне вештине. Нека истраживања су показала да ученик у стандардној настави у току часа просечно има тридесет секунди за време часа да вежба усмене вештине, што је недовољно (Фландерс, 1970 према Лонг и Портер, 1985: 208). Рад у групи не може у потпуности да реши овај проблем, али може да помогне. Уколико се ради у групи, ученици паралелно причају и више времена сваки ученик користи за конверзацију. Захваљујући раду у групи, ученици имају више прилика да комуницирају на страном језику (Лонг и Портер, 1985: 208). У Србији постоји проблем са великим бројем ученика у одељењима, па је групни рад ефикасно решење које наставници често примењују.

Поред прилика за конверзацију, групни рад побољшава квалитет говора ученика. Када одговарају на питања професора, ученици дају кратке реченице и бивају одмах исправљени. На тај начин долази до вежбања граматичке тачности, док рад у групи представља природно окружење за конверзацију. Ученици нису ограничени на изговарање пар изолованих реченица, већ могу да развијају конверзацију у контексту. Такође, могу да износе своје ставове, идеје, да имају дебат, да изразе слагање или неслагање са одређеном темом. Могу да развију и вештине као што су резимирање, објашњавање, закључивање или анализа чињеница. Уколико им је дат одговарајући материјал и проблем који треба да реше, ученици стварају реалан контекст користећи креативан језик спонтано, где је фокус и на форми, али и на значењу (Лонг и Портер, 1985: 210). На овај начин развијају разноврсне вештине које чине комуникативну компетенцију страног језика.

Захваљујући групном раду развија се индивидуализована настава. Међу ученицима постоје бројне индивидуалне разлике што се тиче интересовања, нивоа знања итд. Мале групе ученика могу да раде на различитим материјалима који су прилагођени њиховим потребама. На овај начин се избегава потенцијално досађивање осталих ученика који не деле исте интересе. „Групни рад је, онда, први корак ка индивидуализовању наставе“ (Лонг и Портер, 1985: 210).

Групни рад промовише позитивну афективну атмосферу у учионици. Многи ученици, поготово они стидљиви или лингвистички несигурни, искусе стрес када причају пред осталима. Истраживање је показало да ће ученике који направе паузу у говору дужу од једне секунде пре него што дају одговор или у току одговарања, наставник прекинути или поновити питање. Уколико се ради о малој групи, ученици неће осећати толики стрес као када говоре пред великим разредом. Мала група подразумева интимну атмосферу, где не долази до осећаја стреса као пред већим бројем људи. „Ефекат публице“ или перцепција наставника као судије инхибирају ученике. Барнс (1973) је у истраживању говора ученика у малим групама нашао велики број пауза, оклевања услед нових речи, израза сумње, што је представљало говор деце која „причају да науче“, за разлику од онога што се дешава у класичној настави. Барнс је указао на то да интеракција у мањим групама ствара позитивну атмосферу и дозвољава развијање личног креативног говора за разлику од формалног амбијента рада у разреду (Барнс, 1973 према Лонг и Портер, 1985: 211). Најбитније је да се ученик осећа пријатно и да нема стреса како би са уживањем могао да ради и учи. Створити овакве предуслове је есенцијално за успешно учење.

По питању мотивације, рад у групи је веома значајан јер доприноси њеном повећавању. Дозвољава већу и разноврснију језичку праксу која је боље усклађена са језичким потребама. Емпиријска истраживања су показала да рад у мањим групама повећава мотивацију при учењу шпанског језика међу почетницима (Литлцон, 1982 према Лонг и Портер, 1985: 212). Испитивани ученици су рекли да осећају мању инхибицију и страх да причају у мањим групама него пред целим разредом (Лонг и Портер, 1985: 212). Ово је веома значајно јер је мотивација кључни фактор при усвајању страних језика.

УЛОГА УЧЕНИКА И НАСТАВНИКА

Улога наставника је фундаментална. Док ученици раде у групи, наставник би требало да их надгледа и тиме врши неколико улога: организује-одлучује о величини групе и начину одабира чланова, дефинише активност и резултат. Посматра динамику групе, координира групе да би избегао непотребна понављања. Такође, представља и извор информација, даје објашњења. Оцењује или предлаже критеријуме за самооцењивање. Решава проблеме и предлаже решења (Герини, 1990: 344).

На почетку групе функционишу, а да нису подељене одређене улоге међу члановима. Временом се разјашњава улога лидера групе. У многим групама које почињу да функционишу вођа врши све улоге. Такође, постоји ученик који је задужен за мерење времена, као и ученик који записује (Герини, 1990: 344). Расподела улога се врши како би група успешније функционисала и сваки ученик имао одређена задужења која треба да испуни.

ОРГАНИЗАЦИЈА ГРУПНОГ РАДА

Неколико фактора утиче на то да сви учесници у групи буду заинтересовани, активни и сконцентрисани. Ако се ти фактори покlope, онда ће рад у групи бити успешан. Поменути фактори су: циљеви учења и раду у групи, задатак, начин на који је информација прослеђена, распоред седења чланова групе и друштвени односи међу члановима групе. Начин класификовања активности у групи се заснива на прослеђивању информације која је потребна за дату активност. Пол Ношн разликује кооперативно, супериорно-инфериорно и комбиновано распоређивање. Комбиновано распоређивање (*combining arrangement*) је идеално, јер омогућује интересовање и учествовање свих ученика у групи. Заснива се на принципу да сваки ученик има јединствену информацију и да ученици заједно ураде активност, комбинујући информације које имају. Пример активности је да сваки ученик има мапу. На мапи једног ученика су означени само градови, на мапи другог путеви, а на мапи трећег планине. Комбинујући податке које имају праве комплетну мапу. Просторно гледајући, сваки ученик би требало да има једнак приступ мапи, тако да Пол Ношн предлаже да је најбољи начин да ученици седе у кругу. Активности које су најпригодније за овај начин рада су: попуњавање слика размењивањем информације, давање правца на слици, распоређивање несређених слика и прича. Комбиновано распоређивање не даје пуно проблема у пракси. Величина групе није ограничавајући фактор. Једино што би могло да буде проблем јесте ниво знања ученика. У пракси се показало да су чланови групе истог нивоа знања имали све равноправне прилике да учествују, док су у групама где су били чланови различитог нивоа знања, више прилика за комуникацију имали ученици вишег језичког нивоа (Ношн, 1989: 22).

Кооперативно распоређивање (*cooperative arrangement*) је најчешћи облик рада у групи. Заснива се на томе да сваки ученик има исту информацију и да има равноправан приступ информацији оног другог. Циљ је да ученици деле

своје визије решења активности. Пример активности: ученицима се покаже слика како би одговорили на неколико питања у вези са њом. Најбољи просторни распоред је у облику потковице. Највећи проблем је охрабривање да сви ученици подједнако учествују, што се ретко дешава. Решење је да се ученицима додељују различите улоге како би се створила динамика (Ношн, 1989: 23).

Супериорно-инфериорно (*superior-inferior arrangement*) распоређивање је слично традиционалном начину наставе. Један или више ученика има информације које су потребне осталима. Пример активности: један ученик има комплетан текст, други ученици имају кључне речи и постављајући да/не питања реконструишу текст на основу одговора. Најбољи просторни распоред је да ученик који има информације буде на челу и да су остали једнако удаљени од њега. Ученик који има све информације је у супериорном положају (Ношн, 1989: 23).

Код индивидуалног распоређивања (*individual arrangement*) сваки ученик има исту информацију, али мора индивидуално да изведе део те информације. Седење у кругу је најбољи просторни распоред. Најприкладнији су задаци: решавање проблема као што је *roleplay*, понављање приче где се свако надовезује и понавља, попуњавање приче (Ношн, 1989: 23).

Одабир принципа зависи од циља који се жели постићи. Ношн сматра да је коришћење кооперативног распоређивања најприкладније ако је циљ развијање флуентности, што је циљ у већини случајева (Ношн, 1989: 23).

МЕХАНИКА РАДА У ГРУПАМА

Будући да постоји интеракција међу члановима групе како би заједно стварали и кретали се ка истом циљу, постоји механика рада у групама. Герини набраја пет техника које помажу да се повећа поштовање према друговима и стимулише одговорност за сопствено учење: 1. применити активности код којих ученици постављају питања професору 2. показати да професор није једини извор знања, већ се могу питати и другови 3. тражити од ученика да створе „туторе” својих другова 4. поделити решења вежби и повећати употребу речника, граматика итд. да би се створио амбијент аутономног учења 5. дати ученицима задатке организације часа: читати списак, поделити материјале, ставити тему на таблу (Герини, 1990: 329).

Постоје и правила како поделити ученике у групе. Студија о динамици групе предлаже пет правила да би се започео рад у групи у индивидуалном програму учења: почети лекцију са великом групом, тј. целим разредом, поделити разред у групе када ученици почну да се досађују, груписати ученике пратећи критеријуме знања, интереса и мотивације (како раде заједно) и почети индивидуално учење када група престане да буде продуктивна и тиме дозволити ученицима да формирају парове или да се касније врате у групу уколико желе, с времена на време окупити ученике у мале или средње групе. Сваки професор би желео да експериментише са овим нормама и да их прилагоди сопственој ситуацији. Не мора се стриктно држати ових норми. На пример, код

другог правила, може се прећи на малу групу када се заврши презентација новог материјала (Герини, 1990: 332).

Многи аутори су истраживали везу између величине групе и њене продуктивности. У пракси групе које броје више од четири или пет чланова могу бити мало продуктивне, осим ако се не поделе задаци и на тај начин створе подгрупе. Герини решење овог проблема илуструје кроз пример. Претпоставља се да је крајњи циљ активности продукција дијалога. Наставник остварује секвенцу активности да би ученици остварили ову активност. Прво се ствара мала група да би се створила листа потенцијалних наслова дијалога за што краће време, тако да се разред дели у групе од пет до седам ученика. Именује се секретар групе који има задатак да пише списак наслова. Затим секретари презентују своје спискове пред целим разредом. Наслови који се већини свиде постају основа на којој се заснива следећа фаза часа. Изабере се десет наслова и сваки ученик бира један наслов. Сада се група формира на основу изабраног наслова. Сада свака група представља свој дијалог другој групи. Свака група од четири ученика се дели у два пара како би увежбали дијалог (Герини, 1990: 333).

Група би требало да је мања што је задатак компликованији и да укључује лична интересовања ученика. Активност као што је дијалог, боље је спроводити међу ученицима који се слажу и имају добру интеракцију. Техника бирања ученика у групе не треба увек бити иста. Техника случајног одабира се спроводи када индивидуална интересовања не представљају значајан фактор у реализовању активности. Случајан одабир се може заснивати на абecedном реду имена. Понекад је потребно груписати ученике по њиховим способностима, или ставити успешнијег и мање успешног ученика. Када се говори о конкретној теми, најбоље је груписати ученике по личним интересовањима и ставовима (Герини, 1990: 335).

Када се ученици расподеле у групе, наставник им објашњава шта је потребно да раде, демонстрира активности, уверава се да су схватили, даје временски рок и на крају надгледа како би се активност успешно реализовала.

ПРИМЕРИ ГРУПНИХ АКТИВНОСТИ

Активности које се често примењују у групном раду су дидактичке игре. Игре као дидактички материјали су захвалне за примену јер се лако спровode, забавне су и ученици их воле.

Различити критеријуми су корисни за класификацију игара у групу:

1. степен познавања ученика са задатком – задаци који су се решавали на претходним часовима се решавају без потешкоћа будући да ученици познају механизам рада.
2. комплексност задатка – што има више корака, тиме се више захтева од ученика
3. степен очекиване креативности-задаци који се заснивају на лингвистичким формама су лакши од оних који захтевају креативан језик (измишљање краја приче, радио емисија итд.).

Анализирање активности имајући у виду ове критеријуме, помаже предвиђање реакције групе како би се активности успешно спровеле (Герини, 1990: 338).

Активности које се заснивају на писменом разумевању и изражавању су диктати или такмичења у спеловању речи. Групе се међусобно такмиче која ће бити успешнија. Такође, чланови групе могу да исправљају међусобно оно што су написали. Такође, једна група може да ствара за другу групу cloze тестове.

Свака група може да смисли дидактичке игре за другу групу. Игра може да се заснива на лекцији коју су учили. Могу да направе упитнике тако да група сачини питања на основу одређене теме (Герини, 1990: 339).

Активности које се заснивају на усменом разумевању и изражавању подразумевају *roleplay*, дебате, стварање дијалога (Герини, 1990: 342).

РАЗЛИКА ИЗМЕЂУ КООПЕРАТИВНОГ УЧЕЊА И РАДА У ГРУПИ

Битно је направити разлику између ова два појма. Кооперативно учење подразумева однос у групи који обухвата позитивну интеракцију, индивидуалну поузданост, интерперсоналне вештине и процесовање информација. Представља нови приступ у образовној пракси. Основна идеја је да ученици створе групу у којој се заједно помажу. Такође кооперативно учење подразумева и везу између ученика и наставника. Значајна ставка је да се омогући подједнако учествовање свих чланова у оквиру групе. Да би сви чланови подједнако учествовали, потребно је да наставник пажљиво структурира кооперативан групни задатак.

Разговор у мањој групи је природнији јер у стварном животу ученици проведу већину свог времена причајући једни са другима или са још неколико особа. Ако говоре пред већом групом људи, то је обично у формалнијим ситуацијама где су унапред спремили шта да кажу.

Уколико слабији ђаци раде са бољима, могу да осете нервозу. Разлог за рад у групи је и тај да различите мале групе могу да раде на различитим нивоима у зависности од знања.

У литератури се често не прави разлика између кооперативног учења и других врста наставе. Кохен дефинише групни рад као заједнички рад у довољно малим групама како би свако учествовао на задатку који је јасно дефинисан. Дорни истиче да рад у групи не подразумева обавезно и кооперативно учење. Типичне активности у групи повезане са комуникативним учењем језика нису еквивалентне кооперативном учењу јер формат мале групе није основа кооперативног учења. Уколико ученици који раде заједно не искусе осећај да свако у групи или не напредује или напредује заједно, ситуација није кооперативна (Јанг, 2008: 12).

Студенти који су уплетени у кооперативно учење развијају више вештине размишљања, побољшавају интерперсоналне вештине, интринстичку мотивацију, повећавају самопоштовање и позитивне ставове према учењу. Кооперативно учење ствара климу у учионици где је фокус на ученику. У таквој атмосфери, студенти могу брже и лакше да уче. Осећају се опуштеније и лакше им је да се изразе (Јанг, 2008: 16).

Кооперативно учење поред резултата учења, доприноси и стварању бољих међуљудских односа и социјализацији ученика.

ПРОБЛЕМИ ГРУПНОГ РАДА

Упркос бројним предностима, рад у групи може изазвати и одређене проблеме. Неки од њих су стварање групаца унутар групе или преписивање. Тенденција за преписивањем постоји уколико се рад у групи заснива на механичком рађењу вежби. Мада, у већини случајева, друштвени притисак сам регулише овај проблем јер ученици не дозвољавају да неко користи њихов рад. Код одређених вежби ученицима треба указати на време како би се добро организовали, будући да многи не знају да процене време. Уколико ученици знају шта се од њих очекује и за колико времена, онда ће друштвени притисак утицати на сваког појединачно да одређени задатак спроведе до краја.

Проблем који се јавља су и грешке које ученици при усменој комуникацији начине у групи, а нема ко да их исправи. На тај начин, други ученик може запамтити ту грешку као нешто тачно и следећи пут реинтерпретирати. Ово је велики проблем који се може десити у групном раду. Док ученици имају могућност да интерреагују на циљном језику, међујезички инпут ојачава грешке које праве (Лонг и др, 1976: 137).

Истраживања са студентима показују да модификација и манипулација њихових сопствених грешака и инкорпорација тачне усмене продукције других студената више је заступљена него инкорпорација сопствених грешака у говору (Лонг и др, 1976: 137).

Наставник може да оцени групу уместо појединца како би стимулисао активност сваког члана групе (Герини, 1990: 349).

Један од проблема је и просторни распоред ученика. Када се ради у групи пожељно је да ученици седе окренути једни према другима да би сви заједно комуницирали. Некада постоје проблеми физичке природе услед недовољне величине учионице, столица и распореда инвентара у учионици.

Често је групни рад ефикасно средство да се допре до свих ученика у великим разредима. Рана истраживања из 1976. показала су да рад у групи може бити ефикасна помоћ за комуникацију у учионици, посебно преко ширег ранга друштвених и интраперсоналних функција.

Ефекат рада у групи доста зависи од контекста. Фактори укључују матерњи језик, културну позадину и природу активности која се ради (Лонг и др, 1976: 137).

СПРОВЕДЕНО ИСТРАЖИВАЊЕ

Како би се детаљно испитао став ученика о групном раду на часовим страних језика, спроведено је истраживање. Предмет истраживања је био испитивање става студената о групном раду. Циљ истраживања је откривање става студената о раду у групи, унапређивање наставе страних језика и прилагођавање наставе потребама студената. Почетна хипотеза је била да се студентима свиђа рад у групи будући да су свесни позитивних ефеката овог начина наставе. Такође, поставила се хипотеза да студенти при раду у групи могу мање да се труде и да лагодније схвате овај начин рада.

Употребљена је квантитативна метода прикупљања података. У оквиру анкетирања, као инструмент коришћен је упитник затвореног типа.

Истраживање је спроведено на Филолошком факултету Универзитета у Београду. Узорак испитаника су чинила осамдесет и два студента шпанског као страног језика (прва и друга година учења). Узраст студената је од двадесет до двадесет и три године.

Став да им се свиђа рад у групи је изнео 95,12% студената, док је 37,80% студената изјавило да су одушевљени радом у групи на часовима страних језика. Процент студената који највише воле индивидуални рад је 15,89%. Само 8,54% је изјавило да их нервира рад у групи. У истом проценту сматрају рад у групи досадним, што доказује да је рад у групи интересантнији у односу на класичан начин наставе.

Процент студената који је изјавио да воли рад у групи, јер на тај начин могу мање да се труде, јесте 30,49%. Свој став при раду у групи не може да исказе 14,63% студената. Могућност комуникације на српском када ради неку активност у групи у процесу учења страних језика искоришћава 68,29% студената. Да је занимљивији групни од индивидуалног рада изјавило је 89,02% студената. Време брже пролази када се ради у групи (87,80% студената).

Стварање позитивне климе је потврдио одговор студената да се сигурније осећају када раде у групама (80,49%). Показало се и да нема притиска када се ради у групи – 84,15% студената.

Анкета показује да студенти имају позитиван став према раду у групи на часовима страних језика.

Доказана је претпоставка да студенти воле рад у групи јер на тај начин могу да „забушавају“, што је потврдило 30,49% студената. Мана рада у групи је што могу да причају о стварима које немају везе са датом активношћу (46,34%). Чак 39,02% студената је потврдило да не мора много да се труди при раду у групи јер се ослања на остале чланове групе. Само 14,63% студената је рекло да могу да причају на српском, и поред очекивања већег броја заступника овог става, будући да се као мана групног рада наводи опасност комуникације на матерњем језику.

Рад у групи подстиче социјализацију, будући да је 89,02% студената потврдило да је рад у групи занимљивији од самосталног рада. Процент студената који воли да помаже другу или другарици при раду у групи је 97,56%, док 98,78% студената воли када заједно успешно ураде одређену активност. Процент студената који се боље упознају са другарима кроз групни рад је 87,80%.

Само 67,07% студената је рекло да у групи има више прилике да комуницира на циљном језику, што изненађује, будући да бројна истраживања указују да је то предност рада у групи. Међутим, анкетирани студенти нису у толикој мери делили такав став.

На основу анкете може се закључити да су студенти свесни циљева групног рада.

Став студената о раду у групи је веома важан будући да су сами ученици носиоце те активности. Не постоје позитивни ефекти рада у групи ако актери

нису задовољни. У целини, спроведена анкета је показала позитиван став о раду у групи, уз потврђивање извесних недостатака групног рада.

ЗАКЉУЧАК

Рад у групи у процесу усвајања страних језика је веома ефикасан због бројних предности. Ученици не осећају страх и притисак као када причају пред целим разредом, што је и показала спроведена анкета. Ствара се пријатна атмосфера у учионици, без тензије и стреса, што је предуслов успешног учења.

Ученици се социјализују, друже, размењују знања и искуства, помажу међусобно једни другима. Групни рад утиче и на развој личности ученика, будући да утиче на стварање међуљудских односа, комуникацију, толеранцију, социјализацију, међусобно упознавање. Поред образовне, овај начин наставе поседује и васпитну и психолошку димензију.

Активности које се раде у групи мотивишу ученике. Када ученик ради активност где исказује сопствени став и интересовања аутоматски бива мотивисан, јер укључује себе и своју личност у активност, чиме се потврђује значај психолошке и социолошке димензије.

Будући да су у Србији присутна одељења са великим бројем ђака, групни рад је идеално решење да се сви они укључе у рад, а не само неколицина активних.

Веома је битан став ученика као главних актера групног рада. Њихов позитиван став је значајан за даљи рад. Студенти су свесни циљева групног рада, што је спроведена анкета и потврдила.

Значај рада у групи се огледа у његовој вишедимензионалности. Усваја се језичко знање, учи се како функционише тимски рад, развија се социјализација ученика, повећава се мотивација, развија се личност ученика, тј. овај сплет образовних и васпитних аспеката чини наставу комплетном.

ЛИТЕРАТУРА

- Guerrini, M. (1990). El trabajo en grupos: técnicas y actividades. In *Didáctica de las segundas lenguas*. Madrid: Santillana. pp.326-354.
- Long, M. et al. (1976). Doing things with words – Verbal interaction in lockstep and small group discussion situations. In J. Fanselow & R. Crymes (Eds.). *On TESOL '76* (pp. 137-153). Washington, DC: TESOL.
- Long, M. and Porter P. (1985). Group Work, Interlanguage Talk, and Second Language Acquisition. In *TESOL Quarterly*. Vol.19, No.2. pp.207-226.
- Nation, P. (1989). Group Work and Language Learning. *English Teaching Forum*. pp.20-24.
- Pica, T. (1994). Questions from the language classroom: Research perspectives. *TESOL Quarterly*, 28. pp.49-79.
- Yang, Y. (2008). The relationship between cooperative learning and second language acquisition. A Seminar paper Presented to the Graduate Faculty of the University of Wisconsin-Platteville. pp.1-19.

Sonja Hornjak
University of Belgrade
Philological Faculty in Belgrade

GROUP WORK IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING

Group work in the process of learning a foreign language offers numerous advantages both for students and teachers. Pedagogical arguments in favor of this type of teaching stress that group work offers the opportunity for greater language use, improves the students' pronunciation, contributes to more individualized teaching, helps the more shy students express themselves and it motivates students.

Research has shown that apart from pedagogical, there is a psycholinguistic aspect of group work.

The role of the teacher when dividing the students into groups is crucial. The size of the groups depends on the activities they are assigned. Given the fact that the teaching is focused on the student, each student is assigned a role. This paper classifies activities into types based on the language skills they are designed to improve.

There is a risk of cheating, idleness or the breakdown of groups into sub-groups. The teacher should monitor the students during the activity and address these problems. It is important to use and study group work in the process of learning a foreign language. Group work improves efficiency of foreign language teaching, increases students' motivation and encourages socialization of students, all of it owing to its multidimensional character.

Key words: group work, foreign language teaching, efficiency, multidimensional

Прилог 1

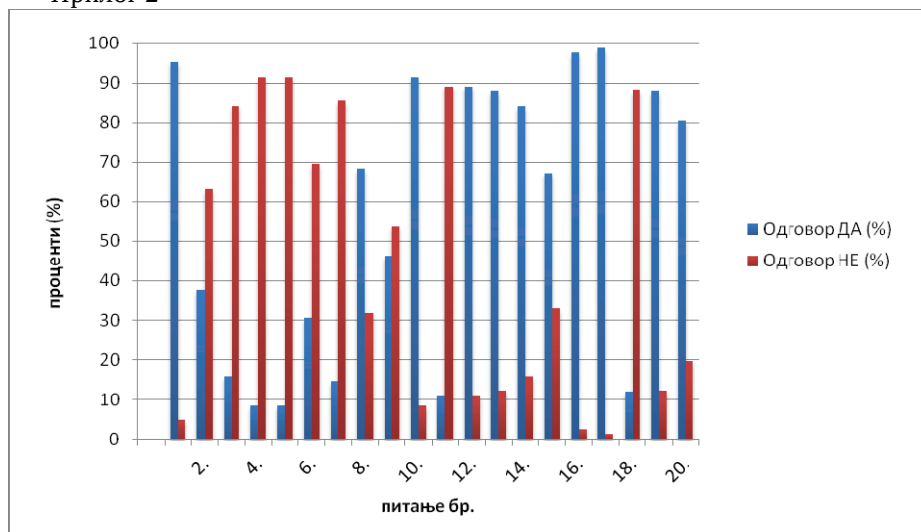
УПИТНИК

Најљубазније вас молим да искрено попуните овај упитник и тиме доринесете истраживању. Упитник је анониман. Питања се односе на ваш став о раду у групи на часовима страних језика. Не ради се о тесту, већ о вашем личном мишљењу, тако да не постоје тачни или нетачни одговори. Хвала ☺

1.	Свиђа ми се рад у групи на часовима страних језика.	ДА	НЕ
2.	Одушевљен/а сам радом у групи на часовима страних језика.	ДА	НЕ
3.	Највише волим да радим сам/а.	ДА	НЕ
4.	Нервира ме тимски рад на часовима страних језика.	ДА	НЕ
5.	Рад у групи је досадан.	ДА	НЕ
6.	Волим да радим у групи јер тако могу да „забушавам“.	ДА	НЕ
7.	Не могу да искажем свој став када се ради у групи.	ДА	НЕ
8.	Када се ради у групи могу да причам на српском.	ДА	НЕ
9.	Када се ради у групи могу да причам о стварима које немају везе са датом активношћу.	ДА	НЕ
10.	Не морам много да се трудим када радим у групи.	ДА	НЕ
11.	Волим да радим у групи јер нешто ново научим од другара.	ДА	НЕ
12.	Занимљивије ми је да радим са неким уместо сам.	ДА	НЕ
13.	Брже ми прође време када радим у групи.	ДА	НЕ

14.	Не осећам се да сам под притиском и да нешто нећу знати.	ДА	НЕ
15.	Имам више прилике да усмено комуницирам на страном језику	ДА	НЕ
16.	Драго ми је ако могу да помогнем другу/другарици уколико му/јој нешто није јасно.	ДА	НЕ
17.	Драго ми је ако заједно успешно урадимо одређену активност.	ДА	НЕ
18.	Ако нешто не знам, често се деси да неко из групе зна и помогне.	ДА	НЕ
19.	Кроз рад у групи се боље упознајем са другарима.	ДА	НЕ
20.	Сигурније се осећам када радим у групи.	ДА	НЕ

Прилог 2



Ivana Ćirković Miladinović¹
University of Kragujevac
Faculty of Education in Jagodina
Serbia

УДК 378.147::81'243
316.72:37

DEVELOPING TEACHING SKILLS AND LEARNER AUTONOMY IN MULTICULTURAL ACADEMIC SURROUNDING

INTRODUCTION

Studies have shown that studying abroad in foreign language (English) for postgraduate students present particular challenges, ranging from self-management, independent research, extended writing and working with a supervisor to being surrounded with people from other countries belonging to different religions and cultures (Ballard 1984, 1996; Zuber-Skerritt 1994). If we add to those challenges those faced by many international students – the complexity of new culture, and the difficulties of a foreign language – we begin to see the hurdles these students must overcome. This paper reports on a course designed to provide the pedagogical environment for international postgraduates to develop teaching skills and learner autonomy. A reflective model for facilitating engagement with the research process is proposed as a useful strategy to develop these skills. This paper reports on “English Language Teacher Development” a full-time course for international postgraduates who were taught in a group of 30 students at the School of Education, Nottingham University, UK.

THEORETICAL ORIENTATION

Designing a one semester course for international postgraduates students meant that the pedagogical environment for developing language skills, teaching skills and learner autonomy must be provided. Bould (1988:17) describes autonomous learning as encompassing three groups of educational ideas:

“First, it is a goal of education, an ideal of individual behaviour to which students or teachers may wish to aspire...Secondly, it is a term used to describe an approach to educational practice, a way of conducting courses emphasises student independence and responsibility for decision-making. Thirdly, it is an integral part of learning of any kind”.

¹ ivanajag@yahoo.co.uk

In order to achieve these educational goals, a Shulman's reflective model of case for engagement with the research process was applied. For the students, a reflective approach meant connecting a narrative of their educational experience "to categories of experience and to theoretical classifications through which they organize and make sense of their world" (Shulman 1996: 209). The assumption was to develop innovative, confident, and critical thinkers, students (future teachers of English) who must also develop as individuals by reflecting both on their learning and teaching through their practice classes. The objectives of the course were for students to develop the following skills and aptitudes:

- An awareness of themselves as learners;
- A systematic approach to managing their reading, writing and research;
- An increased awareness of the importance of the after teaching reflection as a possibility of re-thinking and evaluating what was done and what could be improved in the class.
- An increased confidence in orally presenting and communicating their session.

Activities were designed for students to engage in collaborative process in which they discussed the various areas that make up postgraduate research in the field of ELT. It was felt that it would be very useful to engage postgraduate students in a dialogue about their research concerning their teaching sessions and have them reflect on how these aspects may improve their teaching skills. For this reason, a seminar session was conducted and each postgraduate student (a future teacher of English) had a chance to teach.

Teaching experience plays a productive role in teacher professional development, so it is necessary to examine such experience systematically (Cullen 1991). One of the possibilities is to reflect analytically on the process of teaching. In a sense, reflection has the power to help the teacher connect experience and theoretical knowledge and to use each area of expertise more efficiently (Knezevic and Scholl 1996). Teachers make decisions on their own while they teach. Therefore, reflection is important 'tool' to articulate how we know what we do when we teach (ibid.). For this reason, micro-teaching is an opportunity to link theory and practice, critically evaluate one's teaching skills and to discuss alternative approaches and solutions for the specific teaching context with peer colleagues.

BACKGROUND TO THE PEER MICRO-TEACHING PROCESS

According to Cohen (1998), peer micro-teaching process is an opportunity for cultural exchange and at the same time target language practice. Further, Ramani (1987) points out that one of the merits of micro-teaching sessions is that it moves from practice to theory. That is, the trainees conduct a lesson and then evaluate it from the theoretical point of view either by using video, on-line feedback or face-to-face feedback.

Video can be played and replayed as often as necessary and in that way it can help trainee teachers to discover even small details about the particular lesson (ibid.). On the other hand, Ho (1995) claims that teacher trainees who have re-

corded their class sessions, seldom have time to go back to review these records after they have made them. Hence, while video records are effective ways to help teachers reflect, they are also time consuming because these reflections have to end up in a report of some sort – one more task for the micro-teacher (Ho 1995). Cullen (1991) does not take into account negative aspects of video recordings and states that the main purpose of using classroom video recordings in training is to inspire greater self-awareness among trainees, so that they can reflect and evaluate their teaching more objectively. Therefore, combining video records and online feedback with face-to-face feedback may be an efficient mean of sharing reflections with peer colleagues in multicultural academic surrounding.

In terms of peer response, Hansen and Liu (2005: 31) define it as the “use of learners as sources of information” in such a way that “learners assume roles and responsibilities normally taken on by a formally trained teacher”. Peer response may be conducted by means of online or face-to-face feedback. According to DiGiovani and Nagaswami’s research (2001) students in multicultural academic surrounding felt more comfortable in online peer review and they found it more interesting while in terms of face-to-face feedback students pointed out that they received more useful information and that they preferred to give feedback in this way. One of the advantages of online peer review is that students are focused on task and what is more teachers can monitor students’ interaction more easily than when students talk to each other and only bits of conversation can be heard (DiGiovani and Nagaswami 2001). As DiGiovani and Nagaswami remark online communication allows students to respond more freely and to work at their own pace, in their own time. Thus, both online and face-to-face feedbacks provide possibilities of a valuable group work which gives an opportunity for negotiation of meaning (e.g. in Nunan 1988).

Nevertheless, “many trainers have expressed skepticism about the effectiveness of microteaching because the skills practiced cannot be satisfactorily isolated from a real language learning context” (Cripwell and Geddes 1982: 235). Another possible problem in peer review might be that students from certain cultures may feel uncomfortable in giving feedback to others. For example, the Chinese students in Carson and Nelson’s study in 1996 tended to withhold critical comments (Rollinson 2005). This was sometimes the case in this micro-teaching group where “Chinese students not only withheld critical comments but also did not choose to give comments at all” (one of the student’s comments). Perhaps, the reason for withholding comments may be that not many students have strategy training knowledge in order to provide each other with useful suggestions (Cohen 1998). Furthermore, while Assinder (1991) states that peer teaching led to a greater motivation, sense of progress and self-esteem, Sprat and Leung (2000: 224) argue that “peer teaching is not sufficient in itself to produce these effects”. They suggest that peer teaching needs good preparation, discussion with students and guidelines by the teacher. Therefore, in the same manner, Rollinson (2005) states that only if the class is adequately set-up and trained for the micro-teaching process, the benefits of the peer feedback activity may be fully realized.

In spite of the limitations of the peer micro-teaching process there may be some positive applications within the language teaching context. For example, peer feedback might provide trainees with some novel ideas by sharing responsibilities with colleagues of the same status (Vacilotto and Cummings 2007). Further, according to Edge (1984) one of the benefits of micro-teaching is that even a short period of teaching in highly unnatural conditions can motivate useful discussion among participants. Hence, he adds that in micro-teaching sessions trainees are able to experience the techniques being used from a learner's point of view which is also valuable experience.

In terms of the teaching context that was mentioned previously, the process of peer micro-teaching has provided an opportunity for the participants to be teachers and learners at the same time. Each participant was, at some stage, "materials writer, problem solver, expert, technician and evaluator. This multiplicity of roles further increased self-confidence and respect for peers" (Assinder 1991: 226).

GIVING FEEDBACK TO PEERS IN MULTICULTURAL ACADEMIC SURROUNDING

For the micro-teacher teaching has a twofold intention: that his learners learn while he learns to teach. For this reason, giving and receiving feedback from peer colleagues is an occasion whereby micro-teachers help each other and learn by teaching (Mynard and Almarzonqi 2006).

The next point I would like to make is that some students felt very confident in giving feedback to others. This perhaps has to do with their previous teaching experience in their home countries (some practiced to reflect on and to give an opinion to others/students in order to help them) or maybe with their character (being open to new ideas and suggestion and willing to state an opinion). In the process of giving feedback to others it was important to concentrate on the focus that a micro-teacher chose for his/her session. For example, student A wanted comment on error correction, classroom management, timing, teacher talking time and student talking time and one of the colleague student's comment was:

"Activities were well planned and organized as well as classroom management (this was one of your focus area) Also, I want to add that correcting errors was very successful. You've made your point and aims were completed. Furthermore, timing was also well organized for the activities".

Then, student D wanted feedback on several things: interaction between the teacher and students, interaction between students, classroom management and teacher's guiding and monitoring. This was a comment given to student D:

"In my opinion, you should have less focus areas in order to be in a position to monitor your improvement as a teacher. Otherwise, you can lose the impression of your improvement".

Student C wanted feedback on time management, student-student interaction and teacher student interaction so the comment was:

“I like the way you teach because you encourage your students all the time and that is the gist in the classroom. Your students do not feel that they are inferior to their teacher. Then, your energy is very supportive too. That is, when a teacher is willing to teach students will be more motivated to learn! In this way you have achieved your lesson plan and enhanced your focus area”.

The whole process of giving feedback to others, either face-to-face or online, helped postgraduate students to consider the main aspects of ELT practice and with wisdom of hindsight, we would say, to enhance their teaching methods. Also, on a more positive note, we believe that students in multicultural academic surrounding were able to learn from their mistakes and what is more, they were put in the position to realize their strengths that they were not aware of before the micro-teaching process. In this sense, having people from other countries and cultures and working with them is a great chance to enrich your knowledge and enhance your abilities in academic surrounding. After all, teaching is a public, not a private activity (Harmer 1995).

CONCLUSION AND IMPLICATIONS

There is no doubt that micro-teaching is a well established and highly valued teacher education technique that allows experimentation as a means of developing professional action (Wallace 1991). In this case, micro-teaching process provided students a chance to learn from preparing and presenting their own materials and to learn from listening to other peers' presentations. In addition, teaching peers who are from different countries and have different language backgrounds was an extremely valuable experience worth going through it again.

However, peers are often inconsistent in playing their roles because the situation is too remote from their own personalities and experience. So, for this reason, trainees and micro-teachers need some preparation before conducting the session. This may be done by a teacher trainer who would conduct a session and in that way introduce the point of micro-teaching and lesson focus. According to teacher trainer's example micro-teachers would have clearer 'picture' what they are expected to do later in their sessions. Another possibility might be to teach the same lesson two times but to a different group. This would be useful experience because not two classes are ever the same and a micro-teacher would have better insight in his achievements.

We will conclude by saying that micro-teaching process helped some students to build on their teaching experience and bring about improvement in their ELT practice by reflecting on the sessions they have conducted. Moreover, this experience helped them to build confidence, self-esteem and to enhance team-working skills in a multicultural academic surrounding.

BIBLIOGRAPHY

- Assinder, W. (1991): *Peer teaching, peer learning: one model*. ELT Journal Vol. 45/3: 218-229.
Ballard, B. and Clanchy, J. (1984): *Study Abroad: A manual for Asian students*. Kuala Lumpur: Longman.

- Ballard, B. (1996): "Advising Honours Year Students". Paper presented at Language and Academic Skills Conference, La Trobe University, Melbourne, Australia.
- Bould, D. (ed.). (1998): *Developing Student Autonomy*. 2nd ed. London: Kogan Page.
- Cohen, A. (1998): *Strategies in Learning and Using a second Language*, Longman, London and New York.
- Cripwell, K. and Geddes, M. (1982): *The development of organizational skills through micro-teaching*, *ELT Journal* Vol. 36/4: 232-236.
- Cullen R. (1991): *Video in teacher training: the use of local materials*. *ELT Journal* Vol. 45/1: 33-42
- DiGovani, E. and Nagaswami, G. (2001): *On line peer review: an alternative to face-to-face* *ELT Journal* Vol. 55/3: 263-272.
- Edge, J. (1984): *Feedback with face*, *ELT Journal* Vol. 38/3: 204-206.
- Hansen, G.J. and Liu, J. (2005): *Guiding principles for effective peer response*, *ELT Journal* Vol. 59/1: 31-38.
- Harmer, J. (1995): Taming the big 'I': teacher performance and student satisfaction. *ELT Journal* 49/4: 337-345.
- Ho, B. (1995): *Using lesson plans as a means of reflection*. *ELT Journal* Vol. 49/1: 66-71.
- Knezevic, A. and Scholl, M. (1996): 'Learning to teach together: Teaching to learn together' in Freeman, D. and Richards, J.C. ed., *Teacher Learning in Language Teaching*, pp. 79-96. Cambridge: University Press.
- Mynard, J. and Almarzonqi, I. (2006): *Investigating peer tutoring*. *ELT Journal* Vol.60/1:13-22.
- Nunan, D. (1989): *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ramani, E. (1987): Theorizing from the classroom. *ELT Journal* 41/1: 3-11.
- Rollinson, P. (2005): *Using peer feedback in the ESL writing class*. *ELT Journal* Vol.59/1: 23-30.
- Shulman, L.S. (1996): "Just in Case: Reflections on learning from experience" in J. Colbert *et al.* (eds.). *The Case for Education: Contemporary Approaches for Using Case Methods*. Mass: Allyn & Bacon.
- Spratt, M. and Leung, B. (2000): *Peer teaching and peer learning revisited*. *ELT Journal* Vol. 54/3: 218-226.
- Vacilotto, S. and Cummings R. (2007): *Peer coaching in TEFL/TESL programmes*. *ELT Journal* Vol. 61/2: 153-160.
- Wallace, J.M. (1991): *Training Foreign Language Teachers: a Reflective Approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Zuber-Skerritt, O. (1994): "Improving the quality of postgraduate supervision through residential staff development programme's, in O. Zuber-Skerritt and Y. Ryan (eds.) *Quality in Postgraduate Education*. London: Kogan Page.

Ивана Ђирковић Миладиновић
Универзитет у Крагујевцу
Педагошки факултет у Јагодини

КУЛТУРНИ ИДЕНТИТЕТ СТУДЕНАТА У МУЛТИКУЛТУРАЛНОЈ АКАДЕМСКОЈ СРЕДИНИ

Истраживања су показала да студирање у иностранству на страном језику (енглеском) ставља постдипломце пред велике изазове, од самосталног рада, независног истраживања, интензивног писања и рада са супервизором до тога да су окружени људима из других земаља које припадају различитим религијама и културама (Ballard 1984, 1996; Zuber-Skerritt 1994). Ако тим изазовима додамо и оне са којима се срећу

много међународни студенти – сложеност нове културе и потешкоће са страним језиком – увидећемо препреке које ови студенти морају да савладају. У овом раду ће бити говора о курсу направљеном да обезбеди педагошко окружење међународним постдипломцима, како би развили језичке вештине и самосталност. Као корисна стратегија за развијање ових вештина, предложен је рефлексивни модел за олакшавање учешћа у процесу истраживања.

Кључне речи: страни језик, постдипломци, култура, језичке вештине, самосталност у учењу, мултикултурално академско окружење, културни идентитет

Вера Савић
Универзитет у Крагујевцу
Педагошки факултет у Јагодини

УДК 371.3::811.111

РАЗВОЈ МОДУЛА ЕНГЛЕСКИ ЈЕЗИК – МЕТОДИКА НАСТАВЕ ЕНГЛЕСКОГ ЈЕЗИКА НА МЛАЂЕМ УЗРАСТУ: ИЗАЗОВИ И ПЕРСПЕКТИВЕ

1. УВОД

Савремено образовање у земљама Европе настави страних језика посвећује изузетну пажњу. Тежња за остваривањем мултикултурног друштва толеранције почива на неговању мултилингвизма, односно језичке разноврсности. Европска комисија сматра да остваривању овог циља у великој мери доприносе трендови као што је настава све већег броја страних језика у оквиру обавезног образовања, све млађи узраст на ком почиње учење страног језика и све квалитетније образовање наставника страних језика (Европска комисија 2005: 3). Извештаји Европске комисије показују да се настава страног језика у већини европских земаља уводи на млађем узрасту, као и да ученици већ у оквиру обавезног образовања имају прилике да уче бар два страна језика (ибид.). Гредол (2006: 19) истиче да је мултилингвизам у Европи кључна компонента савременог идентитета, при чему знање енглеског језика постаје основна вештина (*basic skill*) заједно са знањем матерњег језика, математике и, последњих година, информатике (ибид: 72). Гредол такође наглашава улогу која се унапређивању знања енглеског језика придаје у националним стратегијама образовања у данашњим условима глобализације (ибид: 70). Енглески језик је у већини европских земаља обавезан страни језик већ у основној школи, ученици га уче већ од самог поласка у школу и настављају све до краја обавезног образовања, а и касније (Европска комисија 2005: 9-11).

Пратећи ове трендове у Европи, школске 2003/2004. године енглески језик је и у Србији уведен као обавезан предмет за ученике првог разреда основне школе. Наставници основних школа – дипломирани филолози – добили су посебну обуку пре увођења овог предмета у курикулум првог разреда. Обука је имала за циљ да их припреми за рад са млађим узрастом и да их упозна са захтевима наставе страног језика на узрасту од 7 година. Данас око 90% основних школа у Србији обезбеђује наставу из овог предмета, али потребе за квалификованим наставницима постоје како у руралним срединама, тако и у мањим градовима у Србији. То је био један од разлога што је Министарство просвете Србије новембра 2008. године усвојило Правилник о допуни Правилника о врсти стручне спреме наставника и стручних сарадника у образовању (објављен у Просветним гласнику Службеног гласника Републике Србије бр. 11/2008), којим се предвиђа да наставу енглеског језика у млађим разредима основне шко-

ле, поред дипломираних филолога, може изводити и „професор разредне наставе, који је на основним студијама савладао програм *Модула за енглески језик* (60 ЕСПБ – Европски систем преноса бодова) и који поседује уверење којим доказује савладаност програма модула и положен испит, који одговара нивоу Ц1 Заједничког европског оквира“. Пошто се ова одлука односи на учитеље (професоре разредне наставе), креирање модула и организација наставе су делатности чије се спровођење очекивало на институцијама које образују учитеље: учитељским и педагошким факултетима.

2. УВОЂЕЊЕ МОДУЛА ЕНГЛЕСКИ ЈЕЗИК – МЕТОДИКЕ НАСТАВЕ ЕНГЛЕСКОГ ЈЕЗИКА НА МЛАЂЕМ УЗРАСТУ

Педагошки факултет у Јагодини је визионарски реформисао курикулум и већ академске 2007/2008. године започео наставу на *Модулу Енглески језик* увођењем два нова академска предмета на студијском програму *Учитељ: 1. Интегрисане језичке вештине* у 5. семестру; *2. Методика наставе енглеског језика на млађем узрасту* у 7. семестру. Први академски предмет треба да да опште академско образовање из енглеског језика на нивоу Ц1 Заједничког европског оквира и тако припреми студенте за наставу на енглеском језику на другом предмету. Прва генерација студената уписана је на *Модул* академске 2008/2009. године и чинило ју је седморо студената. Наредне две генерације (2009/2010. и 2010/2011) *Модул* је уписало по шесторо студената, што укупно износи 19 студената на *Модулу* за стицање звања учитеља и наставника енглеског језика за рад са млађим узрастом.

Реформа наставе на Педагошком факултету у Јагодини одвијала се у оквиру међународних пројеката на којима је факултет учествовао (КОРАК, 2004-2006 и ГЕМПУС, 2006-2009), уз подршку европских универзитета. Чињеница је да наставу страних језика у основној школи у Европи веома ретко изводе дипломирани филолози, већ су то углавном учитељи који поред свих или већине предмета предају и страни језик (Европска комисија 2005: 12). У већини тих земаља учитељи стичу универзитетско образовање у трајању од 4 или 5 година, при чему учитељски/наставнички факултети обезбеђују и академске предмете везане за наставу страних језика, као и наставну праксу у школи, док неке државе, као што су Луксембург и Велика Британија, препоручују будућим учитељима – наставницима страних језика, да проведу један или више периода у земљи у којој се говори језик који ће предавати и тако буду у директном контакту са циљним језиком и културом (ибид: 61). Што се тиче теоретских академских предмета везаних за наставу страног језика на млађем узрасту, она најчешће обухвата методiku наставе страног језика и упознавање са различитим теоријама учења страног језика, док практична настава у школи омогућава будућим наставницима да стекну почетно искуство у реалном наставном (школском) окружењу. Овај програм (како теоретска, тако и практична настава) је обавезан за све студенте основних студија за учитеље и наставнике у већини земаља Европе, разликује се само број сати (кредита) који наставнички факултети прописују као обавезне, а креће се од 10% (Шпанија) до 50% (Мал-

та, Словенија, Велика Британија – Шкотска). То зависи и од статуса који дипломирани студент стиче, а он може бити учитељ, полу-специјализовани учитељ/наставник и специјализовани наставник страног језика (ибид: 62).

2.1. Изазови у увођењу *Модула*

Без обзира на искуство у Европи у области образовања наставника страног језика за рад са ученицима на млађем узрасту, у нашим условима су постојале специфичности које су представљале велики изазов у увођењу *Модула Енглески језик*. Најпре, таквог програма није било у земљи и требало га је осмислити и развијати са постојећим кадровима за извођење наставе на свим предметима *Модула* – у време припреме за акредитацију, ја сам била једанини универзитетски наставник енглеског језика, односно предавач, на Факултету. Поред академског звања, стекла сам и звање спољног сарадника Министарства просвете Србије као едукатор акредитован за дизајнирање и извођење програма професионалног усавршавања професора енглеског језика који раде у гимназијама и средњим стручним школама у Србији. У време када је почела реализација програма, Факултет је добио и једног сарадника на овом предмету, који је изводио вежбе на предмету *Иниџерисане језичке вештине* у оквиру *Модула*. Мој задатак је био да осмислим кључни предмет на *Модулу*, *Методике наставе енглеског језика на млађем узрасту*, као и практикум у оквиру овог предмета. Одговорност није постојала само према студентима, већ и према руководству Факултета које ми је поверило овај одговоран задатак уз пуно поверење. Такође, требало је оправдати поверење колега на Факултету који предају дидактику и методике других основношколских предмета.

Међутим, није било важно само дизајнирати програм и спровести га на Факултету, већ изградити поверење и у различитим окружењима и на различитим нивоима. Најпре, требало је стећи поверење на локалном нивоу: успоставити сарадњу са наставницима енглеског језика у локалним основним школама где студенти обављају своју праксу и изводе завршне часове; стећи поверење директора основних школа и приватне школе страних језика у којима студенти прате наставу из овог предмета и изводе своје завршне часове; стећи поверење ученика млађих разреда и њихових родитеља да студенти Педагошког факултета у Јагодини, који похађају *Модул Енглески језик*, могу успешно да изводе наставу из овог предмета.

Ипак, најважније и најизазовније било је стицање поверења на националном нивоу, односно уважавање и поверење англистичких одсека филолошких факултета у земљи и експерата за методике наставе енглеског језика на овим факултетима што би указало на то да наши студенти могу на *Модулу* стећи одговарајуће компетенције и успешно изводити наставу енглеског језика у млађим разредима. Такође, требало је стећи поверење Министарства просвете Србије да је образовање учитеља који могу да предају енглески језик у млађим разредима могуће на Педагошком факултету у Јагодини.

Развој *Модула* био је праћен и активностима чији је један од циљева било стицање поверења на националном нивоу. Тако су на Факултету одржане две

међународне конференције посвећене настави енглеског језика на млађем узрасту, јединствене на националном нивоу: маја 2008. конференција *Responding to Diversity in Teaching Young Learners*, и јуна 2010. конференција *Content and Language Integrated Learning in Teaching English to Young Learners*. На обе конференције пленарна предавања су одржали експерти из области наставе страног језика на млађем узрасту из иностранства (Велика Британија, Сједињене Америчке Државе), као и водећи методичари наставе страног језика из земље са 4 државна универзитета. Водећи методичари наставе енглеског језика на англистичким одсецима филолошких и филозофских факултета прихватили су да буду у програмским одборима конференција, и тиме им дали пуну професионалну подршку.

Конференције су пружиле прилику свима заинтересованим за *Могул* да се упознају са нашим радом и могућностима образовања квалитетних наставника страних језика. Излагања и радионице на конференцијама били су намењени наставницима страног језика у земљи који раде са млађим узрастом, а наставници-ментори из локалних основних школа су добили прилику да се увере у квалитет наставе на Факултету, упућеност у актуелне теме наставе енглеског језика на млађем узрасту и да науче много новог кроз размену искустава. Првој конференцији је присуствовало око 80 наставника енглеског језика, а другој око 120 наставника из целе земље. Оба скупа је подржало и Министарство просвете својом акредитацијом излагања као програма стручног усавршавања наставника, док је скуп из 2010. године добио и материјалну подршку Министарства за науку и технолошки развој, као скуп од посебног значаја. Исти скуп је подржао и Британски савет у Београду и представници три британске издавачке куће у Србији. Са оба скупа припремљен су зборници радова, први је објављен 2009, а други је у припреми. Учесници конференција су у својим евалуацијама веома високим оценама вредновали како квалитет излагања, тако и њихову применљивост у настави. Како су теме конференција биле горуће у време њиховог одржавања (увођење инклузивног образовања, пилотирање програма билингвалне наставе у неким основним школама у земљи), конференције су у правом тренутку расправљале о сложеним ситуацијама и понудиле нека могућа решења како би се унапредио квалитет наставе енглеског језика у земљи.

Још један значајан корак у учвршћивању позиције Факултета као центра у коме се образују квалитетни учитељи-наставници енглеског језика било је склапање уговора са Британским саветом у Београду којим је Педагошки факултет у Јагодини добио ексклузивно право да изводи обуку Кембриџ програма методичке припреме наставника за извођење наставе енглеског језика *Teaching Knowledge Test Essentials*, а оба наставника су добила акредитацију за извођење програма.

Ипак, као и све промене у области образовања, и ова је имала више противника него поборника. Главна замерка се односила на неадекватно знање енглеског језика које имају студенти смера Учитељ у поређењу са студентима англистичких одсека, која је у потпуности и оправдана и тачна, и разумљива с обзиром на чињеницу да студенти филолошких студија имају неупоредиво више наставе енглеског језика него студенти који се образују да буду учитељи. Оно што се при

томе заборављало јесте да је образовање наставника страног језика у последње две деценије прошлог века професионализовано тако што је теоретска основа која је укључивала изучавање фонетике и граматичке теорије и некада сматрана довољном да се започне каријера наставника страног језика, проширена да обухвати педагошку граматiku, анализу дискурса, теорије усвајања страног језика, истраживање, компаративну синтаксу и фонологију, дизајн курикулума и силабуса и тестирање у настави страног језика (Ричардс и Нунан 1997: 3). Камерон (2008: 12) сматра да је професија наставника страног језика на млађем узрасту изузетно захтевна, односно да наставник мора да поседује све вештине доброг учитеља како би деци одржао пажњу и дисциплину, и да поред тога познаје страни језик, методiku наставе страног језика и методе учења страног језика. Брустер и други (2004: 3) закључују да су два најзначајнија фактора ове наставе лингвистичка и педагошка знања и вештине наставника.

Имајући у виду најсавременије теорије о настави и учењу страног језика, као и о образовању наставника страног језика, дизајнирала сам курикулум овог академског предмета. При томе сам имала у виду да студенти студијског смера Учитељ на основним студијама стичу веома темељно образовање из психологије, педагогије, социологије, филозофије, дидактике, инклузивног образовања, комуникологије, и да су упознати са психологијом учења, употребом технологије у настави (*Computer Assisted Learning*), функционисањем образовног система и улогом учитеља у њему. Најважнији задатак *Модула* требало је да буде област методике наставе страног језика уопште, и методике наставе страног језика на млађем узрасту, посебно.

3. РАЗВОЈ КУРИКУЛУМА МОДУЛА ЕНГЛЕСКИ ЈЕЗИК – МЕТОДИКА НАСТАВЕ ЕНГЛЕСКОГ ЈЕЗИКА НА МЛАЂЕМ УЗРАСТУ

Креирање курикулума *Модула* било је ограничено базичним курикулумом основних студија студијског програма на смеру Учитељ, пошто је *Модул Енглески језик* уведен као један од седам изборних модула са подједнаким бројем часова и кредитних бодова као и остали изборни модули. Студент се опредељује за изборни модул на почетку 5. семестра и до краја студија похађа академске предмете предвиђене изабраним модулом. За три досадашње генерације студената на *Модулу Енглески језик*, академски предмети *Инџејнџинг језичке вештине* и *Методика наставе енглеског језика на млађем узрасту* извођени су са по 90 контакт часова (по 9 кредитних бодова), док се практикум развијао постепено и обухватао од 12 до 16 часова опсервације у школи и 3 завршна часа у одељењима млађег основношколског узраста које студент изводи пошто испуни све предиспитне обавезе у оквиру предмета *Методика наставе енглеског језика на млађем узрасту*.

Акредитацијом студијских програма Факултета 2010. године дошло је до измена у структури *Модула*, тако да он сада обухвата шест академских предмета од којих сваки носи по 4 ЕСПБ: 1. *Инџејнџинг језичке вештине I*; 2. *Инџејнџинг језичке вештине II*; 3. *Увод у методiku наставе енглеског језика*; 4. *Методика наставе енглеског језика на млађем узрасту*; 5. *Комуникативне актив-*

носџи у насџави енџлеској језика; 6. Практикум. Ови предмети се од школске 2010/2011. године изводе у току четири завршна семестра на основним студијама академског смера Учитељ, што представља значајан напредак у развоју курикулума. У овом раду је описан развој курикулума првобитно креираног предмета *Методика насџаве енџлеској језика на млађем узрасџу*, који је најновијом реформом подељен на три предмета (*Увод у методикку насџаве енџлеској језика*, *Методика насџаве енџлеској језика на млађем узрасџу* и *Практикум*), али ово преструктурирање није у великој мери утицало на измену садржаја академског предмета.

У креирању курикулума применила сам рефлексивни модел (*reflective model*) образовања наставника енџлеског језика који потенцијално може одговорити на велике и брзе промене савременог друштва (Волис 2001: 15). Волис (2001) наглашава да само рефлексивни наставник, онај који промишља своју и туђу наставну праксу и мења своју наставу како би је учинио квалитетнијом и ефикаснијом, може бити покретач промене и лидер у образовању. Користећи Шонове (Schon 1983: 49-50) концепте *знања у акцији (knowing-in-action)* и *рефлексивне (reflection)*, Волис (2001: 15) дефинише своје разумевање *искусственог знања (experiential knowledge)*: оно је резултат професионалне праксе у којој се развија знање-у-акцији и промишљања тог знања-у-акцији. Рефлексивни модел сагледава и демонстрацију часа као вид искуства које треба анализирати и преиспитати, а затим промислити у односу на сопствену праксу. Курикулум *Модула сам*, стога, дизајнирала тако да омогући студентима да у професију уђу као аутономни професионалци који имају изграђен критички став према теорији и пракси и спремни су да своју праксу континуирано преиспитују и развијају у датом контексту, односно да се професионално развијају и образују до краја живота.

У том циљу користила сам референтну литературу претходно плански набављену у оквиру четири међународна пројекта на којима је Факултет учествовао, од којих су два била подржана од стране Амбасаде Финске у Београду. Литература која је доступна студентима на Педагошком факултету у Јагодини обухвата преко 80 најсавременијих приручника, међу којима су и ови наслови: Брустер и други (2004) *The Primary English Teacher's Guide*; Камерон (2008) *Teaching Languages to Young Learners*; Доф (2008) *Teach English: A training course for teachers*; Хармер (2007) *The Practice of English Language Teaching*; Скривенер (1997) *Learning Teaching*; Фримен и Ричардс (1996) *Teacher Learning in Language Teaching*; Ричардс и Роџерс (2006) *Approaches and Methods in Language Teaching*; Мун (2005) *Children Learning English*; Слетери и Вилис (2008) *English for Primary Teacher*; Слетери (2008) *Teaching with Bear*; Спрет и други (2005) *The Teaching Knowledge Test Course*; Ур (2007) *A Course in Language Teaching*; Хаус (1997) *An Introduction to Teaching English to Children*; Пелим и Пауер (1990) *Jamboree: Communication Activities for Children*; Ричардс и Вилерс *Oxford Primary Teachers' Academy*. Посебни квалитет *Модулу* је дала употреба видео материјали са снимљеним часовима енџлеског језика широм света: Хармер (2007) *The Practice of English Language Teaching DVD* и Оп-Бекмен и други (2006) *Shaping the Way We Teach English: Successful Practices Around the World DVD*, као и диск са

активностима за рад са млађим узрастом *LearnEnglish Kids DVD*, Британски савет (2005).

Креирање курикулума *Модула* подразумева одређење академског предмета у односу на: 1. тип; 2. циљеве и исходе; 3. структуру; 4. методiku наставе; 5. наставни материјал; 6. оцењивање; и 7. евалуацију. Сваки од сегмената је до сада интензивно развијан и унапређиван у складу са актуелним захтевима. Курикулум *Модула* је схваћен као развојни концепт, тако да су овде изложени концепти подложни даљем развоју и осавремењивању.

3.1. Тип предмета

Методика наставе енглеског језика на млађем узрасту намењена је редовним студентима основних студија смера Учитељ, који су изабрали у петом семестру *Модул Енглески језик*, успешно положили пријемни испит (провера знања и вештина из пет области: граматичке структуре, писани есеј, разумевање прочитаног, разумевање слушањем и интервју, све на нивоу Б2 Заједничког европског оквира за језике), и већ положили *Инишејрисане језичке вештине*, тако да владају енглеским језиком на нивоу Ц1 Заједничког европског оквира и могу да прате наставу на енглеском језику. Студенти такође имају и одговарајуће и уједначено предзнање из педагошко-психолошких предмета које су похађали или још увек похађају на основним студијама.

3.2. Циљеви и исходи *Модула*

Модул треба да омогући студентима да стекну неопходна знања и вештине, и да их оспособи да та знања и вештине примењују у пракси, односно у настави енглеског језика на млађем узрасту. Циљеви наставе на *Модулу* су:

1. упознавање са принципима наставе страног језика и савременим теоријама о усвајању страног језика;
2. стицање основних теоријских и практичних знања и вештина везаних за наставу енглеског језика на млађем узрасту;
3. стицање способности за самостално извођење наставе енглеског језика на млађем узрасту;
4. стицање способности за перманентно професионално усавршавање и унапређивање сопствене праксе.

Исходи предмета огледају се у способности студената да: 1. планирају, спроводе и евалуирају сопствену наставу енглеског језика на млађем узрасту; 2. у пракси примењују теоријска знања из области методике наставе енглеског језика на млађем узрасту избором најприкладнијих метода у конкретној ситуацији; 3. поседују довољно познавање структура енглеског језика како би могли да припремају квалитетне наставне материјале и изводе квалитетну комуникативну наставу енглеског језика; 4. евалуирају сопствену праксу рефлексивним приступом и мењају наставне стратегије у зависности од ситуације; 5. самостално раде на сопственом професионалном усавршавању применом стратегија целоживотног учења.

3.3. Структура Модула

Предмет је структуриран тако да обухвата теоријску наставу и практикум. Професионализација наставе енглеског језика захтева да студенти на универзитетским студијама стекну темељно теоријско знање поткрепљено резултатима истраживања у области наставе енглеског језика и да кроз практикум провере усвојене теорије и повежу их са праксом.

3.3.1. Теоријска настава

У оквиру теоријске наставе студенти се упознају са основама језичке анализе, стичу неопходна знања из области педагогије и методике наставе енглеског језика на млађем узрасту које их оспособљавају за наставни процес, односно за посао наставника енглеског језика на млађем узрасту. Теоријска настава обухвата садржаје који се могу груписати у 4 велике целине, и то:

1) Језик, учење и настава страног језика:

а) Опис језика и језичких вештина (граматика, лексика, фонологија, функције, читање, писање, слушање и говор);

б) Учење језика (мотивација, изложеност језику, језичке структуре, грешке у учењу страног језика, разлике у учењу матерњег и страног језика, карактеристике ученика, потребе ученика, настава језика у инклузивним одељењима);

в) Настава језика (технике у настави страног језика, наставне активности и задаци за вежбање језика и језичких вештина, оцењивање у настави страног језика);

2) Планирање часа и употреба средстава у настави страног језика:

а) Планирање и припрема часа и часова у низу (утврђивање циљева часа, одређивање компоненти плана часа, планирање појединачног часа и часова у низу, оцењивање и самооцењивање, интеграција наставе страног језика са наставом других предмета – *Content and Language Integrated Learning*);

б) Избор и употреба наставних материјала и средстава (референтни материјали и припрема часа, избор и употреба уџбеника, избор и употреба додатних материјала и активности, избор и употреба наставних средстава, рачунар и интернет у настави страних језика – *Computer Assisted Learning*);

3) Организација процеса учења и наставе:

а) Језик комуникације на часу (функције језика у наставној комуникацији, одређивање функција у наставној комуникацији, категоризација грешака ученика);

б) Организација наставе (улоге наставника, групни рад, кооперативно учење, исправљање ученичких грешака, фидбек у настави, акционо истраживање у настави страног језика);

4) Принципи наставе страног језика на млађем узрасту:

а) савремене теорије о учењу/усвајању страног језика, индивидуалне разлике ученика, деца са посебним образовним потребама (*Special Educational Needs*), иновативне методе у учењу и настави страног језика, теорија вишеструке интелигенције и настава страног језика, стратегије учења страног језика;

б) индуктивна граматика, увођење вокабулара, почетно читање и писање на енглеском језику, развој вештина слушања и говора, игра у настави страног језика, глума и дечје песме и приче у настави страног језика, комуникативне активности у настави страног језика, припрема наставних материјала, технологија у настави страног језика на млађем узрасту, култура и настава страног језика.

Теоријска настава је разноврсна и тежи максималном уважавању студентових потреба, стилови учења, стратегија које примењује у учењу и његове аутономије. Користе се различите методе и облици рада, а поред контакт часова, од студента се очекује да ради самостално и истраживачки приступа свакој појединачној тематској целини.

3.3.2. Практикум

Практикум је од изузетног значаја за повезивање теорије и праксе и оспособљавање студената за самостално извођење наставе енглеског језика на млађем узрасту. Студенти посматрају часове енглеског језика и изводе завршне часове у три државне школе у граду и једној приватној школи страних језика, чланице Удружења школа страних језика Србије (YALS). У свакој школи студенти сарађују са једним или двоје наставника-ментора, који волонтерски, али са великим ентузијазмом, обављају своје менторске дужности. Обавеза студента је да посматрају 16 часова у одељењима од 1. до 4. разреда пре заказивања првог часа који држе у пару са колегом из групе. После тога студент држи 2 часа самостално, један у државној, и један у приватној школи. Студентским часовима присуствују сви студенти из групе, наставник-ментор и универзитетски наставник *Методике наставе страног језика на млађем узрасту*, који после часа води на енглеском језику дискусију и анализу часа са свим студентима из групе. Обавеза студента је да са наставником-ментором договори наставну јединицу, напише детаљну припрему часа на енглеском језику у обрасцу који добије у електронској форми од универзитетског наставника. Прву верзију плана часа шаље у електронској форми универзитетском наставнику, који даје своје коментаре и указује на потребе за исправкама и допунама. Студент исправљену верзију свог плана доноси на консултације заједно са наставним материјалима које спрема за час и у договору са наставником припрема завршну верзију свог плана, коју доноси на сам час.

Овакав практикум представља практично-педагошко оспособљавање студената да прате сопствену праксу, оцењују је на систематичан и доследан начин, уочавају проблеме и доносе оптималне одлуке за њихово решавање. Опсервација часова праћена је рефлексивним, анализом, дискусијом, процењивањем сопственог искуства и дијалогом са ментором и другим студентима у групи. Студенти посматрају часове и воде Дневник праксе уз помоћ образаца за опсервацију часова на енглеском језику од самог почетка наставе на предмету *Методика наставе енглеског језика на млађем узрасту*, тако да теоријска обука иде паралелно са практичном. Први образац за опсервацију студенти користе на почетку наставе на *Модулу* и од њих се очекује да уоче структуру часа и врсте активности у свакој фази, врсту интеракције између наставника и ученика и

између самих ученика, методе које наставник користи у настави, употребу матерњег језика у настави, употребу наставних средстава, и да дају општи коментар о часу. Уз помоћ другог обрасца, студенти поред већ поменутих запажања треба да утврде и забележе циљеве часа, главну активност, динамику активности, да процене која активност је била успешно, а која неуспешно спроведена, да ли и како наставник доприноси учењу, да ли и како организује групни рад, да ли користи мимику и гестикулацију да помогне разумевању, да ли наставник користи позитивне методе за решавање конфликта и проблема недисциплине на часу, да ли поштује индивидуалне потребе ученика, да ли даје ученику довољно времена да одговори или уради задатак, да ли је повратна информација коју наставник даје ученику искрена, одређена и позитивна, како и колико наставник исправља грешке ученика, и да ли је започето описивање ученика у настави енглеског језика.

Развој способности посматрања и евалуације туђе и сопствене наставне праксе предуслови су за развој наставника истраживача (*teachers as researchers*) за које истраживање у настави има првенствено практичну сврху унапређивања наставе и повећање њене ефикасности. Кoen и Менион (у Нунан 1997: 64) сматрају да се акционо истраживање може користити за остваривање следећих циљева:

1. као средство за решавање проблема уочених у посебним ситуацијама и унапређивање наставе;
2. као средство професионалног усавршавања наставника који стичу нове вештине и методе наставе;
3. као средство увођења нових иновативних метода у учење и наставу;
4. као средство унапређивања генерално лоше комуникације између наставника и универзитетског истраживача;
5. као средство којим се уводи алтернативни приступ решавању проблема у односу на приступе који су субјективни и засновани на утиску.

Студенти се на *Модулу* упознају са могућностима спровођења акционог истраживања у настави страног језика и стичу свест о неопходности професионалног усавршавања и целоживотног учења. Практикум је извор њиховог искуственог знања, предмет рефлексije о акцији и у акцији, и место откривања проблема и привере теоријског знања кроз практичну примену.

3.4. Наставне методе на *Модулу*

Настава на *Модулу* је комуникативна и интердисциплинарна. Она има двоструки циљ: прво, да упозна студента са неопходним знањима и вештинама и да им омогући да их стекну; друго, да им пружи пример добре наставне праксе (Волис 2001: 156). То значи да приступ у настави на *Модулу* треба да рефлектује приступ који желимо да наши студенти примене у сопственој пракси: комуникативна метода захтева групни рад и интеракцију у групи, као и кооперативне методе рада; хеуристички принцип захтева да у настави не буде само предавања већ и активности које воде ка учењу путем открића; инсистирање на настави у чијем центру је ученик, његове индивидуалне потребе, стил учења, и

развој и јачање његових стратегија аутономног учења, захтева да се студентима омогући развој различитих стилова и стратегија учења, а тиме и аутономије; усмереност на рефлексивну праксу захтева развијање студентових способности рефлексije о наставном искуству и подстицање искуственог учења.

СТИЦАЊЕ основних теоријских знања одвија се кроз предавања, консултације, радионичарски рад, дискусије, кооперативно учење, израду семинарских радова и презентација, истраживачки рад, демонстрацију, симулацију и практични рад, који захтевају да студенти активно учествују у настави, сарађују у решавању задатака и преузимају одговорност за сопствени напредак. Настава наглашава конструктивистичку педагогију и тако рефлектује педагогију коју желим да студенти примењују у својој настави страног језика: истраживање, експериментисање, кооперација и тимски рад, рефлексивни приступ, аутономно учење и деловање. На тај начин се јача читав низ компетенција неопходних за целоживотно учење и успешно професионално усавршавање.

3.5. Наставни материјал

Наставни материјал на предмету *Методика наставе енглеског језика на раном узрасту* је веома обиман и у целини писан на енглеском језику. Предност таквог материјала је у допринесе унапређивању језичких вештина студената и усвајању стручних термина неопходних за професионалну комуникацију. Као основни приручници користе се *The Teaching Knowledge Test Course* (Спрет и други 2005), *How to Teach English* (Хармер 2004), *The Practice of English Language Teaching* (Хармер 2007), *Teach English* (Доф 2008), *An Introduction to Teaching English to Children* (Хаус 1997), *Jamboree: Communication Activities for Children* (Пелим, Пауер 1990), *Oxford Primary Teachers' Academy* (Ричардс и Вилерс), и *Teacher Man* (Меккорт). Користе се и текстови објављени у зборницима и стручним часописима: *Creating Inclusive Environment through Humanistic Teaching* (Савић 2009), *Teaching English as a Foreign Language in Inclusive Settings in Serbia* (Савић 2009), *Promoting Primary English Language Teaching through Content and Language Integrated Learning (CLIL)* (Савић 2010), *Dramatization of Fables in Teaching English to Young Learners* (Савић 2010). Такође, користи се материјал са интернета са бројних вебсајтова који су посвећени унапређивању наставе енглеског као страног језика, као што су текстови *How to Teach Grammar* (Свон 2011) или *Little Red Riding Hood and the Wolf* (Дал).

Поред приручника, у настави се користи видео материјали са снимљеним часовима енглеског језика широм света и активностима за рад са млађим узрастом: *The Practice of English Language Teaching DVD* (Хармер 2007), затим *Shaping the Way We Teach English: Successful Practices Around the World DVD* (Оп-Бекмен и други, 2006), и *LearnEnglish Kids DVD* (Британски савет 2005), при чему се за дискусију користи структурирани упитник.

Студенти у припреми часова користе материјал са интернета, приручнике и уџбенике за рад са млађим узрастом, сликовне и друге речнике, књижевна дела за децу, лутке, постере, флеш картице и материјале које сами креирају. Подсти-

че се студентска креативност у креирању сопствених наставних материјала којима се обогаћују постојеће базе наставних материјала за извођење наставе.

3.6. Оцењивање

Оцењивање студената је континуирано и врши се на основу испуњавања задатака и предиспитних обавеза, одржаних презентација, резултата на тестовима и колоквијумима, писаном испиту (есеј од 450-500 речи), Дневника праксе и извођења три часа енглеског језика у три различите локалне школе. Примењује се самооцењивање, дијагностичко, формативно и сумарно оцењивање путем тестова и задатака који су распоређени тако да не оптерећују студенте сувише, али омогућавају да се стекне слика о њиховом развоју у различитим фазама одвијања *Модула*. Студентима се у настави наглашава значај самооцењивања за развој аутономије ученика, па се самооцењивање примењује у настави на *Модулу*, као и вршњачко оцењивање од стране осталих студената у групи. Оцене су од 6 до 10, као и из свих других предмета на основним студијама, док практикум до сада није оцењиван бројчано, већ описном констатацијом о опсервацији часова и одржаним завршним часовима.

Студентима је омогућено да ураде и дипломски рад на неку од тема из области Методике наставе енглеског језика на млађем узрасту. Рад представља шире и дубље бављење темом на теоријском нивоу праћено истраживањем у настави, пише се на енглеском језику, дужине од најмање 40 стандардних страна, односно 80 000 словних знакова (са проредима). Универзитетски наставник је ментор студенту у изради рада, а у одбрани рада трочлану комисију чини и екстерни евалуатор. До сада су израђена и веома успешно одбрањена три дипломска рада са следећим темама: 1. *Developing Listening Skills in Young Learners*; 2. *Materials Design in Teaching English to Young Learners*; 3. *Speaking Communicative Activities in Teaching English to Young Learners*.

3.7. Евалуација *Модула* од стране студената и наставника-ментора

Евалуација *Модула* се спроводи на неколико начина: евалуацијом од стране студената анонимним одговорима на упитнике којима се процењује *Модул* и рад универзитетског наставника; евалуацијом од стране неауторитарног ментора који анонимним одговорима на упитник процењују организацију праксе, сарадњу са студентима и универзитетским наставником, и утицај сарадње на сопствену праксу.

Евалуација *Модула* од стране студената показује да се сви студенти који похађају *Модул* слажу да су на *Модулу* стекли одговарајућу припрему за професију наставника енглеског језика на млађем узрасту, упознали се са теоријом, научили да примене теоретско знање у пракси, имали довољно прилике да своје знање и вештине покажу у пракси и да су наставни материјали и методе

били адекватни¹. Једина замерка неких студената се тиче оптерећења и превеликог броја недељних часова, односно веома интензивне наставе². Рад наставника је оцењен веома позитивно, уз истицање успешне комуникације, праћење рада студената и савремености и свеобухватности програма³, а замерке се одnose на недовољно дискусије на часовима и превише интензивну наставу⁴.

До сада је пет наставника енглеског језика који раде у локалним школама сарађивало на практикуму у улози ментора. За све њих је менторство било позитивно искуство које је, према њиховим коментарима, допринело њиховом професионалном усавршавању: више пажње су посвећивали припреми часова

¹ Коментари које су студената дали као одговоре на отворено питање везано за теоретску наставу, Шта Вам се допало на *Модулу*?, јесу: „Веома је модеран и омогућава да стекнемо много знања. Сада је и мој енглески много бољи.“, „Много ми се допао рад у пару, био је веома интересантан. Научио/ла сам много тога што ће ми помоћи у раду са млађим узрастом.“, „Допао ми се начин излагања и рад на часовима. Много сам научио/ла. Било је много нових информација и већина њих су веома корисне. Веома сам задовољан/на оним што сам научио/ла.“, „Мислим да смо много научили на *Модулу*.“, „Допало ми се ангажовање универзитетског наставника у настави, интеракција са њом и много тога.“, „Услови рада, величина групе, пријатна атмосфера на предавањима.“, „Стекли смо основу како да предајемо енглески и проширили претходна знања из енглеског језика.“, „Свиђа ми се што нас је мало у групи, што доприноси већој слободи и разумевању.“, „Доста сам научио/ла из овог курса, чак ми је помогао у разумевању других предмета.“

² Одговори студената на отворено питање везано за теоретску наставу, Како *Модул* може да се побољша?, јесу: „Нема потребе да се *Модул* унапређује, веома је добар.“, „Није потребно побољшање.“, „Мислим да динамика треба да буде другачија. Неке теме смо пребрзо обрадили. Треба да буде мање интензиван.“, „Можда би требало да имамо више гостију из Енглеске или Америке и да учимо и из њиховог искуства.“, „Можда бисмо могли да присуствујемо семинарима.“, „Генерално сам веома задовољан/на *Модулом*, али ми једино некада смета дужина предавања.“, „Мало је времена да се обради обимно градиво да би се добро разумело, па можда треба повећати број часова. Такође би било добро да се што више вежба дискусија.“, „Треба боље распоредити часове да бисмо градиво прелазили без журбе и притиска.“

³ На отворено питање, Шта је било најфикасније у раду универзитетског наставника?, студенти су одговорили: „Њен начин комуникације са студентима. Провели смо дивно време заједно.“, „Давала је повратне информације. Увек је била одлично спремна за часове.“, „Њен приступ студентима и чињеница да је била добро припремљена за сваки час. Уложила је много труда да организује овај Модул и ми сви то изузетно ценимо.“, „Њена посвећеност часовима била је очигледна и мене је мотивисала и подстицала ме је да се више трудим.“, „Била је стварно професионална и много смо од ње научили.“, „Њен труд, знање, интересантни часови. Користила је разноврсне материјале и поштовала наше потребе.“, „Способност да студентима одржи прави ниво концентрације и пажње у току предавања.“, „Допало ми се што смо све време говорили енглески. Групни рад је био веома интересантан. Најбоље се учи када смо и ми активни.“, „Дозвољавала нам је да неке активности радимо самостално, а друге у пару или групи.“, „Лекције су детаљно обрађене и дато је доста конкретних примера који су ми помогли у учењу.“, „Комуникација је заиста доста допринела, одговара ми овакав начин рада, са доста интеракције и мање-више контролисаном слободом у изражавању. Развијање самокритичности, тј. увиђање слабих тачака у знању.“, „Мислим да је приступ студентима био јако добар.“

⁴ На отворено питање, На који начин универзитетски наставник може да побољша квалитет своје наставе?, студенти су одговорили: „Квалитет наставе је изузетно добар, нема потребе да се побољшава.“, „Све је било дивно.“, „Ништа не треба побољшати, све је савршено.“, „Мислим да је већ побољшан тиме што је настава продужена на две године.“, „Квалитет наставе је добар.“, „Можда више дискусије на часовима.“, „За сада је добро, можда више задатака симулације (*role-play*) и читање неке актуелне књиге о којој бисмо дискутовали.“, „Можда да говори мало спорије, али имајући у виду количину материјала који треба прећи, сасвим је разумљиво зашто не може бити спорије.“

које су студенти пратили, трудили су се да пронађу нове материјале за те часове, поправили су свој начин давања повратне информације, посматрањем студентских часова и сарадњом са њима у припреми за часове побољшали су сопствену праксу, осећају се сигурнијим и професионално признатим, па су и задовољнији послом. За евалуацију сарадње са менторима коришћен је посебан упитник за студенте и за наставнике-менторе, чија анализа захтева много више пажње и простора него што то овај рад омогућава.

4. ПЕРСПЕКТИВЕ МОДУЛА ЕНГЛЕСКИ ЈЕЗИК – МЕТОДИКА НАСТАВЕ ЕНГЛЕСКОГ ЈЕЗИКА НА РАНОМ УЗРАСТУ

С обзиром на тенденцију да енглески језик задржи свој примат као први страни језик у нашим школама, као и на чињеницу да се настава организује на све млађем узрасту, учитељи оспособљени да предају енглески језик на млађем узрасту биће све траженији, како на млађем основношколском, тако и на предшколском узрасту. Уколико школе препознају посебне квалитете учитеља-наставника енглеског језика, и искористе њихове компетенције у потпуности, то ће не само унапредити наставу енглеског језика у школама, већ ће омогућити да ученици стекну позитиван однос према настави страног језика и постигну много боље резултате у његовом усвајању. Иновативне методе наставе, као што је интеграција енглеског језика са наставом других предмета (CLIL), потенцијална су могућност да учитељи-наставници енглеског језика покажу несумњиве предности свог образовања. Исто важи и за наставу енглеског језика у инклузивним одељењима за коју студенти нашег *Модула* имају много бољу припрему од дипломираних филолога.

Образовање учитеља-наставника енглеског језика може бити ефикасно решење за недостатак квалификованих наставника енглеског језика који раде у сеоским школама, а тиме допринети уједначавању квалитета основношколског образовања на националном нивоу.

5. ЗАКЉУЧАК

Курикулум *Модула Енглески језик – Методика наставе енглеског језика на млађем узрасту* креиран је за студенте Педагошког факултета у Јагодини на смеру Учитељ који желе да на основним студијама стекну компетенције да поред разредне наставе изводе и наставу енглеског језика у својим одељењима. У основи је комуникативан и рефлексиван како би омогућио студентима стицање вештина и техника као што су хеуристичко и искуствено учење, које су предуслов за трајан професионални развој. Рефлексивни наставник може бити значајан фактор промене и иновације у настави (Волис 2001: 166), лидер за кога је настава страног језика професија подједнако захтевна и корисна.

Наше досадашње искуство, иако краткотрајно и скромно у својим размерама, показује да идеја о образовању учитеља-наставника енглеског језика може бити реализована уз поштовање свих принципа савремене наставе и тако знатно допринети побољшању квалитета образовања деце на основношколском нивоу, а тиме и њиховом свеукупном академском развоју.

ЛИТЕРАТУРА

- Brewster, J., Gail E., Denis G. (2004): *The Primary English Teacher's Guide*. Harlow: Pearson Education Limited.
- Cameron, L. (2008): *Teaching Languages to Young Learners*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Doff, A. (2008): *Teach English: A training course for teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- European Commission (2005): *Key Data on Teaching Languages at School in Europe*. Brussels: Eurydice.
- Freeman, D., Steve C. (Eds.) (2002): *New Ways in Teacher Education*. Washington: TESOL.
- Freeman, D., Jack R. (1996): *Teacher Learning in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Graddol, D. (2006): *English Next*. Plymouth: British Council.
- Harmer, J. (2004): *How to Teach English*. Harlow: Pearson Education Limited.
- Harmer, J. (2007): *The Practice of English Language Teaching*. Harlow: Pearson Education Limited.
- House, S. (1997): *An Introduction to Teaching English to Children*. London: Richmond Publishing.
- Krashen, S. (2000): *Second Language "Standards for Success": Out Of Touch With Language Acquisition Research*. Preuzeto 15.03.2011. sa <http://www.sdkrashen.com/articles/standards/all.html>.
- Larsen-Freeman, D. (2008): *Techniques and Principles in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Lightbown, P., Nina S. (2006): *How Languages are Learned*. Oxford: Oxford University Press.
- Moon, J. (2005): *Children Learning English*. Oxford: Macmillan Education.
- Nunan, D. (1997). Action research in the language classroom. In Richards, Jack & David Nunan, *Second Language Teacher Education*, Cambridge: Cambridge University Press, (62-81).
- Parker, S. (1997): *Reflective Teaching in the Postmodern World*. Buckingham: Open University Press.
- Richards, J., David N. (1997): *Second Language Teacher Education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, J., Theodore, R. (2006): *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Scrivener, J. (1997). *Learning Teaching*.
- Slattery, M., Jane, W. (2008): *English for Primary Teacher*. Oxford: Oxford University Press.
- Spratt, M., Alan, P., Melanie, W. (2005): *The Teaching Knowledge Test Course*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ur, P. (2007): *A Course in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Vale, D., Anne, F. (2008): *Teaching Children English*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wallace, M. (2001): *Training Foreign Language Teachers: A reflective approach*. Cambridge: Cambridge University Press.

Vera Savić
University of Kragujevac
Faculty of Education in Jagodina

CURRICULUM DEVELOPMENT OF *METHODOLOGY OF TEACHING ENGLISH TO YOUNG LEARNERS*: CHALLENGES AND PROSPECTS

The curriculum of *English Language Module – Methodology of Teaching English to Young Learners* has been designed to provide the development of competences necessary for student teachers of the Faculty of Education in Jagodina to be able to teach English to young learners upon getting their degrees. The modular course is taught in English with the main objective to introduce student teachers to methodology of teaching English as a foreign language (EFL). More specifically, the course aims to introduce senior student teachers to specific features of teaching English to young learners by developing the knowledge and skills pertinent to doing a responsible and demanding job of a primary English language teacher. The course is taught in the final year of class teacher pre-service education (semesters seven and eight), and involves lectures, exercise lessons and the practicum. Classes are student-centered with active student participation in demonstrations, discussions, pair and group work, cooperative and experiential learning. The practicum involves observation of lessons in local primary and language schools, post-observation discussions, lesson planning and pair and individual practice teaching.

Since English has become a *lingua franca* of communication and academic and professional life in the global world, quality and efficiency of EFL teaching is crucial. During the three years of development and application of the modular course curriculum I have met a number of challenges. The prospects of the course, however, are huge and lie in the quality of the class teacher curriculum at the Faculty of Education in Jagodina and in the high quality of the course itself, as evaluated by student teachers and English teachers-mentors in local primary schools.

Key words: EFL methodology, teaching languages to young learners, reflection, experiential knowledge, teacher autonomy.

Анета Тривић¹
Универзитет у Крагујевцу
Филолошко-уметнички факултет

УДК 378.147::811.134.2(497.11)

ШПАНСКИ КАО ДРУГИ СТРАНИ ЈЕЗИК НА ФИЛУМ-У: ИЗАЗОВИ И ПЕРСПЕКТИВЕ

1. УВОД

У реферату одговарамо на питање да ли испуњавамо циљеве савремене дидактике страних језика у раду на предмету Други страни језик – Шпански језик 1, на Филолошко-уметничком факултету Универзитета у Крагујевцу. Циљеви рада су да на конкретним примерима вежбања прикажемо да ли и како испуњавамо циљеве савремене комуникативне дидактике страних језика, да илуструјемо могућности за развој продуктивне вештине усменог изражавања као и рецептивне језичке вештине слушања, тј. разумевања говора. Овде под циљем подразумевамо тачку до које настава треба да доведе ученика, и резултат који ученик треба учењем да постигне (нпр: да преознаје и примењује језичке структуре, да схвата и изражава комуникативне намере...). Сврху наставе представља оно ради чега се учи страни језик и организује настава, то је екстерни циљ који обухвата однос између наставе и друштва, садашње и будуће потребе друштва и појединца (нпр: задовољавање личних естетичких потреба, достизање одређеног нивоа опште културе, коришћење страног језика на радном месту...) (Микић 2008: 13). Како је и наведено у нашем наставном силабусу, циљеви предмета Шпански други страни језик 1 су: развијање свих аспеката комуникативне компетенције у свим доменима употребе шпанског језика: лични, јавни, образовни и професионални; паралелно развијање свих језичких вештина: говор, разумевање, читање, писање; развијање основа граматичке и лексичке компетенције. На примерима вежбања која изводимо на часу, приказаћемо специфичности обучавања засебним видовима говорне делатности (аудирање, читање, говорење, писање) у нашим условима рада.

Предмет Други страни језик – Шпански језик 1 се слуша два семестра, а настава се састоји из једнога часа предавања и три часа лекторских вежби недељно. У оквиру предмета се кроз комуникативну наставу шпанског језика студенти оспособљавају да на шпанском комуницирају у складу са дескрипторима за ниво А1+ Заједничког европског референтног оквира (Council of Europe 2001). Наставне јединице обухватају различите културне, лексичке и граматичке садржаје а спровode се кроз разноврсне комуникативне функције путем рада у паровима и групног рада, чиме се подстичу интеракција, комуникација

¹ morena77@ptt.rs

и интеркултуралност. Након тога студенти англистике, германистике и романистике настављају да слушају предмет Други страни језик – Шпански 2 на другој години студија, али не и студенти србистике.

Као и на осталим факултетима, тако и на нашем, шпански језик бележи константан пораст у погледу интересовања студената, те су групе са којима радимо бројчано импозантне: у првих пар година се радило са више од сто студената истовремено, а у последње три до четири године се они деле у 2 групе, тако да нпр. ове године радимо са шездесетак студената по групи. Ове цифре су и даље превише за учење страног језика, али резултати су видљиви, упркос бројности, већ након прве године учења.

2. УЏБЕНИК

„Уџбеник је основно наставно средство зато што садржи текстове и наставне активности организоване тако да олакшавају постизање циљева наставе и учења. Значај уџбеника у настави страних језика није умањено ни покушај да се његово коришћење замени такозваном педагогијом симулације“ (Микић 2008: 58). Како истиче К. Кончаревић, он представља централну компоненту наставних средстава, а остала средства (приручници, вежбанке, хрестоматије, аудио-визуелни материјали...) имају допунски карактер и служе интензификацији и повећању ефикасности овладавања језиком. „Савремена методика дошла је до сазнања о значајној и незаменљивој улози школског уџбеника у процесу овладавања страним језичким материјалом: с једне стране, уџбеник се (...) адаптира према конкретним условима наставе, а с друге – он моделира дидактички процес, омогућава наставнику да самостално креира форме рада, да скраћује, сажима или допуњује програмске захтеве, да мења редослед обраде, изналази различите начине презентације граматичког и лексичког материјала, реализације комуникативних вежбања, итд.“ (Кончаревић 1996: 123).

У нашој пракси користили смо уџбенике *Prisma* и *Sueña*. Уџбеници су подељени на 10 – 12 тематских лекција (са ревизијом пређеног градива након пете и десете лекције), а свака лекција даље на вежбања која су груписана тако да час почне са лексичким садржајем, потом следе граматички, и на крају културолошки садржаји. Наравно, није увек могуће тачно разграничити граматичке вежбе од лексичких, или нпр. лексичке од културних, јер су садржаји испреплетани. Лекције започињемо визуелним материјалом, сликом или фотографијом, кратком фразеолошком секвенцом, пословицом или идиомом, како бисмо нагласили полазну хипотезу о тематској садржини лекције и активирали предзнања из те области. Често тај визуелни материјал комбинујемо са аудио снимком, и на тај начин проширујемо дијапазон пропратних информација на одређену тему, и, посебно, усмеравамо пажњу студента на конкретан задатак. Такође, можемо почети са писаним текстом, неком од многих врста реалија, као што су исечци из новина, флајери и други аутентични писани материјали.

Усвајајући општеприхваћену класификацију различитих видова комуникативних вештина на четири основне: рецептивне (аудирање, читање) и продуктивне (говорење, писање), типологију вежбања које изводимо на часу ћемо

извршити према врсти комуникативне вештине која се развија. Иако се у модерној дидактици страних језика истиче важност и помоћних или секундарних умећа, као што су: интерпретационе и репродуктивно-продуктивне делатности, тј. превођење, њима се овде нећемо бавити, с обзиром да се ради о настави другог а не првог страног језика, и за развој оваквих способности на часу нема времена. Дакле, према медијуму (визуелни и акустички) и према смеру активности (рецептивна и продуктивна), прво ћемо представити вежбе за развој рецептивне вештине разумевања говора, потом вежбе за развој продуктивне вештине усменог изражавања, и на крају ћемо у истом поглављу обрадити писмене вежбе читања и писања. Свакако да су у свим фазама учења језика присутни сви ови видови говорне делатности, „мењајући само заступљеност, статус (доминантан или подређени положај) и временски редослед. Рецимо, у неком циклусу часова доминантно је аудирање, а присутни су и говорење, читање и писање; или, дидактичка доминанта одређене серије часова може бити развијање способности читања, док су говорење, аудирање и писање у другом плану“ (Кончаревић 1996: 217).

3. ВЕЖБЕ ЗА РАЗУМЕВАЊЕ ГОВОРА/АУДИРАЊЕ

Рецептивну вештину слушања, тј. разумевања говора негујемо од првог часа, и као саставни део нашег силабуса тај континуитет слушања се задржава до краја четвртог семестра. Користимо аудио записе из свих доступних уџбеника: *Prisma, Sueña, Español por destrezas*. Језик коришћен у дијалозима је говорни, а разне комуникативне и животне ситуације су доста успешно симулиране. Код наших студената је веома изражена потреба за аутентичном говорном ситуацијом, поготово што се настава одвија изван аутентичне говорне средине, те су комуникативни контекст и говорне ситуације симулиране, па ове кратке дијалогске секвенце које уводимо делују врло мотивишуће за њих. „Аудио-визуелни материјали омогућавају остваривање очигледности у наставном процесу, индивидуализацију и диференцијацију наставе, симулацију аутентичне говорне средине“ (Кончаревић 1996: 123). Како се дуго времена сматрало да се аудитивна умећа формирају спонтано, последица је да је настава аудирања слабије истражени део методике. „Међутим, ради се о језичкој способности без које је незамисливо практично овладавање језиком (...) и које се састоји из истовремене рецепције звучног текста, препознавања лексичко – граматичког материјала и разумевања смисаоно – садржајне стране примљеног текста. (...) С обзиром на сложеност формирања ових механизма, као и чињеницу да се ради о виду говорне делатности који се најтеже усваја изван аутентичне говорне средине, обучавање аудирању на свим нивоима, а посебно у филолошком профилу, захтева разрађен систем вежби и адекватну заступљеност у укупном наставном времену“ (Кончаревић 1996: 219).

У свим коришћеним уџбеницима веома је наглашена потреба за развијањем комуникативне вештине аудирања, а већ прва лекција *Prisme* садржи чак једанаест вежбања која се раде на основу аудио текстова. То су задаци где спикер изговара речи, слоге, а од студента се тражи да понови, разни дијалози

са формама за представљање, упознавање, описивање. Многа вежбања комбинују визуелни материјал са звучним записом. Аудио запис на почетном нивоу презентујемо два пута, јер спикери говоре аутентичним темпом који је брз, не праве паузе између реченица, упадају једни другима у реч, те је нашим студентима поприлично тешко да се адаптирају на такав темпо говора.

Већ у току прве радне недеље можемо увести вежбање у ком понудимо четири цртежа људи различитог физичког изгледа, пола, старосне доби, који су смештени у различита радна окружења. Уводећи базичне граматичке (глагол *ser*, прев. *биџи*, именице и придеве у једнини) и лексичке садржаје (*hombre, mujer, viejo, joven*, прев. *човек, жена, сипар, млад*), студенти треба да опишу особе са цртежа. Потом прелазимо на аудио текст и са CD-а чујемо гласове тих људи који се представљају износећи основне информације о себи (име и презиме, порекло, годиште, занимање). Задатак је да се изврши налог именована особе према опису, тј да се идентификују особе са слика на основу њиховог усменог представљања и њихове фотографије. Ова вежба укључује комуникативне способности поздрављања, представљања, давања основних информација о себи, и њен циљ је да се студент подстакне на комуникацију без страха, док је улога наставника кључна, поготово на уводним часовима. Он треба да кроз разумљива објашњења наведе студента да реализује говорни чин (језичко освешћивање студента) и покаже му да је способан да оствари најједноставнији облик комуникације. Ово је нарочито значајно за студенте србистике од којих многи имају страх од неуспеха у првом сусрету са овим страним језиком. Студенти осталих студијских група, који су велико почели са усвајањем језичких система других страних језика немају страх од новог и у овој првој фази учења шпанског они брже напредују. Ова разлика, видљива на почетку рада, временом се неутралише.

У једном он наредних вежбања комбинујемо аудио и визуелни материјал: прикажемо цртеж веома неуредне собе у којој су ствари свуда разбацане. Пре него пустимо ЦД прочитамо припремну вежбу која гласи:

Хулијан и Росарио су врло неуредни. Данас сређују собу и слажу своје ствари. Слушај снимак и означи бројем 1 на цртежу свари које је покупио Хулијан, а бројем 2 оне које је сложила Росарио.

Овако уведена вежба усмерава студентову пажњу на цртеж и он се боље фокусира на слушање аудио записа и решавање самог задатка. Потом са снимка чујемо:

- Хулијане, јеси ли видео мој њлави џемџер?
- Да, ево ја њоред њвој доњеј веша...

Након тога следи решавање пропратне вежбе извршавања налога, тј. именована особе према томе да ли њој/њему припада одевни предмет. Исписани су делови одеће: *њлави џемџер, фармерке, кожни каџуџи...* поред којих треба уписати број, и тако се определити за Хулијана или Росарио. Ова вежба поред лексичких садржаја назива за делове одеће уводи и граматичку категорију присвојних заменица: *мој/а/у/е, њвој/а/у/е*, које се овако уведене брзо и усвоје.

Веома често се на часу служимо реалијама попут мапа. Студентима су занимљиве, а културолошки их обогаћују јер се кроз њих усвајају и основни географски и цивилизацијски појмови о Шпанији (географска структура, аутономне покрајине, највећи градови, реке...).

Понудимо мапу Шпаније која је издељена на аутономне области. Слушамо дијалог који се бави тематиком временских услова:

– ¡Cómo nieva en Cantabria!

– Sí, es horrible.

(Прев. – Како пада снег у Кантабрији! – Да, грозно је.)

– ¿Qué tal si vamos a Extremadura en agosto?

– ¡Uf! Mucho calor. En primavera hace fresco y es mejor.

(Прев. А да идемо у Екстремадуру у августу? – Их! Превруће. На пролеће је свежије и боље.)

Потом им понудимо цртеж неисписане мапе на којој треба да се означе области о којима је реч и да се у усменој форми понови какве су временске прилике у тим областима. Ова пропратна вежба за разумевање говора има за циљ развој рецептивне вештине слушања, али и оријентисања на географској карти кроз извршење налога обележавања одређених аутономних области. На овом примеру јасно видимо да језик који се у савременој дидактици користи за аудио записе говорни: чести су колоквијални изрази (*Qué tal*), једноставне фразе без глагола („*Mucho calor*“, прев: „Превруће“) уместо са глаголом: „*Nase mucho calor*“, прев: „Превруће је“, реченице су кратке и нису структурално повезане. Ова одступања од нормe, као и брз темпо говора отежавају пријем и обраду аудио текста.

У аудио записима има и примера за дијастратско језичко раслојавање, чиме се додатно отежава пријем аудио текста, а све у циљу подражавања аутентичног говора и припреме студента на успешно разумевање страног језика. Иако је реч о почетном нивоу, често је коришћен омладински жаргон (што смо видели на претходном примеру), а присутан је и тзв. *foreign talk*, тј. шпански језик којим говоре странци, дакле изговор је са страним акцентом. Тако су у десетој лекцији *Prisme* учесници у дијалогу Andrew, Fabian i Heimen, странци који разговарају о карактеру Шпанаца и на основу чијег акцента и изговора закључујемо да су они: Американац, Француз и Немац.

Циљ наставе аудирања јесте оспособљавање студената за правилну рецепцију (не)адаптираног звучног текста који би би што вернији аутентичним дијалозима и изговорен у нормалном темпу говора, као и разумевање његовог садржаја плана. У каснијим фазама језичког учења оправдано је очекивати од студената да правилно репродукују и интерпретирају аудио запис већ након првог слушања.

4. ВЕЖБЕ ЗА РАЗВОЈ ГОВОРА

Овој продуктивној вештини посвећено је највише простора у нашем програму. „Овладавање говорењем једно је од најсложенијих подручја формирања комуникативне компетенције, што је условљено како иманентним карактерис-

тикама овог вида говорне делатности, тако и дидактичко – методичким факторима“ (Кончаревић 1996: 232). Готово све вежбе које радимо имају за циљ подстрек на усмено изражавање. У складу са нормама модерне дидактике покушавамо да се што више приближимо аутентичном, животном свету, да научимо студенте да овладају овом комуникативном вештином, те се континуирано користе аутентични материјали који делују мотивишуће на наше студенте.

Тако у четвртој или петој радној недељи, када обрађујемо лексичке садржаје на тему превозних средстава и јавног превоза у Шпанији, понудимо студентима карту мадридског метроа. На основу овог визуелног материјала студенти одговарају на питања: *Које је боје линија бр. 2, Колико има линија, Које линије воде на ишиок...?* Потом следи пропратна вежба уцртавања маршуте на метро карти. На тај начин уводимо нове лексичко – граматичке садржаје (предлоге *og – go*, месне прилоге, императив), али уједно студенти треба да се снађу у аутентичној животној ситуацији:

- Налазиш се на аеродрому, желиш да стигнеш до центра, до Гран Вие, где ти је хотел. Уцртај на карти пут којим треба да идеш.
- Налазиш се на станици Атоћа, треба да стигнеш до музеја Прадо. Опиши како ћеш тамо стићи.

У овој вежби полазна тачка је визуелни материјал, стимулус, тј. повод за говор је превазилажење једног реалног проблема (сналажење у јавном превозу), а форма је припремно – писана (уписивање маршуте на карти), а потом и усмена у виду питања и одговора. Циљ је подстаћи студенте на дијалог како би се снашли у једном реалном комуниколошком оквиру.

Такође се трудимо да користимо теме интересантне студентима, као што су слободно време, хоби, ноћни изласци, друштвени живот уопште. Селекција комуникативних сфера, тема и ситуација опшетња од изузетног је значаја. „Под комуникативном сфером подразумевамо тематско – ситуативни циклус са карактеристичним лингвистичким садржајем/ типична лексика и говорни модели/ и екстралингвистичким фоном / подацима који се односе на дати фрагмент реалности“ (Кончаревић 1996: 234). Кончаревић даље истиче да када је у питању распоред тематских области по годинама студија прво треба обрађивати подручја ближа језичкој предспреми студената, али треба имати у виду и њихове актуелне комуникацијске потребе, и предлаже да се теме везане за друштвене делатности, административно – правне комуникације и масмедија обрађују на старијим годинама студија. При одабиру тема „неопходно је водити рачуна о њиховој актуелности и мотивационој вредности/ усклађености са интересовањима, животним искуством и знањима студената/ културолошком потенцијалу.../могућностима за педагогизацију“ (Кончаревић 1996: 235). Када су у питању теме блиске студентима стиче се утисак да није неопходно уводити претходне припреме којима би се усмерила пажња студената и тако им се олакшало сналажење у датој говорној ситуацији. Довољно је задати вежбу за рад у дијалогу или мањој групи (*Дојовори се са друштвом за излазак. Имаш различите предлоге*) уз пример:

- Да ли ти се иде у биоскоп вечерас? – Не, хајдемо у кафић.

Можемо спецификовати комуникативни оквир и то тако што ћео им на основу аутентичног визуелног материјала понудити опције за излазак током викенда и тако их увести у комуникативни контекст. То може бити улазница за фудбалски стадион за утакмицу између Реала и Барселоне, биоскопска или позоришна улазница, улазница за музички концерт. Ово је пример где се кроз усмену форму *role play*-а (преузимања улога) у паровима студенти охрабрују да симулирају једну аутентичну ситуацију, тако што ће преузети улогу некога ко позива у излазак, а овај други прихватити/одбити позив уз образложење. Као аутентични писани материјали, користе се и агенде, мени из ресторана, анкете о, нпр. хобијима и слободном времену које студенти коментаришу и износе своје афинитете.

Када обрађујемо лексичке садржаје везане за делове тела и здрав начин живота полазимо од припремне вежбе која студенте уводи у комуникативни контекст, фокусирајући њихову пажњу на конкретну ситуацију:

– Налазиш се у чекаоници код доктора, а у Шпанији је уобичајено да се са другим пацијентима разговара о болестима, док се чека. Понуђено је пет ликова, изабери један и започни разговор тако што ћеш се представити и испричати од чега болујеш. Твој саговорник ће ти дати моралну подршку.

Ликови су представљени на фотографијама, али су у писаној форми дате и основне информације о њима:

Име: Антонио

Годиште: 67 година

Запажања: Пати од хроничног бронхитиса. Много пуши. Увек се жали на лекове. Сада је прехлађен, боли га грло и груди.

Врло јасно дајемо упутства: рад је у паровима, један студент преузима улогу болесника који започиње разговор, а други је такође пацијент у чекаоници и даје му савете, теши га. Дат је и комуникативан оквир: лекарска чекаоница. У овој вежби су на мала врата уведени и културни садржаји, поред граматичких и лексичких. Наиме, студентима треба објаснити да је у Шпанији сасвим уобичајено започети разговор било где у чекаоници, па и у лекарској, и да је сасвим у реду да се са непознатим људима прича о тако интимним стварима као што су болести. Циљ вежбе је мотивисање на успешну комуникацију: разумевање и формулисање исказа кроз усмену игру замене улога у једној потенцијално реалној ситуацији.

5. ПИСАНИ МЕДИЈУМ: ВЕЖБЕ ЗА ЧИТАЊЕ И ПИСАЊЕ

Иако је обучавање читања један од најзначајнијих аспеката у настави страног језика, а способност писања и најсложенија, и обе ове способности директно повезане са осталим видовима говорне делатности, вежбе читања и писања су најмање заступљене у раду на часу. Вежбе које за циљ имају перцепцију и разумевање оригиналних текстова различитих жанрова, углавном се задају као домаћи задаци за рад код куће, јер „за разлику од аудирања и говорења, чије је усвајање успешније уколико се одвија у аутентичној говорној средини,

читање готово да не зависи од спољних фактора и боравка у земљи чији се језик учи “ (Кончаревић 1996: 223). С друге стране, у свету у коме живимо је све мања потреба за умећем писања, јер се ради уштеде времена углавном комуницира усмено, све се мање пише, а и када се то чини онда је то формализовано и техничко. Тако и савремена дидактика страних језика, која покушава да симулира реални свет, занемарује писање. У уџбеницима. *Prisma* и *Sueña* је има врло мало вежбања која захтевају од полазника да у писменој форми нешто опишу, препричају, напишу писмо или поруку.

Једна од пропратних вежби за разумевање писаног текста је унос информација које недостају. Студентима понудимо фотографију аутобуске карте која не садржи податке о месту поласка, одредишту, цени, датуму и времену поласка, перону и превознику. Након што су проучили аутобуску карту и схватили које све информације недостају, студенти читају писани текст у виду дијалога који се води између путника и жене за шалтером. Потом треба да попуне празнине у аутобуској карти, тј. да унесу све информације које недостају. У задатку треба да се разуме текстуална врсте (овде: реалија, тј. аутобуска карта), распозна врста писаног текста (овде: дијалога) и контекст (овде је место радње аутобуска станица, а учесници продавачица за шалтером и купац карата за превоз). Циљ задатка је и успешно схватање и репродукција најважнијих информација како би се савладала једна комуникативна потреба (куповина аутобуске карте). Комуникативна ситуација је врло аутентична јер је сасвим могуће за сваког студента да се једног дана заиста нађе у сличној ситуацији.

Десета лекција *Prisme* је организована тако да започне слушањем, а одмах и читањем дијалога, како би се на конкретним примерима обрадиле и усвојиле комуникативне функције давања/питања за мишљење, исказивања слагања/неслагања, а све кроз граматичке садржаје глагола мишљења и казивања негације. Ипак, пре него пређемо на слушање/читање дијалог ми детаљно представимо комуникативан оквир ситуација у којима се саговорници дијалога налазе:

– Алберт и Ана су момак и девојка који су у свађи и Ана разговара са својом пријатељицом; Серхио и Хулио су браћа, Серхио му увек тражи новац, Хулију је прекипело; Ирене се са ужасом присећа свог последњег авионског лета...

На тај начин смо, конкретизовали комуникативни оквир, пробудили интересовање код студента за дату тематику и припремили га за дијалошку ситуацију. Потом следи граматичка вежба исказивања негације: *Како рећи НЕ на шпанском*. Форма је писана, а у табелу са три колоне (поређане хијерархијски по интензитету: слаба негација, јака негација, дупла негација) треба унети конкретне изразе и конструкције које се користе у тексту. Након тога задајемо вежбу попуњавања текста која је тематски повезана са одслушаним / прочитаним дијалогом. У текстуалном дијалогу студент види само одговоре, углавном негацивне, које испитаник даје у једном интервјуу:

Испитивач: _____?

Испитаник: Не, живим сам. / Не, никада. / Три пута дневно. / Кафу и тост.
/ Ни са ким...

На основу тих одговора, он треба да допуни дијалог питањима испитивача. Ова вежба за обраду текста и трансфер вештина комбинује писану и аудио форму, и захтева од студента да на основу исказа једног саговорника у комуникативном чину напише питања. Од студента захтева да правилно распозна текстуалну врсту (интервју), контекст (учесници се не познају, један другом персирају, разговарају телефоном), сврху комуникације (прибављање основних информација о његовим свакодневним навикама) и креативност у сналажењу у том специфичном комуниколошком оквиру.

Када проширујемо лексикон у вези са учионицом, предметима у њој, школским материјалима, али и предметима који чине намештај и покућство, понудимо цртеж који представља професора испред табле, у чијој се близини налазе сви предмети које студент носи са собом на час и они најчешће коришћени у настави: књига, свеска, оловка, папир, табла, креда, сто, столица, ранац, касетофон,... Задатак гласи да се сви ови предмети поделе у две групе: на лично студентове и на оне који су школски, из учионице. Вежба је лексичка, форма је писана, а циљ је успешно савладавање (разумевање и класификација) вокабулара из једног комуникативног оквира, веома блиског студентима (овде: час, школа, учионица).

Још једну лексичку вежбу писано-техничког карактера започињемо игром: нацртан је човек на вешалима (*el ahorcado*). Игра се састоји из погађања речи, које су тематски повезане са лекцијом, а на основу броја слова и, евентуално, понеког понуђеног слова (на почетном нивоу је најчешће дато прво слово речи). Циљ ове једноставне игре је проширивање лексикона из поменуте области, као и ослобађање од страха од писања, иако је овде писање техничко, и представља средство а не циљ.

Често полазимо од фотографије из неког часописа које представљају различите просторије једног домаћинства: кухињу, спаваћу и дневну соба, купатило. Испод њих су набацано исписане речи које означавају предмете које видимо на фотографијама: лавабо, софа, кревет, шпорет, тепих... Задатак гласи да се речи које означавају предмете и делове намештаја сместе у једну од колоне које су насловљене са: дневна соба, кухиња, спаваћа соба, купатило. И ова вежба је у припремно-писаној форми, тематски је спецификована, њен основни циљ је проширивање и диференцирање лексике, односно, крајњи циљ је припрема на језичку продукцију.

Као што је био случај са разумевањем усменог говора, и код разумевања писаних текстова налазимо да је један од предуслова успешног читања и разумевања правилан одабир текстова, који треба да су тематски и стилски разноврсни, али блиски и интересантни студентима, и својом дужином и структуром прилагођени њиховом језичком нивоу.

6. ВЕЖБАНКЕ (LIBROS DE EJERCICIOS)

Вежбанке програма *Prisma* и *Sueña* прате уџбенике по граматичком и лексичком садржају. Користимо их првенствено као додатне материјале за рад код куће. Доминирају граматичко-лексички задаци, који су углавном увек

смештени у одређени комуникативни оквир. У радним свескама нема припремних вежби у виду визуелног или језичког материјала које би увеле студенте у тематику.

На крају лекција обично долази тест да се од понуђена 3 одговора изабере тачан. Овде се проверава знање вокабулара али и граматике, и вежбе су обавезно смештене у неки комуникативно-функционални оквир. Тако се, на пример, представи једна реална ситуација (упознавање са новим вршњацима, поздрављење директора на послу, питати некога за име, замолити професора који брзо/тихо прича да понови шта је рекао...), а студент треба да препозна одговор који ће бити адекватан у тој ситуацији у складу са стилем и регистром који дата ситуација захтева. Што се даље одмиче са градивом, ти дијалози бивају знатно дужи и компликованији, а самим тим су и комуникативне ситуације захтевније: резервисати авионску карту у путничкој агенцији, одбити пријатеља који нас упорно зове на вечеру, бака саветује студента како да изађе на крај са обавезама, две другарице се договарају око поклона за рођендан за трећу другарицу...

Пред крај лекција нуди се писани текст: новински чланак, пословно писмо, неформалне е-маил поруке, интервју са познатим глумцем,..Након њега долази пропратни задатак за разумевање и обраду текста, који се састоји из питања везаних за текст на које треба оговорити (*Ко, Шта, Где, Када...?*), где се проверава разумевање текста, околности дешавања и селектовање битних информација. Одговори на питања се нуде и у форми теста (*multiple-choice*), где се од више понуђених бира један тачан, Т/Н (тачно/нетачно) након писаних тврдњи о тексту. Циљ оваквих задатака је развијање рецептивне вештине читања, тј. разумевања текста.

Када вежбамо употребу презента представљамо агенду неке особе за једну радну недељу. За сваки дан исписано је шта ради и то по сатима: „8.00 h *шереџана*, сваки дан..., 14.00 ручак...“ Потом следе пропратне вежбе за разумевање писаног текста у облику питања: „*Када иде у шереџану, Којим даном иде код зубара...*“ на која студент одговара у писаној форми. Након тога следи задатак за увежбавање временских прилога и израза за исказивање учесталости радње: „*скоро никад, сваки други дан, једном месечно...*“. Задатак је да на основу понуђене недељне агенде временских одредби студенти сложе реченице, али таквим редоследом да се дневне активности поређају од најређих до најучесталијих. Овде можемо увести вежбање за писану продукцију и од студента се тражити да, на основу распореда, који бележи податке о времену, дану, називу активности без глагола, напишу састав о његовом типичном радном дану. Задатак подстиче рецептивну и продуктивну вештину читања и писања.

Петак	Субота	Недеља
8.30 посао	10.30 чишћење куће са Евом	10.00 у Зоо врт са децом
14.30 ручак на послу	15.00 ручак код Терезе	13.45 аперитив у <i>El Tomasu</i>
17.00 партија сквоша са Едвардом	18.00 шетња Рамблом са пријатељима	16.15 Маринин рођендан

На часу смо додавали вежбе које се решавају у супротном правцу: студенти добију празну табелу, након слушања CD-а, или професоркиног читања неког чланка, треба да унесу податке о времену и месту дешавања (ако је у питању текст из новина, најчешће су то некакве криминалне радње, па питања у вези са околностима дешавања покривају цео след догађаја: „*када и где су уштоварили дрогу, којим иштем су је даље преносили, када и где су их ухватили...*“.

Вежбанке, за разлику од уџбеника, садрже многе припремне вежбе за проширивање лексике и, уопште, за писмено изражавање. Оне су забавног карактера и тако подстичу студенте на писање и креативно размишљање: укрштене речи, ланац речи, тзв. змија од речи, избацити уљеза (*palabra intrusa*, реч која не припада групи речи). Такав је задатак у ком су речи разбијене на слоге које су потом измешани. Дате су дефиниције речи које се траже, а потом их уз помоћ понуђених слогова и проналазимо. Ова вежба укључује владање многим вештинама: изоштрену моћ запажања, способност асоцијације, повезивање елемената речи и брзо размишљање. Понуђени су и задаци за прераспоређивање реченичних елемената: речи су измешане, треба да се направи смислена реченица. Задатак прво захтева смислено уклапање делова реченице, а затим и њихово граматички исправно слагање. Само студент који се придржава овог редоследа урадиће тачно задатак. На жалост, примећујемо да наши студенти по навици крећу да раде задатак имајући у виду само граматичку исправност исказа, тј. слагање реченичних делова. Са овим вежбама се креће већ од прве лекције А1 нивоа. Овај ниво, међутим, за разлику од каснијих, не нуди вежбе прераспоређивања делова текста, већ се задржава на реченичном нивоу.

7. ЗАКЉУЧАК

Настојали смо да представимо неке од карактеристичних вежбања које карактеристично на часу шпанског као другог страног језика, групишући их према врсти комуникативне вештине која се развија. У нашим условима рада много је изазова, попут бројчаности група и неаутентичне говорне средине. Имајући у виду да се настава на филолошким студијама одвија у симулираном комуникативном окружењу, да нема природне стимулације нити реланог контекста или аутономне потребе за изражавањем, закључујемо да је адекватна заступљеност вежбања која симулирају реалне контексте кључна за оспособљавање студената у различитим видовима компетенција, као и за проширивање лексике.

Једно од највећих питања у раду са студентима на часу страног језика је како задобити и задржати њихову пажњу, а да се не изгуби мотивација за укључивање у рад на часу. Сматрамо, да је за развој свих говорних делатности важно водити рачуна не само о лексичким и граматичким аспектима тематских јединица, већ и о њиховом садржају. Они треба да су блиски студентима, њиховим комуникативним потребама и интересовањима, те је и овде пресудан избор језичких материјала.

Свакако да је и хронологија увежбавања одговарајућих комуникативних способности велики изазов. „Једно од кључних питања организовања практичне наставе на филолошким студијама јесте проблем оптималног временског

редоследа видова говорне делатности. Који видови ће имати приоритет у нижим, а који у вишим етапама усвајања језика, зависи од карактера, односно степена тежине материјала“ (Кончаревић 1996: 218). У примарној фази учења језика примат у подучавању дајемо делатностима аудирања и читања, док говорeње не можемо очекивати пре но што је разумевање добро савладано. Између разумевања и говорeња најјучљивија је диспропорција и „овладавање говорeњем једно је од најсложенијих подручја формирања комуникативне компетенције, што је условљено како иманентним карактеристикама овог вида говорне делатности, тако и дидактичко – методичким факторима“ (Кончаревић 1996: 232). Ипак, инсистирамо на репродуковању одлушаног звучног записа и развоју говора од самог почетка језичког учења, првенствено ради подстрека на исказивање мисли без страха од грешке и евентуалног осећаја стида. Коначно, мишљења смо да при одабиру материјала за рад на часу треба узети у обзир не само тежину планираног градива, већ и екстралингвистичке критеријуме, друштвене трендове и савремени начин живота у ком се све мање пише, а све више комуницира усменим путем.

„Циљ који настава поставља је оспособљавање ученика за комуницирање на страном језику и то на основу специфичних потреба“ (Микић 2008: 17). На часу настојимо да подстичемо успешно комуницирање на шпанском, мотивишемо на комуникацију без страха, дајемо примат говорном језику у смислу усменог изражавања, симулирамо аутентичне говорне ситуације тако што се служимо аутентичним писаним материјалима и аудио текстовима који максимално симулирају реалне контексте као и визуелним материјалима. На жалост, мало је простора и времена за вежбања из домена писаног медијума (за разумевање писаног текста и писмено изражавање, за подстицање комуникативног а поготово креативног писања) и она се углавном задају као самостални рад код куће. Ако знамо да су основни циљеви комуникативне дидактике страних језика стицање комуникативне компетенције, формулисање и разумевање сигнала, савладавање свакодневних комуникативних потреба, онда у складу са тим можемо закључити да наш рад спроводимо у духу савремене комуникативне дидактике, што смо, надамо се приказали на примерима

ЛИТЕРАТУРА

- Brown, D. H. (1987): *Principles of Language Learning and Teaching*, Englewood Cliffs, Prentice Hall Regents.
- Council of Europe (2001): *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Equipo de la Universidad de Alcalá (2006): *Sueña: nivel inicial (A1-A2). Libro del alumno. Cuaderno de ejercicios*. Alcalá, Anaya.
- Equipo Prisma, *Prisma comienza* (2004): *Método de español para extranjeros: nivel A1. Prisma del alumno. Prisma de ejercicios*. Madrid, Edinumen.
- Кончаревић, К. (1996): *Настава страног језика на филолошким сџугијама (теорија и ѓракса)*, Београд: Филолошки факултет у Београду.
- Микић, Ј. (2008): *Наставна целина у комуникативном ѓписџују*, Београд: Дата Статус.
- Pastor Cesteros, S. (2004): *Aprendizaje de segundas lenguas. Lingüística aplicada a la enseñanza de idiomas*, Universidad de Alicante.

Savignon, S. (1983): *Communicative competence: theory and classroom practice. Texts and contexts in second language learning*, Addison-Wesley

Savignon, S., Berns, M. (ed.) (1984): *Initiatives in Communicative Language Teaching. A book of readings*, Reading, Massachusetts: Addison-Wesley Publishing Company

Aneta Trivić
University of Kragujevac
Faculty of Philology and Arts

CHALLENGES AND PERSPECTIVES IN WORKING WITH STUDENTS OF SPANISH AS A SECOND FOREIGN LANGUAGE IN THE FACULTY OF PHILOLOGY AND ARTS IN KRAGUJEVAC

In present paper we answer the question whether the goals of modern foreign language didactic are fulfilled in the class of Spanish as second foreign language at the Faculty of Philology and Arts of the University of Kragujevac. As fundamental goals of communicative language curriculum we recognize ability to obtain communicative competence, expressing and understanding verbal signals, overcoming communicative obstacles. Having in mind these aims we examine if we encourage to successful fear – free communication in Spanish. We present specific exercises that we perform in work with students, authentic written and audio materials as well as those based on *Prisma A1* textbook. These exercises are classified according to the type of communicative skill that is being developed. Our goals are to show whether we succeed in fulfilling our task in accordance with modern language teaching, to illustrate possibilities for developing productive skill of oral expression as well as receptive skill of understanding, always having in mind that the main aim of L2 teaching is encouraging student for foreign language communication on specific communicative needs (Mikić 2008, 17).

Key words: contemporary didactics of a foreign language, linguistic skills development, second foreign language

Катарина Крстић
Милица Иносављевић
Универзитет у Београду
Филолошки факултет

УДК 371.3::811.134.2
81'243:159.953.5-057.874

ЕВАЛУАЦИЈА У НАСТАВИ ШПАНСКОГ ЈЕЗИКА

УВОД

Образовном систему често се приговара да гуши стваралаштво ученика.

Игра је протерана из школа. Историјски, никада није ни имала шансу у култури у којој је контрола наставника над учеником параметар, а знање мука коју треба поднети. Стално се говори о томе колико деца могу бити незахвална, али се ретко запитамо чију кривицу деца кажњавају својом незахвалношћу. Цитираћемо једну горку Декартову (*Descartes*) мисао:

„Драма човека је у томе што је једном био дете.“ Имајући је у виду, можемо закључити: драма детета је у томе што без детињства, насилно, постаје одрасла особа.

Деца су незахвална и незадовољна јер смо им ускратили игру.

Она мисле – играјући се; истражују – играјући се; откривају – играјући се; боре се – играјући се; савлађују – играјући се; стварају – играјући се. Време је да им се одузето надокнади.

Креативним осмишљавањем наставних програма, али и њиховом реализацијом, занимљивим методама рада и пријатељским приступом треба приближити деци лепоту онога што уче. То можемо постићи једино игром. Игра подстиче радозналост, наводи на истраживање и доводи до открића.

Како је процена знања ученика најстреснији процес по дете у оквиру било ког образовног система, неопходно је укључити игру у систем евалуације знања, предвиђен наставним планом и програмом. Стога ћемо у овом раду предложити потпуно другачији, ведрији и креативнији приступ евалуацији језичких садржаја у настави страног језика.

ЕВАЛУАЦИЈА ЗНАЊА СТРАНОГ ЈЕЗИКА У САВРЕМЕНОЈ МЕТОДОЛОШКОЈ ПРАКСИ

Евалуација језичког знања у склопу наставе страних језика једна је од главних тема европске језичке политике. Неопходна је из дидактичких разлога, будући да пружа информацију о наставном процесу и помаже ученицима и професорима при утврђивању његових циљева. Значајна је за примењену лингвистику, јер подаци који се добијају путем евалуације чине основу анализе међујезика и грешака које праве ученици страних језика. Уосталом, најрента-

билнији је и најпрактичнији метод провере степена усвојености датог језика и језичке компетенције.

Треба нагласити да језик представља веома сложен спрег више различитих система и елемената разноврсне језичке грађе који су међусобно повезани и међузависни. Да бисмо успешно утврдили степен усвојености датог страног језика, неопходно је да знамо, сасвим прецизно, шта је то што евалуирамо, и на којој теорији учења почива настава.

Крајем седамдесетих година прошлог века почело је да се дефинише другачије схватање усвајања језика, посматрано јединственије и целовитије а истовремено и фокусирано и циљано на специфичне активности и проблеме – циљ учења језика постаје постизање комуникативне компетенције која је заснована на комуникативним потребама ученика. Комуникативни приступ је у језичке тестове донео симулацију реалне језичке употребе. Из комуникативног приступа последњих година се развила тзв. *task-based* метода, односно учење путем решавања задатака, која се базира на правилној употреби формалних аспеката језика у комуникативној ситуацији, реализованој у учионици и насталој по угледу на реалне ситуације које се одвијају у свакодневном животу матерњих говорника. Овај приступ омогућава повезивање граматичких садржаја страног језика са њиховом употребом и на до сада најуспешнији начин доприноси развоју комуникативне компетенције. Приступ у учењу путем решавања задатака карактерише и неопходност интеракције и кооперације међу ученицима, рад у групи и наравно игру.

Како се у савременој методолошкој пракси све више инсистира на комуникативном приступу у настави, поставља се питање шта заиста помаже ученику да се снађе у задатим комуникативним ситуацијама. Намеће се наизглед необичан одговор – игра. Игра позитивно утиче на пажњу ученика и заинтересованост за учешће у настави, помаже интровертној и стидљивој деци да се ослободе и упусте у активан говор, помаже при ослобађању страха од прављења грешака, покреће мисаони ток, машту и емоције детета. Због свега горе наведеног, као и због поражавајућих резултата анкете, спроведене међу ученицима основних школа у Србији, о којој ће у даљем тексту бити више речи, предлажемо укључивање игре у процес евалуације знања страног језика.

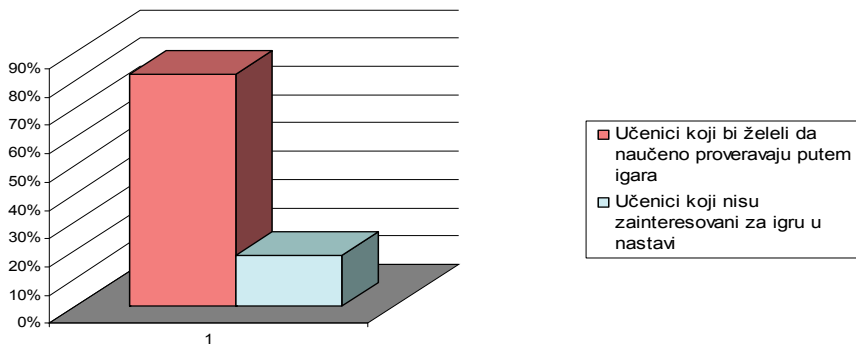
АНКЕТА ЗА УЧЕНИКЕ ОСНОВНИХ ШКОЛА И ОПШТИ ЗАКЉУЧЦИ О ЕВАЛУАЦИЈИ У НАСТАВИ СТРАНИХ ЈЕЗИКА

Да бисмо сазнали ставове ученика основних школа о начину тестирања, као и њихово мишљење о важности игре у настави страних језика, спровели смо анкету у основним школама у Београду („Јован Јовановић Змај“), Сремској Митровици („Свети Сава“) и Дивошу („Свети Сава“). Анкету је радило укупно 146 ученика – V (једно одељење), VI (три одељења), VII (једно одељење) и VIII (два одељења) разреда.

Подаци добијени на основу анкете потврђују да се у настави страних језика најчешће тестира граматика и да се јако ретко евалуира градиво путем ига-

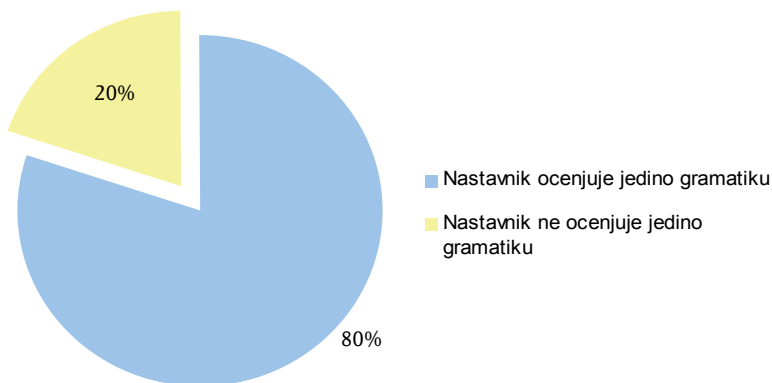
ра. Наиме, 63% ученика је изјавило да никада нису проверавали научно путем игара на часу, док се чак 82% ученика изјаснило како би то јако волели.

Графикон 1. Став ученика по питању игре у настави



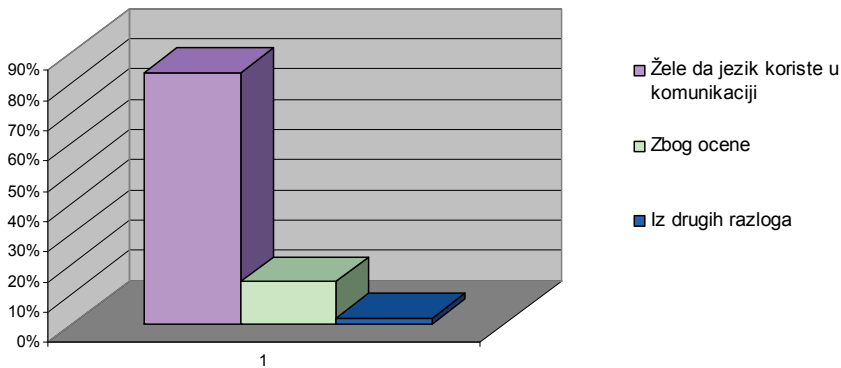
Будући да је у основи комуникативног приступа оспособљавање ученика за сналажење у реалним комуникативним ситуацијама на страном језику и да су уџбеници за стране језике прилагођени овом приступу, закључујемо да у пракси постоји велики несклад између градива које се предаје и градива које се евалуира. Наставници се највероватније опредељују за тестирање граматике (80% ученика је изјавило да наставници оцењују искључиво граматiku) будући да је је такав тип теста најлакше саставити и оценити, док су остали аспекти језика очигледно занемарени.

Графикон 2. Присуство граматичких садржаја у евалуацији



Приликом фронталне наставе и оцењивања правила, ученици развијају страх од страног језика (50% ученика је изјавило да се боји провере знања), научено врло брзо забораве, јер су учили без контекста, а и нису у стању да језик практично примене. Упркос оваквом приступу учења у школама, ученици се опредељују за страни језик управо да би га научили и користили у комуникацији, што је и изјавило 83% свих анкетираних ученика.

Графикон 3. Разлози ученика за учење странијезика



У даљем раду ћемо посветити пажњу врстама евалуације, истаћи ћемо важност коју има игра за мотивацију и успешније учење и усвајање како језичких тако и културних садржаја, навешћемо примере појединих игара који могу послужити као модел за креирање нових, да би смо на крају истакли важност активног учешћа самих ученика у процесу евалуације и оцењивања.

ВРСТЕ ЕВАЛУАЦИЈЕ

Утврђивање знања ученика у оквиру формалне наставе страних језика омогућава доношење одлука о даљем организовању и преумеравању наставног процеса, оцењивању ученика, преласку на виши ниво или добијању одређене језичке дипломе. У сваком случају, не смемо губити из вида ширину појма евалуације. Једно је вршити евалуацију ученика на основу њиховог постигнућа на часу, користећи средства попут дневника, снимака, извештаја, контролних листића, запажања наставника, како би се добила информација о напретку ученика у току процеса усвајања циљног језика, као и потешкоћама у савладавању истог и усвојеним стратегијама учења. Сасвим је друга ствар то радити помоћу тестова чији резултати омогућавају додељивање оцене. У првом случају реч је о квалитативној, алтернативној или формативној евалуацији. У другом случају реч је о тестовима, испитима, оцењивању или сумативној евалуацији.

Управо је **формативна евалуација** у жижи нашег интересовања. Схваћена као део наставе, а не као циљ за себе, врши се током читавог процеса учења, пре свега као тренутна помоћ ученику, као информација о степену савладавања циљева образовног процеса. Након овакве евалуације наставник не доноси никакве коначне одлуке или оцене, већ само ученике упознаје са потребним побољшањима и начинима њиховог постизања. Евалуирати значи и схватити смисао добијених резултата путем процењивања постигнутог напретка ученика и развоја њихових способности. Како је ово вид евалуације који се врши на мање формалан начин, погодан је за инкорпорирање разних језичких игара у сам њен процес.

ЈЕЗИЧКЕ ВЕШТИНЕ

Испољавање основних елемената језичког знања најбоље је пратити као интегрисане или засебне компетенције, у оквиру четири језичке вештине – слушања, читања, говора и писања. Сам израз језичке вештине односи се на облике у којима се активира употреба језика. Дидактика разликује језичке вештине према начину преношења информације (усмене и писмене) и на основу улоге коју имају у комуникацији (продуктивне и рецептивне). На тај начин установљена је традиционална подела на четири горе наведене вештине. У раду ћемо представити природу и карактеристике сваке од њих, извести закључке о њиховим импликацијама на евалуацију и предложити одговарајуће технике тестирања истичући њихове предности и слабости.

ПРЕДЛОГ ЕВАЛУАЦИЈЕ ЈЕЗИЧКЕ ВЕШТИНЕ ЧИТАЊА

Читање је као процес одувек занимало научнике различитих истраживачких профила. Његова сложеност их је наводила на истраживања која се темеље на анализи резултата читања. Закључци о процесима у учениковом уму темеље се на схватању као крајњем резултату читања. Дакле, главна сврха читања на страном језику је разумевање текста.

У дидактици страних језика традиционално се користи синтетички приступ (*bottom-up*) што код читања значи започињање процеса разумевања од речи (њиховог изговора, семантичке вредности, морфологије, итд.) да би се потом ишло ка опширнијим јединицама (синтагме, реченице, одељци текста) и коначно стигло до тумачања текста. Глобална порука текста сматра се збиром свих информација које садржи сваки одељак. Тумачење сваког одељка зависи од претходне интерпретације сваке реченице. Као алтернатива овом поступку јавља се аналитички приступ (*top down*) који инсистира на томе да се разумевање писаног текста започне од разумевања општих аспеката (наслова, основне идеје сваког одељка, итд.) а тек после другог читања заговара задржавање на детаљима и нијансама мањих језичких јединица. Требало би поменути и трећи интерактивни модел који повезује претходна два линеарна модела сматрајући да један другог не искључују већ да су савршено компатибилни и да делују истовремено и синхронизовано.

Код читања на страном језику у замршену једначину се укључују и чиниоци везани за когнитивни и афективни трансфер из првог језика. Читаво наше језичко знање и ставови о првом језику неминовно утичу на развој вештине читања на другом језику. Први језик се обично почиње читати с размерно добрим предзнањем вокабулара и солидним знањем основних граматичких структура. Насупрот томе, други језик се почиње читати без наведеног предзнања. Кључ успеха постаје усвајање вокабулара у сврху брзог препознавања великог броја речи, али и знање везано за стратегије читања, познавање и разликовање елемената текста и жанрова и општа мотивација за читање. Знање првог језика и његов трансфер доказано утичу на развој вештине читања на другом језику.

Понекад је трансфер позитиван, а понекад узрокује озбиљне потешкоће у процесу разумевања текста.

Читање подразумева читав низ елемената књижевног образовања, а такође и степен развијености одређених способности: повезивање, уопштавање, памћење, дедуковање, поређење, предвиђање итд. У читању је важан фактор брзина, без обзира да ли је један од циљева мерења или не. Течност у говору и лакоћа у разумевању говора одговарају брзини у читању.

Шта ће се тачно евалуирати у читању на страном језику зависи од узраста ученика и од предаваног и увежбаваног материјала. Да би једна техника тестирања способности читања била успешна, она пре свега мора бити интерактивног карактера. Успешна техника тестирања треба да пружи информацију о интеракцији између читаоца-ученика и текста и да истовремено обезбеди квантитативне податке како би се успоставило поређење и контрасти. Једини приступ евалуацији који гарантује интерактивност је путем игре.

Једна од типичних игара је успостављање реда међу испрметаним деловима у тексту. Састоји се од дељења прозног текста у одломке, а затим се од ученика тражи да их поређа по оригиналном редоследу. Да би то урадио, ученик мора да разуме текст и везе између одломака и истовремено да користи стратегије читања које активирају његову дискурзивну компетенцију. У процес решавања задатка улази и његова способност да активира претходна знања. Да оваква вежба не би створила отпор код ученика, морамо се побринути за његову мотивацију. Наиме, ову вежбу можемо организовати тако да испрметани текст буде одговор на претходно решен забавни тест вишеструког избора, типа: Да ли сте оптимиста? Да ли је он/а љубав твог живота? Како се суочавате са стресом?...

ПРЕДЛОГ ЕВАЛУАЦИЈЕ ЈЕЗИЧКЕ ВЕШТИНЕ РАЗУМЕВАЊА ГОВОРА

Слушање говора је најчешће коришћена језичка вештина која има кључну улогу у комуникацији и сматра се потребном основом за развој осталих језичких вештина. У основи слушања налазе се врло сложени процеси разумевања. Слушање на страном језику често је много захтевнија језичка делатност од слушања на матерњем језику и многи га сматрају квалитативно друкчијим процесом: због свог ограниченог језичког знања ученик страног језика, наиме, треба свесно да посвети пажњу језичким и комуникацијским информацијама на свим релевантним нивоима. Слушалац током сложеног процеса разумевања треба да обради инпут којем је изложен на фонолошко-фонетској, лексичкој, синтаксичкој, семантичкој и прагматичкој равни. На сваком од тих нивоа могући су проблеми који процес разумевања могу отежати, а међу њима су свакако и интерференције с матерњим језиком и културом. Досад спроведене студије о процесу слушања са разумевањем упозоравају да су стратегије процесирања током слушања повезане са ступњем језичке компетенције. Оно што се не доводи у питање јесте то да је слушање са разумевањем на страном језику врло сложена многодимензионална језичка вештина и делатност.

Настава вештине разумевања говора такође се може посматрати и кроз призму два поменута модела којима се тумачи разумевање процеса слушања: синтетички (енг. *bottom-up*) и аналитички (енг. *top down*). Ми бисмо се, ипак, приклонили мишљењима о интерактивном и стратегијском приступу процесу слушања. Интеракција између слушаоца и текста постаје активна и тако оповргава још једно традиционално уверење о слушању као пасивној активности. Примењујући често три фазе унутар неке активности – пре слушања, током слушања и након слушања – настоји се истакнути интерактивност унутар самога чина слушања и одредити њена динамика, чиме се такође отвара простор стратегијском приступу без ког је процес учења и усвајања страног језика данас тешко замислити. Уколико желимо постићи што ефикасније разумевање текста слушањем, пажњу слушаоца треба усмерити на специфична обележја текста која га најлакше могу повезати с представљеним ситуацијама у њему, што је могуће постићи сталним увежбавањем вештине слушања примењујући читав низ разноврсних задатака. Споменућемо само неке од њих као што су: слушај и понови; слушај и изведи неку физичку радњу; слушај и цртај/обоји; слушај и означи цртеж, карту или дијаграм; слушај и погоди; слушај и предвиди шта следи; слушај и повежи; слушај и одреди редослед; слушај и класификуј; слушај и пренеси податке у одговарајући формат (нпр. упитник, таблицу и сл.). Управо су то најчешћи задаци слушања које ученици решавају у склопу својих наставних активности с циљем поступног развијања способности и усвајања језичне вештине слушања. Не смемо запоставити игрицу глувих телефона и слушање незаборавних песмица са или без изостављених делова које у овом контексту засигурно имају најбољу рецепцију код ученика.

ПРЕДЛОГ ЕВАЛУАЦИЈЕ ЈЕЗИЧКЕ ВЕШТИНЕ ПИСАЊА

Писање је, као и говор, продуктивна вештина. Вештина писања се никада не усваја природним путем. Увек се јавља као резултат процеса учења. Апсолутно је неопходно увежбавати сваки елемент писменог изражавања: састављање реченица, систематску употребу појединих речи, садржинских и структуралних, писање краћих одломака, пасуса, резимеа и сл.

Писање на страном језику се умногоме разликује од писања на матерњем језику. Услед рестриција наметнутих ограниченим владањем страним језиком, при писању ученик мора више пажње да посвети форми (како ће се изразити) него садржају (ономе што жели да изрази) тако да мање планира и проверава садржај него кад пише на матерњем језику.

Велики је проблем при оцењивању писања одлучити шта заправо значи добро писати, шта је добар текст. У оцењивању текста морају се узети у обзир сва обележја која чине вештину писања у складу са врстом задатака и нивоом кандидата којем су намењени. Главни елементи од којих се састоји способност писменог изражавања су познавање граматике, речника, елемената културе и правописа. У обзир долазе и елементи које је теже дефинисати, а који се, такође, разликују у страном и матерњем језику. То су: начин излагања садржаја, конструкција одломака, кохерентност итд.

У задацима који испитују вештину писања код ученика страних језика, није реч о проверавању талента за писање кандидата већ његове способности да пренесе кохерентне и значењске поруке у писаном облику. При избору врсте састава који се од ученика очекује да напише, треба, пре свега, имати у виду концепт аутентичности. Тако је нпр. аутентичније написати писмо или неки једноставни извештај. Писање писма отвара могућност за избор великог броја тема: опис и представљање себе и других, посао и занимања, путовања, слободно време и остало. Осим наведеног од ученика се може захтевати да састави кратке белешке, подсетнике, упозорења, упутства, поруке, молбе, електронску пошту, *curriculum vitae*, аутобиографију, извештаје, расправе на одређену тему и друго. Подробнија упутства о теми не само да ће ученицима бити од помоћи при писању, већ ће их она усмерити у истом правцу, а то ће, опет, олакшати тестирање, тј. објективније оцењивање.

Интерактивним приступом евалуацију језичке вештине писања можемо готово неопажено спровести кроз игру. Нпр: уколико је тематика часа право и правни термини, у учioniци организујемо суђење, од завађених страна захтевамо да напишу завршну реч, од пороте – пресуду, а од судије – казну. Уколико су лексичке јединице предвиђене за час везане за исхрану, можемо се „играти“ ресторана и од угоститеља захтевати да састави мени, од куvara рецепт... Ако се бавимо медицинском тематиком и здравим животом у опцији су дијагностика и терапеутика – савети. Ученицима се такође може дати само почетак неке приче, коју они затим у паровима завршавају. На крају часа се читају различите приче, настале на основу истог почетног дела.

Једна од изузетно добро прихваћених активности која би могла да се класификује као игра при учењу страних језика је и писање поезије. Наставник стих, а ученици пишу стихове који се римују са задатим.

ПРЕДЛОГ ЕВАЛУАЦИЈЕ ЈЕЗИЧКЕ ВЕШТИНЕ ГОВОРА

У савременој настави страних језика настава говора заузима централно место. Ова способност најтеже се стиче јер је најсложенија. Да бисмо могли да говоримо на страном језику потребно је да владамо са више језичких вештина и елемената под тежим условима него у неким другим ситуацијама, на пример, приликом писменог изражавања или читања. Стицању ове језичке вештине поклања се највише пажње и времена.

У процесу наставе страног језика треба имати на уму низ аспеката које такође не смемо занемарити при евалуацији говора: 1) језик представља систем који се састоји од неколико нивоа: фонолошког, морфолошког, синтаксичког и лексикосемантичког; 2) језик је средство комуникације, што имплицира прагматички аспект и правила употребе језика; 3) језик је активност која се увек спроводи у оквиру одређеног контекста који укључује одређено место и конкретне учеснике (Bordon, 2006: 200).

Сходно томе, Дел Хајмс (*Dell Hymes*) је предложио коришћење говорног модела као начина којим се систематски могу описати везе између употребе језичких форми и контекста у комуникативном догађају. Комуникативни до-

гађај укључује интеракције као што су, на пример, разговор на забави, наручивање јела итд. Дакле, при комуницирању на страном језику у говорној ситуацији интегрисамо познавање правила употребе и грађења и знања разних језичких елемената – компонената и вештина. Владање вештинама и грађом подразумева истовременост њихове употребе. Све наведене компоненте користе се истовремено, и то одређеном брзином. Иако је ово јасно само по себи, симултаност употребе наведених језичких елемената треба истаћи, јер нам је добро познато колико је, на пример, изговор бољи ако у датој ситуацији не морамо обраћати пажњу шта говоримо, већ како говоримо, тј. изговарамо.

У оквиру комуникативног приступа крајњи циљ наставе јесте омогућити ученику да може да изрази своје комуникативне потребе на страном језику на ефикасан начин. За већину ученика један од главних циљева, ако не и најважнији, јесте стицање способности говора на циљном језику. Без обзира на то колико је ученик мотивисан, од њега се не може очекивати да сам развије способност усменог изражавања. Усмено изражавање мора се постепено и систематски развијати код ученика, односно ученик константно мора да увежбава све елементе усменог изражавања и да буде изложен разним моделима усмене продукције.

Као што се тешко стиче способност говора, тако се истовремено и евалуација говорне вештине најтеже спроводи. Ипак, уколико у сам процес евалуације укључимо игру, смањује се ниво стреса код ученика. Циљ употребе игара у процесу евалуације говора страног језика је повећање нивоа мотивације ученика и постизање одређених резултата кроз забаву. Захваљујући опуштеној атмосфери коју игра ствара, ученик увежбава одређено градиво, а да тога није свестан. Такође, игра утиче на развој ученикове личности тако што повећава креативност и сналажљивост. Упознаје ученика са реалним ситуацијама у којима се користи језик. Захваљујући играма, ученик се сусреће са културним контекстом земље чији језик учи.

Најчешћа вежбања овог типа су: Игра „парови цртежа“ где по два ученика добијају сличне цртеже са одређеним разликама које кроз опис и разговор треба да пронађу и повежу. Ова игра је прилагођена свим нивоима учења језика, а од нивоа зависи изглед цртежа. У овој игри долази до изражаја вежба дескрипције.

Вежбање наративних техника се врши у игри „несређена прича“. Један ученик добије хронолошки несређене сличице једне приче док његов пар има тачан редослед догађаја и на основу његовог упутства први ученик ређа сличице по реду.

Игра захваљујући којој се вежба давање упутстава је игра где један ученик добија мапу града, док други добија мапу са неисписаним улицама и на основу објашњења првог ученика се сналази.

Једна од игара која наилази на добар пријем код ученика је игра под називом „нацртај реченицу“ где један ученик цртајући објашњава осталима назив књиге, филма или неког појма.

У „игри светских путника“, један ученик добије слику града, државе или неког познатог места и говори реченице које асоцирају на то место док екипе погађају које је то место. „Погоди ко сам“ се заснива на томе да је један ученик

одређена позната личност или представник одређеног занимања и одговара потврдно или одрично на питања која постављају остали ученици како би погодили идентитет те личности.

Корисна вежба за изговор би била брзалица или бројалица којом се вежба правилан изговор, а уједно се и проширује вокабулар.

Једна врста игре је и примена драмских техника при учењу страног језика. Она обично подразумева: симулације – ученици добијају замишљену ситуацију у којој треба да изведу измишљени задатак; или игре по улогама: Ученици добијају конкретне улоге које треба одиграти у датој ситуацији и морају се понашати у складу са њима.

ПРЕДЛОГ ИНТЕРАКТИВНЕ ИГРЕ ЗА ПРОВЕРУ ЗНАЊА НАКОН СВАКЕ ЛЕКЦИЈЕ ИЛИ ГРУПЕ ЛЕКЦИЈА

До сада смо навели предлоге за проверу знања за сваку од четири језичке вештине. У овом одељку ћемо посветити пажњу евалуацији садржаја сваке лекције или групе лекција путем игре која је посебно направљена за ту прилику. Будући да у игри поред знања, победа доста зависи и од среће, она се не може користити за давање оцена, већ искључиво као систематизација пређеног градива. Овакав присту провери наученог би у великој мери позитивно утицао на мотивацију ученика у основној школи, они би се трудили да знају што више како би победили, а додатна правила игре би им обнављање градива учинила забавним.

Cuenta de 5 a 35	¿En cuántos países se habla español?	¿Qué haces en tu tiempo libre?	Habla un minuto sobre tu familia	Describe un famoso	¿Qué deportes te gustan?
Describe tu mejor amigo	SALIDA				¿Qué días tienes clase de español?
¿A qué hora empieza tu serie favorita?					¿Qué tiempo hace en invierno?
Di tres cosas que no te gustan nada	Presente de verbos pensar y dormir	¿Cómo se celebran los Reyes Magos?	¿Qué vas a hacer este fin de semana?	Presente de verbos ir y tener	Describe tu casa o piso
¿Qué hora es?					

Питања за игру коју ћемо управо представити су настала на основу градива прве четири лекције уџбеника ¿¿Hablamos?, за шести разред основне школе, а могу се мењати у зависности од градива одређене лекције или уџбеника по коме се ради.

Ова игра је осмишљена у циљу провере знања о граматици, вокабулару, фонетици и хиспанској култури, као и провере продуктивних (писање и говор) и рецептивних (слушање говора и разумевање текста) вештина ученика. Дужина трајања игре је прилагођена настави у школи, односно часу од 45 минута. Једна игра је предвиђена за групу од четири ученика – играча и једног ученика – судију. Као што се може уочити, игра поред питања о пређеном градиву, подразумева и специјална поља. Правила игре су следећа: Ученици бацају коцкице и онај са највећим бројем почиње. Да би наставио са игром ученик мора да одговори на питање са поља на којем се налази, а за случај да не зна одговор, враћа се три поља уназад. Победник је онај који први стигне до последњег поља.

Специјална поља:



: Ученик који стане на поље **Шпанија**, има право на још једно бацање коцкица.



: Ученик који стане на поље **Затвор**, остаје у „затвору“, односно пропушта следећа три бацања.



: Ученик који стане на поље **Вештица**, баца коцкицу и „бежи“ онолико поља уназад колико коцкица покаже.



: Ученик који стане на поље **Смрт**, враћа се на почетак игре.



: Ученик који стане на поље **Знак питања**, извлачи једну од картица са додатним питањем. Ове картице се налазе окренуте лицем на доле, поред табле за игру. Ако зна одговор на питање, ученик наставља са игром, а ако не, у следећем кругу извлачи нову картицу са питањем и тако све док на неко питање не одговори тачно.

Картице са додатним питањима такође треба да обухвате градиво за дату лекцију или групу лекција и пожељно је да подразумевају проверу различитих знања и вештина. Примери: картица са сликом дечака или девојчице и стрелицама које упућују на различите делове тела које ученик треба да допише за 30 секунди, листа речи од којих ученик треба да открије и избаци „уљеза“ (20 секунди), тема о којој ученик прича два минута без претходне припреме, листа земаља од којих ученик треба да открије и обележи оне у којима се говори шпански језик (30 секунди), слика собе или особе коју ученик мора да опише, глаголи које ученик мора правилно да промени по лицима за 30 секунди, опис неког шпанског обичаја, песмица која је рађена на часу и коју ученик треба да отпева итд. Ове картице се користе и у случају када један ученик стане на поље на коме се већ налази други ученик. Да би спречио да буде „поједен“ и избачен

из игре, ученик који се ваћ налазио на пољу мора тачно да одговори на додатно питање са картице коју извлачи.

АУТОЕВАЛУАЦИЈА

Значај тестирања је вишеструк. Тестирањем можемо открити ниво знања сваког ученика у датом тренутку, што би омогућило професорима да схвате да ли је њихов метод рада адекватан и да развију стратегије путем којих би променили приступ и омогућили ученицима да боље савладају градиво. Ученици, са друге стране, тако могу сагледати свој напредак и најчешће грешке и потешкоће у учењу. Управо овај последњи аспект говори о потреби да и професори и ученици, свако на свој начин, морају учествовати у евалуацији градива. Овом приликом предлажемо да се ученицима пре почетка сваке лекције да табела са вештинама и знањима, предвиђеним да се савладају у лекцији. Ученици би имали задатак да оцене шта од наведеног сматрају важним и корисним, а шта не. Та провера би професорима помогла да боље организују наставу, да посебно истакну оне области које су ученицима занимљиве, као и да се потруде да припреме активности које би посебно мотивисале ученике из области за које нису показали велики интерес. Професори овом приликом морају имати у виду да су сви циљеви лекције подједнако важни и да их ученици морају подједнако добро савладати.

У даљем тексту ћемо представити табелу: предлог за упознавање ученика са језичким вештинама и градивом предвиђеним за прву лекцију уџбеника ¿Hablamos?, за шести разред основне школе, као и табелу за аутоевалуацију циљева исте лекције, која се даје ученицима након завршетка обраде садржаја у лекцији.

ТАБЕЛА ЗА УПОЗНАВАЊЕ СА ЦИЉЕВИМА ЛЕКЦИЈЕ

Лекција 1- *Hablando se conoce la gente*

У табели је дата листа циљева и вештина које ћемо научити у овој лекцији. Прочитај их и дај своје мишљење о томе колико су по теби они важни да би добро научио/ла шпански језик.

1 = врло је важно, сигурно ћу то користити

2 = није много важно, верујем да ћу то ретко користити

3 = није важно, мислим да ми није потребно да бих добро знао/ла шпански језик

Листа циљева	Оцена од 1 до 3
Представљање себе и другова	
Постављање питања	
Причање о томе шта волиш а шта не	
Описивање особа	
Причање о времену	

ТАБЕЛА ЗА АУТОЕВАЛУАЦИЈУ ЦИЉЕВА ЛЕКЦИЈЕ
Лекција 1- *Hablando se conoce la gente*

1. У Табели су дати циљеви и вештине које смо учили у овој лекцији. Прочитај их и одговори на питања

Сада умет на шпанском језику...	Јако добро	Имам мало потешкоћа	Нисам то добро научио/ла	Шта могу да урадим да бих то научио/ла боље?
Да представим себе и другове и говорим о својој породици и кућним љубимцима				
Да питам другу особу за име, број телефона, године и адресу				
Да причам о томе како проводим слободно време и о томе шта волим и шта не волим да радим				
Да опишем физички изглед и карактер неке особе				
Да питам и одговорим на питање колико је сати				

2. Сада дај своју табелу другу или другарици из клупе и погледај његову/њену. Попуни последње поље саветима за успешније учење.
3. Погледај поново табелу за упознавање са циљевима лекције коју си попунио/ла пре почетка учења. Ако си променио/ла мишљење о важности циљева лекције, можеш да их упишеш.

Аутоевалуација се треба спровести након завршетка сваке лекције. У Европском оквиру за стране језике се истиче да је „најзначајнији потенцијал аутоевалуације мотивација ученика. Ученици ће путем аутоевалуације моћи да објективно сагледају свој ниво знања, да увиде своје грешке и да настоје да буду ефикаснији и бољи“. Професорима би аутоевалуација ученика користила у припреми додатних вежбања у зависности од резултата за целу групу или за ученике појединачно. Формулар за аутоевалуацију може се састојати из три дела. **Први део** је табела у којој су наведени сви циљеви лекције и ученик треба да оцени своје знање сваког од њих. **Други део** је разговор са другом из клупе о стратегијама за успешније учење. **Трећи део** је иста табела која је ученицима дата на почетку лекције. Ученици на тај начин, могу још једном да размисле о почетном одређивању важности циљева лекције и да забележе евентуалне промене.

Као што смо напоменули, аутоевалуација се треба спровести и међу професорима. У данашњој методолошкој пракси професорски Портфолио се сматра једним од најбољих средстава за побољшање наставе страних језика. Аутори Рефлексивног Портфолија за професоре шпанског језика, Жоан Томас Пужола и Висента Гонсалес Аргуељо истичу да је он намењен искључиво константном професионалном усавршавању наставног кадра. Портфолио је при-

казан као наставно средство, чијим коришћењем наставник постаје одговоран за своје напредовање и усавршавање, али на исти начин има прилику да постане критичар и евалуатор наведеног метода. Циљ Портфолија је да наставницима пружи што више средстава који би му омогућили да започне процес преиспитивања својих циљева и начина организације наставе како би спровео што успешнију аутоевалуацију. Од наставника се очекује да анализирају своја постигнућа, да размисле о свом професионалном напретку, да одреде и објасне реално изводиве циљеве наставе страних језика у учионици, да издвоје примере свог рада који потврђују или не потврђују изводљивост циљева и да их затим анализирају, како би сами осмислили нови план рада који би водио побољшању квалитета наставе и већим постигнућима ученика. Сматрамо да би овом питању требало посветити више пажње у нашој земљи, као и да би било пожељно организовање радионица и семинара за наставнике на ту тему.

ЗАКЉУЧАК

Мотивација је један од основних предуслова за успешну евалуацију. Да би се ученици мотивисали и заинтересовали што већа постигнућа при провери знања страног језика, потребно је створити пријатну атмосферу без стреса и допустити ученицима да изразе своје ставове тј. своју личност. Ово се најбоље постиже кроз дидактичке игре. Да би ученици остварили одређени задатак морају да користе циљни језик и да се на тај начин спонтано сусретну са реалним контекстом. Поред дидактичке функције, игре имају и психолошку вредност јер се развија личност ученика, креативност, као и кооперативност у разреду. Стога је препоручљиво адекватно коришћење што више дидактичких игара у настави страних језика ради повећања ефикасности наставе.

Не смемо губити из вида ширину појма евалуације. Треба нагласити да језик представља веома сложен спрег више различитих система и елемената разноврсне језичке грађе који су међусобно повезани и међузависни. Испољаванье основних елемената језичког знања најбоље је пратити као интегрисане или засебне компетенције, у оквиру четири језичке вештине – слушања, читања, говора и писања. Свака од њих има другачију природу и карактер, али и импликације на евалуацију.

У жижи нашег интересовања је формативна евалуација, схваћена као део наставе, а не као циљ за себе, која се врши током читавог процеса учења, пре свега као тренутна помоћ ученику. Како је ово мање формалан вид евалуације, погодан је за инкорпорирање разних језичких игара у сам њен процес.

Аутоевалуација има пресудан значај приликом развијања свести подједнако и ученика и наставника о личном усавршавању и постигнућима. Она омогућује ученицима да активно учествују у процесу оцењивања, као и могућност да сагледају свој напредак и најчешће грешке и потешкоће у учењу.

Да бисмо успешно утврдили степен усвојености датог страног језика, неопходно је да знамо, сасвим прецизно, шта је то што евалуирамо, и на којој теорији учења почива настава. У савременој методолошкој пракси реч је најчешће о комуникативној методи са фокусом на форму.

ЛИТЕРАТУРА

- Adams, M. 1990. *Beginning to Read: Thinking and Learning about Print*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Alderson, J. Ch. 2000. *Assessing Reading*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Alderson, J. Ch, Clapham, C & Wall, D. 1998. *Exámenes de idiomas. Elaboración y evaluación*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bachman, Lyle F. 1990. *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford: Oxford University Press.
- Bachman, Lyle F. & Palmer, C. 1996. *Language Testing in Practice*. Oxford: Oxford University Press.
- Baker, D. 1989. *Language Testing*. London: Edward Arnold
- Bernhardt, E. 1991. *Reading Development in a Second Language: Theoretical, Empirical and Classroom Perspectives*, Norwood, N.J.: Ablex.
- Bordón, T. 2000. *La evaluación de la expresión oral en el aula de E/LE*, Carabela, 47, Madrid: SGEL, pp. 151-175
- Bordón, T. 2000. *La evaluación de la comprensión de textos escritos en aprendices de E/LE*, Carabela, 48, Madrid: SGEL, pp. 111-136
- Bordón, T. 2006. *La evaluación de la lengua en el marco de E/L2: Bases y procedimientos*. Madrid: Arco/Libros, S.L.
- Brown, D. 2004. *Language Assessment. Principles and Classroom Practices*, Longman
- Carroll, B. J. & P. J. Hall. 1985. *Make Your Own Language Tests*. Oxford: Pergamon
- Carter, R. & Nunan, D. 2001. *Teaching English to Speakers of Other Languages*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cassany, D. 2004. "La expresión escrita". In: Sánchez Lobato, Jesús et al. *Vademécum para la formación de profesores*. Madrid: SGEL, pp. 917-942
- Celce-Murcia, M. & E. Olshtain, 2000. *Discourse and Context in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cook, V. 1991. *Second Language Learning and Language Teaching*. London, New York, Sidney, Auckland: Arnold.
- Coushing Weigle, S. 2002. *Assessing Writing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Davies, A. 1990. *Principles of Language Testing*. Basil Blackwell. Oxford
- Димитријевић, Н. 1999. *Тестирање у настави страних језика*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Филиповић, Ј. 2008. „Енглеки као *lingua franca*: концепт, карактеристике и импликације на наставу и евалуацију“, у: Вучо, Ј. (прир.) *Евалуација у настави страних језика: зборник радова* (pp. 289-302). Никшић: Универзитет Црне Горе, Филозофски факултет.
- Grabe, William. 1999. "Developments in reading research and their implications for computer-adaptive reading assessment". In: M. Chaloub-DeVilleville (ed.). *Issues in Computer-adaptive Testing of Reading Proficiency* (pp. 11-47), Cambridge: Cambridge University Press.
- Grabe, W. 2002. "Reading in a second language". In: R. B. Kaplan (ed.). *The Oxford Handbook of Applied Linguistics* (pp. 49-59), Oxford: Oxford University Press.
- Hughes, A. 1989. *Testing for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press
- Leki, I. 2002. "Second language Writing", in: R. B. Kaplan (ed.). *The Oxford Handbook of Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press, pp. 60-69
- Luoma, S. 2004. *Assessing Speaking*. Cambridge: Cambridge University Press.
- McNamara, T. 2000. *Language Testing*. Oxford: Oxford University Press
- Oller, J. W. 1979. *Language Tests at School*. Harlow: Longman.

- Pujolá, J. T. & Gonzalez, V. 2008. "El uso del portafolio para la autoevaluación en la formación continua del profesor". In: Puing, F. (ed.) *Evaluación*. Monográficos MarcoELE (7): 92- 111.
- Rost, M. 1990. *Listening in language learning*. London: Longman.
- Sánchez Lobato, Jesús & I. Santos (eds.). 2004. *Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL.
- Underhill, N. 1987. *Testing Spoken Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wood, R. 1993. *Assessment and Testing*. Cambridge: Cambridge University Press.

Katarina Krstić
Milica Inosavljević
University of Belgrade
Faculty of Philology in Belgrade

EVALUATION IN THE SPANISH LANGUAGE CLASSES

In this paper is suggested a different approach to evaluation of linguistic contents in the Spanish language classes. Methodological practice has hitherto insisted on testing grammatical and lexical contents, paying but occasional attention to understanding speech and written text, which in the great majority of cases resulted in the students' perception of the foreign language as a set of rules that must be learnt, rather than a means of communication.

The thesis will present the most adequate techniques for evaluating certain linguistic skills and competences, such as comprehension of text and speech, understanding of the sociocultural, grammatical and lexical contents, the ability to express oneself orally and in writing.

Evaluation is significant for the teachers since it provides them with the opportunity to assess the adequacy of their working methods and develop a strategy through which they would change their approach and enable the students to grasp the educational programme more easily. On the other hand, the students can monitor their progress as well as their mistakes and the difficulties encountered while learning. Precisely this aspect indicates the necessity that both the teachers and the students should actively participate in the evaluation of the educational programme.

The importance of students' self-evaluation will also be accentuated as well as different methods of effecting it.

Since the assessment of students' knowledge is the most stressful process in the educational system, it is of crucial importance to introduce play into the system of evaluation. Play encourages inquisitiveness, stimulates exploration and results in discoveries. Thus the final part of the paper is concentrated on this subject.

Key words: evaluation, language, classes, methodics, games

Раиса Цветковић
Универзитет у Приштини – Косовској Митровици
Учитељски факултет у Призрену – Лепосавићу

УДК 371.3::811.161.1]:004

ИНТЕГРАЦИЈА ИНОВАТИВНИХ ОБРАЗОВНИХ ТЕХНОЛОГИЈА У ПРОЦЕС НАСТАВЕ РУСКОГ ЈЕЗИКА У МЛАЂИМ РАЗРЕДИМА ОСНОВНЕ ШКОЛЕ

Нова парадигма образовања, у чијем се центру налази личност ученика нижих разреда основне школе и култура као његова доминанта, захтева посебан прилаз организацији образовне средине са применом иновативних технологија, стварајући услове осмишљеног и усклађеног функционисања свих њених структурних компоненти, где се садржај наставе усмерава на усвајање социокултурних аспеката комуникативне компетенције на страном језику.

Процеси међукултурне интеграције на националном и међународним нивоима условили су модернизацију садржаја наставе руског језика у Србији, где приоритет има испитивање циљане употребе образовно-васпитних ресурса интернет мреже у настави руског језика у млађим разредима основне школе. Савремене тенденције у предавању руског језика у основним школама широм Србије повезани су како са радикалним променама методске парадигме, тако и са техничком и технолошком модернизацијом процеса наставе, што се пре свега осликава у интеграцији информативних технологија у школски образовни систем. Средства нових информативних технологија наступају у својству инструмента образовања и васпитања млађег ђака, развоја комуникативне компетенције (лингвистичке, социолингвистичке, социокултурне, стратешке, дискурсивне и образовно-спознајне), когнитивних и стваралачких способности и информативне културе. У оквиру интегративне функције

- уз одсуство природне језичке средине стварају се услови максимално адекватни реалној говорној комуникацији на руском језику;
- повећава се и стимулише интерес ђака, покреће се мисаона делатност и ефективност усвајања градива;
- модификују се и визуализују апстрактни појмови и процеси, индивидуализује се настава, повећава брзина презентације и усвајања информација;
- развија се вештина рада на рачунару: формира се умеће потраге и способности генерализације, анализе и синтезе добијене информације, учачавања узрочно-последичних односа, презентације и оцењивања резултата делатности са образовним ресурсима интернета за задовољавање властитих информативних и образовних интереса и потреба (Harms, 2002; Lamson, 2004);
- формира се умеће употребљавања ресурса интернета за самообразовање са циљем упознавања културно-историјског наслеђа и савремених токова развоја Русије;

– формирају се кључне компетенције, које су неопходне за живот у савременом друштву, способности комуницирања, дијалога, осећања солидарности, квалитетне и ефикасне сарадње са другима, способности за тимски рад и неговање другарства и пријатељства (Barter, 2000).

У школи усмереној на промене, наставници више не могу бити само корисници резултата истраживања која најчешће спроводе професионални истраживачи у оквиру академских институција и истраживачких центара, већ би требало да постану активни учесници у процесу истраживања. Преузимајући активну улогу у школским истраживањима наставници постају рефлексивни практичари (Schon, 2000), наставници истраживачи (Canale, 2007) или акцијски истраживачи (McNiff, 2002). Интегрирајући образовне интернет ресурсе у наставно градиво учитељ може ефективно решавати низ дидактичких задатака на часу:

– формирати навике и умећа читања, разумевања и граматике прочитаног, користећи аутентичне материјале образовних интернет ресурса са различитим степеном сложености. На пример, упознавање са дечијом књижевношћу и животом деце у Русији се одвија у оквиру најбољих дечијих сајтова руске мреже:

1. Дечији веб-сајт „Солнышко“ www.solnet.ee
2. Kidsbook: библиотека дечије литературе kidsbook.narod.ru
3. Самклуб.ру у оквиру дидактичке развијајуће игре "Самый умный" www.sumclub.ru
4. Држава и срећно детињство www.gosdetstvo.com
5. Kinder.ru www.kinder.ru
6. Forkids.ru www.forkids.ru
7. Дечији претраживач „АгА“ www.agakids.ru
8. Дечији веб-сајт „Кирилл и Мефоди“ vkids.km.ru
9. Дечији анимирани филмови on-line vision vision.rambler.ru
10. „Смешарики“ www.smeshariki.ru
11. 1001 бајка www.1001skazka.com, а такође дечији сајт www.deti.religiousbook.org.ua пружи сазнања о Вациони, о планети Земљи, о флори и фауни са сликама живе природе и птичијим гласовима у формату *mp3*;

– усавршавати умеће правилног изговора и осмишљеног говора ученика на бази аутентичних озвучених текстова интернет мреже и мултимедијалних средстава предходно прегледаних од стране наставника; (на пример, руске народне бајке и песме у формату *mp3*: poiskm.ru, audiozvuk.com, bookz.ru, skazonline.ru; стихови и приче руских писаца за децу у формату *mp3*: www.maminpapin.ru);

– усавршавати умеће монолошког и дијалошког говора ученика на основу проблемске дискусије, формирати устаљену мотивацију језичке делатности ђака на часу руског језика на основу систематичне употребе "живог" градива, тј. дискусије не само по питањима из текстова уџбеника, већ и проблема који занимају ученике;

- усавршавати умеће писменог говора ученика, индивидуално или групно сачињавање писменог одговора партнеру – носиоцу изучаваног језика (припрему реферата, састава и других епистоларних продуката заједничке делатности партнера); спроводити заједничке пројекте; организовати контакте међу групама различитог узраста, (на пример, сајт www.school-sector.relarn.ru);
- упознати ученике са руском културом комуникације, која обухвата говорну етикецију, особине говорног понашања руског народа у условима међуљудске комуникације;
- проширавати речник ученика лексиком савременог руског језика, која осликава одређену етапу развоја историје, културе и особина традиција руског народа (на пример, История России в рассказах для детей (у формату *mp3*): www.kniga.com; Аудиокниги по истории России (у формату *mp3*): samouchka.net, www.kodges.ru; История России. Энциклопедия для детей (у формату *mp3*): infobooka.com).

У оквиру изложеног наводимо веб-адресу сајта-компјулера „синтезатора говора“ whoyougle.ru. То су компјутерски програми који инсталирани текст (у Microsoft Word-у) претварају у људски говор. Главни алати за звук су Realspeak, Digalo и Sakrament од произвођача Nuance, Asapela и Sakrament. Доступни су за преслишавање на 23 језика света, а текст на руском језику изговара и до 50 изнијансираних гласова са различитом обојеношћу и интонацијом. Постоји могућност истовремене употребе више програма. Квалитетан изговор, обимни активни речник руских речи, прецизно акцентирање, велики избор најразличитијих подешавања и карактера репродукције су битне одлике тог програма. Такође, на сајту компаније Lucent Technologies сектор Bell Labs (www.bell-labs.com) можемо да чујемо како звучи изговор гласова, речи, синтагми, реченица и текстова на руском језику. У оквиту сајта разрађен је синтезатор-компјулер говора, који претвара штампани текст у говор и омогућава да одаберемо руски језик од 8 предложених језика.

Програм руског сајта POZDRAVOK.RU (www.bludnikov.ru) оспособљен је за аутоматско записивање аудиокњига. Осим руског језика, програм подржава читање текста на енглеском, француском, шпанском и многим другим језицима.



Такође се овај програм користи за припрему текстова за синтезу уз помоћ другог алата и опција (интелектуална расподела акцената са препознавањем 99% омографа, за графичко обележавање слова *ѐ* (препознавање *ě* у речима, (*все/всѐ*)); или за проверу ортографије формира списак свих сумњивих речи (функција „Неизвестные слова“ (Непознате речи)). Програм можемо преузети без плаћања или пријављивања на сајт (као на Freeware) www.bludnikov.ru

– омогућава Интернет-подршку актуелном уџбенику, што подразумева употребу додатне информације за време или после обрађених тема (на пример после теме „Города России“ и упознавања са Интернет-сајтовима највећих градова Русије (www.moskva.com www.roadplanet.ru www.stokart.ru rugorod.ru) сле-

ди закључна групна презентација или одбрана пројекта; после теме „Творчество А. С. Пушкина“ и упознавање са web-сајтовима о руском песнику (на пример, сајт BiblioGid – книги и дети, у оквиру пројекта Руске државне дечије библиотеке; www.bibliogid.ru), или следи преслушавање бајке и стихова: веб-сајт www.skazka.com.ru илустрuje Пушкинове бајке са озвученом пратњом (у формату mp3).

– омогућава организацију специјалних виртуелних часова-екскурзија на бази руског дела интернет мреже (на пример, путовање по Москви, посета музејима: сајт „Музеи России“ (www.museum.ru www.antiq.com.ua www.smi.ru www.tour-bonvoyage.ru))

Рад са ресурсима захтева прецизну селекцију градива, претходну обраду, а такође и селекцију савремених педагошких технологија, које корелирају са принципима личносно-оријентисаног прилаза и проблемске усмерености целокупног процеса наставе. Ако се ти услови не испуњавају, постоји опасност технократског прилаза, тј. употребе информационих технологија због њих самих, одвајајући се од циљева наставе руског језика и његове специфичности. Такође, рад са образовним интернет ресурсима поставља високе захтеве професионалној припреми и личносним квалитетима наставника. Не смемо заборавити најважније: употреба интернета на часу је немогућа без учешћа наставника који мора да влада информационом културом, тј. да познаје механизам коришћења и управљања информатичким технологијама. Дакле, учитељ мора познавати:

– начине добијања, конзервација и употребе информације из ресурса мреже, које су неопходни за побољшавање квалитета професионалне делатности (веб-сајтове државних образовних институција, информатора и библиотека). За наставнике руског језика битне су интернет приручници Ричарда Робина (www.gwu.edu), хипертекстуални информатори из руске граматике Џорџа Митријевског (www.auburn.edu) и Роберта Бирда (www.departments.bucknell.edu); веб-материјали за курс фонетике Марите Нумиковски (mllc.utsa.edu) и други образовни ресурси, намењени за побољшавање квалитета професионалне делатности наставника руског језика;

– највеће интернет-претраживаче у руској интернет мрежи у оквиру своје струке: AVSearch (www.avtlab.ru), „Ищейка“ (www.isleuthhound.com/ru), CSDiff (www.componentsoftware.com), информативно-претраживачки систем „Русский лексикон“ са елементима лексичко-семантичке и граматичке анализе речи (на основи електронске верзије „Русског семантичког словара“) (Н. Шведова; lexrus.donpac.ru), електронска научна издања различитих секција „Фундаментальной электронной библиотеки“ (ФЭБ) feb-web.ru; разрада часа, презентације, писмени задаци, тестови, рачунарски програми, методичке разраде из руског језика (www.uchportal.ru); образовни сајт „Настава“ (www.Ucheba.com), „Час“ (www.uroki.ru), „Методика“ (www.metodiki.ru), „Приручник“ (www.posobie.ru) и многе друге.

– процењивање сајтова у складу са одређеним критеријумима: садржајност, интерактивност, функционалност, навигациони алати, флексибилност, покретљивост.

На пример, руски претраживачи www.yandex.ru и www.rambler.ru врше граматичку анализу унетих израза (наравно, само за речи руског језика), а затим траже све њихове граматичке облике: све падеже и бројеве именица, сва времена глагола и све родове и бројеве глагола и придева. Ако унесемо појам „москва“ (наравно, ћирилицом), показаће нам странице које садрже термин „Москва“ (москва), али и „Москве“, „Москви“ и друге (у напредној претрази ово је могуће искључити ако није пожељно). Ови сајтови и каталози интернет ресурса иза свог једноставног изгледа и још једноставније намене крију комплексну технологију индексирања, претраживања и сортирања резултата који се заснивају на строго поверљивим алгоритмима. Дакле, само технички обучени наставници могу постати експерти који су способни да професионално оцене предности и недостатке употребе интернета на часу руског језика.

У савременој школи се не уочавају значајне промене у интеграцији рачунарских технологија у процес наставе руског језика. Упркос чињеници да се данас у свакој кући може пронаћи рачунар, показало се да велики број ученика не разуме основне елементе рада на рачунару. У вези с тим велики број наставника усмерава ђаке на добијање готових знања из уобичајених извора. Таква неадекватност наставног процеса и потреба деце за изучавањем руског језика, оријентисање на „суво“ усвајање знања, умећа и навика, а не на формирање комуникативне компетенције у владању руским језиком ослоњене на образовне интернет ресурсе, створило је низ супротности:

- у оквиру потреба формирања код млађих ђака комуникативне компетенције у владању руским језиком уз помоћ иновативних рачунарских технологија и недовољно осмишљеном и операционализованом научно-методолошком базом. *Разлоје истражимо у следећем: а) одсушан конципирани прилаз решавању психолошко-педагошких, естетских, ергономских и низа других проблема у разради и употреби образовних интернет ресурса на часу руског језика, што практично доводи до неискористивања његових предности; б) одсушности јасне слике о техничким проблемима употребе образовних ресурса у процесу наставе руског језика, иј. недовољна материјално-техничка опремљеност;*

- у оквиру неопходности интеграције рачунарске наставе руског језика и одсутности одређене теорије, разрађене методологије и опробане праксе у употреби рачунарских програма на часу руског језика у млађим разредима.

- у оквиру захтева према квалитету програма и незадовољавајућим теоријско-методолошким нивоом постојећих рачунарских програма.

- у оквиру захтева за повећањем нивоа владања руским језиком и наставног градива још увек није створена типологија вежби за рад са образовним интернет ресурсима, већина лексичких и граматичких вежби су једноличне; аутентични материјал, узет из мреже, често се може искористити само у раду са ђацима који имају висока језичка знања.

Мења се и садржај делатности савременог наставника који више није „репродуктор“ традиционалних знања, већ мора да влада практичним и теоријским знањима у области информационо-комуникативне технологије и вешто их интегрира у своју професионалну делатност, индиректно разрађујући модерну тех-

нологију наставе. Са једне стране то повећава његову стваралачку активност, а са друге – захтева висок ниво технолошке и методолошке мобилности.

Захваљујући већем разумевању значаја и неопходности, интеграција иновација у наставу руског језика пре свега се реализује захваљујући личној мотивацији и труду личности наставника са веома ограниченим материјалним и финансијским средствима, пошто организације одговорне за програмирање наставног процеса на глобалном државном нивоу још увек не разматрају иновације у настави руског језика као кључни и стратешки моменат.

МУЛТИМЕДИЈСКЕ ПРЕЗЕНТАЦИЈЕ У НАСТАВИ РУСКОГ ЈЕЗИКА

Мултимедијске презентације (МП) сматрамо најефективнијим формама презентације градива из руског језика. У оквиру МП која синхронизује слику, графику, анимацију и звучну или музичку пратњу, или прецизније – илуструје страни говор у музичко-графичко-анимационој слици, све је усмерено на реципирање садржаја – форма и средства презентације, звук, текст, глас, видео, слика, анимација, спектар боја, дизајн, тј. кооперирање лингвистичких, уметничких и изражајних решења. МП омогућавају да се наставно градиво представи као систем визуелних слика пун исцрпних структурираних информација у алгоритмичком реду. Мултимедија представља концепт који повезује технику са софтверским димензијама и као ниједно друго средство пружа комплексни образовно-васпитни програм за кориснике – наставнике и ђаке. Мултимедијске презентације смањују време наставе, омогућавају да се осмисли и оспособи наставно-васпитни процес на основу хуманизације садржаја наставе и педагошких делатности, а такође реконструкције процеса наставе са позиције целовитости. У процесу спознаје и осмишљавања наставне информације МП врше битну функцију:

- активирају код млађег ђака сва чула и целокупан потенцијал његовог мишљења, што омогућава да се сачува информација у памћењу у фактографском и асоцијативном изгледу;
- активирају психолошко-коригујући режим функционисања пажње, памћења, сликовитог поимања, аналитичке мисаоне делатности (формирају код ученика мисаоно сликовити систем);
- стварају ефекат веће изражајности и кооперације визуелних и слушних слика; пружају веће могућности за активацију тактилне меморије млађег ђака – кроз непосредну делатност у *changing of information* – кроз интерактивни дијалог са мултимедијним системом (Jones, 2000).

Осим тога, оцењујући мултимедијске презентације морамо имати у виду два важна аспекта:

1. Усвајање руског језика предвиђа неопходност ослањања на матерњи језик, што обезбеђује дуготрајна знања;
2. Независно од одабране методе изучавања руског језика, наставу у оквиру мултимедијских програма неопходно је испланирати на такав начин да би се у сазнању ђака формирао систем језика (Плат, 2005; McNuety, 2007).

Образовни интернет ресурси заузимају битно место у настави руског језика и обухватају различите информационе WEB-прегледнике и WEB-сајтове, који пружају корисницима бројне интернет услуге за комуникацију са рускојезичним партнером у режиму on-line (електронска пошта e-mail, теле- и видеоконференције, текстуални и audio-chat, средства IP-телефоније (Skype) (на пример, web-прегледник „Учимся говорить по-русски“: www.mylanguageexchange.com; терминал „Скажи это в России“: russianchat.podbean.com; комуникациони (социјални) сервиси Web 2.0. www.philol.msu.ru – Русская фонетика: мултимедијски интернет уџбеник www.edu.ru каталог образовних ресурса из руског језика: window.edu.ru – Ресурси по руском језику и school-collection.edu.ru – Русский язык.

ОБРАЗОВНИ РАЧУНАРСКИ СОФТВЕР У НАСТАВИ РУСКОГ ЈЕЗИКА

Под образовним рачунарским софтвером подразумевају се рачунарски програми који се могу користити у оквиру наставе и који помажу и усмеравају у фазама индивидуалне наставе. Кроз самосталну делатност у оквиру програма ђаци трагају за неопходном информацијом, селекују и анализирају добијену информацију и доносе закључке; стварају нове идеје; систематично и јасно излажу своје мисли у писменом или усменом облику; планирају, остварују мониторинг и оцењују своју делатност; шаљу и добијају велику количину текстуалне, бројчане и графичке информације; формирају навике узајамне помоћи и сарадње. У току рада ствара се осећај личне одговорности и развија се толерантност – ђаци прихватају разноликост и контрадикторне ставове комуниканата.

Такође, образовни рачунарски програми омогућавају: а) прилагођавање градива индивидуалним и узрасним особинама и интересима млађег ђака на часу руског језика; б) структурирање различите стратегије усвајања и овладавања руским језиком; в) диференцирање начина презентације наставног материјала; г) обезбеђивање индивидуалне форме тренинга; д) стварање широког дијапазона стимулуса за укључивање у рускојезичну говорну делатност; е) продужити време контакта са руским језиком, тј. пружити просторно независан и временски неограничен приступ актуелној информацији о догађајима у Русији, економији, политици и културе државе.

Пре разраде програмских задатака у оквиру одређене граматичке теме (на пример, време руског глагола) неопходно је дефинисати циљеве које наставник жели да постигне. Поставите следећа питања:

- зашто желите да користите интернет а не друга средства?
- да ли вам је сигурно потребан интернет за обраду издвојене наставне јединице?
- да ли можемо да постигнемо исти резултат употребљавајући друга средства, нпр. креду, оловку, папир?
- колико времена је потребно за ту делатност: део часа, неколико часова, годину дана?
- планирате ли ви да организујете тај тип делатности у истом разреду или у више њих?

– прегледајте наставно градиво и издвојте тематске задатке који нису резултативни на часу руског језика у разреду, не мотивишу ђаке и не изазивају код њих интересовање;

– извршите методичку анализу недостатака задатака који се могу укло-нити уз помоћ интернет ресурса, нпр: размислите како ресурси могу да вам помогну да учините те задатке интересантнијим и кориснијим за ђаке. Памтите да не постоји подједнако резултативно средство за све задатке или за све ђаке, зато морате употребити експеримент и креативност;

– после одређивања метода које бисмо хтели искористити за задатке, следећи корак ће бити потрага области или сајта који желимо да употребимо. Неопходно је разрадити одређене критеријуме за оцену и селекцију сајтова. Корисни критеријуми могу обухватити оцену елемената садржаја као што су садржајна разумљивост, доступност и резултативност за постизање циљева, а такође функционалне елементе и елементе дизајна (брзина, флексибилност, усаглашеност и удобност за употребу);

– одабравши област или сајт можемо да приђемо етапи пројектовања (или програмирања) задатка која ће одговарати и вашим циљевима и могућностима селектираног сајта.

Разрађујући задатак неопходно је памтити да садржај не мора да интерпретира наставно градиво, које је могуће научити и без интернета. Ђаци ће да постигну одређене циљеве само уколико вежбање тренира различите стилове учења, пружа реалну могућност за комуникацију и оспособљава узајамну делатност и сарадњу, како локалну тако и међународну (у границама циљева наставе). Задаци морају да пружају ђацима могућност оцењивања, рецензирања, упоређивања, договора, моделирања, креативног стварања, истраживања, постављања хипотеза, организовања диспута, интервјуисања, посматрања, експериментисања. Тек у том случају задаци ће омогућити формирање и развој комуникативне компетентности ђака на часу руског језика. Користећи образовне интернет ресурсе на часу руског језика ми стварамо модел реалне комуникације, праве језичке средине, подстичемо решавање великог броја реалистичних, креативних задатака, али прилагођених капацитетима ђака. Ова техника изазива спонтану и адекватну реакцију, при чему је посебно значајна различитост и квалитет понуђених одговора, а не шаблонско манипулисање језичким формулама. Форме рада са рачунарским образовним програмима на часу руског језика обухватају:

- изучавање и усвајање лексике;
- адекватан тренинг изговора;
- оспособљавање за дијалогски и монолошки говор;
- обуку и увежбавање писма;
- аутоматизам у примени граматичких појава.

Првостепени значај додељује се разумевању, препричавању и смисаоном разумевању, што мотивише изучавање граматичке структуре и активног речника руског језика. Ђаци брже, лакше и у већем обиму савладавају најважније (с аспекта наставних циљева и задатака) појмове из лексике, фонетике, графике, морфологије руског језика, почињу раније да користе сложене језичке кон-

струкције, мобилнији су у писменом и усменом изражавању. Рачунар је лојалан према разноликости ђачких одговора: он не прати дечији рад похвалама или покудама, што развија њихову самосталност и креативност и ствара благотворну психолошку атмосферу на часу и осећање сигурности.

Садржај задатака у оквиру образовних рачунарских програма може бити усмерен на реализацију одређених циљева: фокусирање на језик, на развој навика читања, навика усменог и писменог говора и циљано упознавање са интернет мрежом.

Организација задатака на основу програма обично се одвија у три етапе: припрема; рад са интернет ресурсима; рад у учионици ван мреже.

Навешћемо одређену информацију о свакој етапи:

1. Припрема – увод у тему, мотивација ђака и усмеравање на даљи рад, развој говорних навика, актуализација и надовезивање на претходно добијена знања, изучавање речи (проширивање усвојеног лексичког корпуса ученика);

2. Рад у интернет ресурсима – потрага за јасно одређеном информацијом, њено маркирање, конзервисање, читање и анализа; у случају потребе потрага за додатном информацијом; потрага за одговорима на питања. На овој етапи ђаци морају да осмисле начин постизања циља и колико су у томе временски ограничени.

3. Рад у учионици ван мреже – размена добијене информације и дискусија о тој информацији, оцењивање индивидуалног, групног и колективног рада у форми презентације.

На часу руског језика морамо у случају квара технике, проблема на сајту, имати алтернативне могућности: DVD плејер, видео пројектор и интерактивну таблу. Такође можемо организовати рад непосредно у мрежи, а можемо и употребити методу конзервације: копирати неколико страница или део сајта на CD-ROM. У том случају не морамо да зависимо од интернет конекције и можемо одржати наставу без излаза у мрежу.

Градиво у рачунарском програму мора бити прилагођено и самосталном раду ђака. Осим граматичких таблица и лексичких структура вежбе се допуњавају звучним и анимационим триковима што их чини привлачнијим и упечатљивијим. Текстови са изостављеним словима и речима могу се селектовати индивидуално за сваког ђака. Можемо варирати број пропуста или користити пропусте у зависности од граматичке или лексичке теме (пропуштање наставака, именица и придева, инфинитива, помоћних глагола, непроменљивих речи, лексичких или граматичких облика). Развој лексичких навика за њихово асимилирање у говорну делатност ученика је основни задатак у владању лексиком. Употреба образовних рачунарских програма у формирању лексичких навика значајно побољшава ефективност датог процеса. Као што је познато навике се могу поделити на две групе: продуктивне и рецептивне лексичке навике.

Рецептивни аспект

1. Упознавање графичке слике речи на основу њене звуковне слике: рачунар изговори реч, ђаци морају да пронађу ту реч у низу предложених речи.

2. Упознавање значаја речи на основу њене звучне слике: рачунар изговори реч, ђаци проналазе одговарајућу слику (или реч матерњег језика).

3. Упознавање значаја речи на основу њене графичке слике: рачунар показује реч, ђаци одабирају одговарајућу слику (или реч матерњег језика).

4. Упознавање графичке слике речи на основу њеног значаја: рачунар показује слику, ђаци проналазе реч руског језика која одговара слици.

5. Класификација предложених речи по значају: рачунар показује слику, ђаци морају да одаберу за сваку слику реч из низа предложених речи распоређујући их испод одговарајућих слика.

Рецептивно-продуктивни аспект

1. Актуелизација графичке слике речи по њеној звучној слици: рачунар изговори реч, ђак мора да напише ту реч.

Продуктивни аспект

1. Актуелизација графичке слике речи по њеном значењу: рачунар показује слику, ђак пише одговарајуће речи.

2. На монитору се приказује српски превод речи. Вак изговори ту реч на руском језику више пута док не прецизира изговор. Предностима датог аспекта сматрамо остваривање брзе обрнуте везе. Рачунар објективно оцењује резултате усвајања лексике.

Све те операције са лексичким јединицама врше се у строгој редовности. Рачунар не допушта ученику да изврши следећу операцију, док претходна операција са свим лексичким јединицама не буде потпуно урађена.

За аутоматизацију теме значења речи можемо употребити вежбе усмерене на селектовање речи под тематским групама (воће, поврће, продавница, намештај, школа, соба, учионица, флора и фауна). Са циљем формирања продуктивних навика предлажу се вежбе са попуњавањем празнина у реченици. Показатељ правилности је корелација смисаоног значења убачене лексичке јединице са смислом у реченици.

Рачунар помаже ђацима да поправљају грешке без страха и треме. То је веома важан моменат у настави руског језика, јер они могу да раде у за њих прилагођеном режиму: рачунар их не убрзава, а стрпљиво очекује док ђаци самостално ураде задатке; после спроводи диференцирану анализу грешака и оцењује урађене задатке. Употреба образовних рачунарских програма у настави руског језика није алтернатива традиционалном учбенику, то је само ново техничко средство наставе које дозвољава успешније реализовање следећих задатака и циљева: развијање когнитивне флексибилности, способности ученика да проналази највећи број принципијелно различитих решења у оквиру постављених задатака, способности према антиципацији, стратешком планирању, формира сазнајни стил мишљења и решавања проблема у коме доминира дивергентно мишљење и неуобичајен приступ решавању проблема.

WWW-ПРОЈЕКТИ И E-MAIL ОБРАЗОВНИ ПРОЈЕКТИ.

Постоје два вида пројеката чије планирање, реализација и резултати се међусобно разликују: WWW-пројекти и e-mail пројекти. Ти пројекти могу да се преплићу и узајамно допуњавају.

У општем изгледу садржаји WWW-пројеката су усмерени на то да ученици добијају задатке, за чију је реализацију неопходно пронаћи информацију у мрежи и представити резултате своје потраге. Тема пројекта може да корелира са наставном темом из плана и програма наставе руског језика или да буде апсолутно независна од њега и уџбеника. Ипак, мора бити интересантна за ђаке и улазити у општи контекст наставе руског језика. За реализацију пројекта недовољно је формулисати тему и обезбедити ђацима могућност рада на интернету. Наставник је дужан да претходно припреми реализацију пројекта: формира групе, одреди временске оквире пројекта, осмисли градиво (осим добијеног са интернета), да пронађе за ђаке неопходну веб-адресу или адресу сајта, да одабере оптималну методу презентације резултата. У процесу рада са интернетом ђаци добијају актуелну информацију о руском народу: они се упознају са великом количином аутентичних текстова, где се код ученика јављају позитивне емоције као резултат разумевања текста на страном језику, што значи да га нису узалуд учили. Та чињеница постаје снажан подстицај за даље изучавање руског језика, паралелно с тим ученици обogaђују свој речник, лексички опус и знања из граматике. WWW-пројекат се може завршити објављивањем резултата на властитој веб-страници у интернет мрежи или стварањем такве странице.

Образовни пројекат који је повезан са електронском поштом (e-mail) дозвољава да се добијена знања из граматике руског језика реализује у писменој форми у реалној комуникативној ситуацији. Целокупна делатност касније усмено се представља у изгледу диспута на часу руског језика. Текстови добијени путем електронске поште могу представљати за ђаке одређене тешкоће због ограничености рускојезичних знања, али ученици су заинтересовани да их превазиђу што брже, да би осмислили и разумели садржај текста и сачинили одговор на саопштење добијено од вршњака – носилаца изучаваног језика (руске деце). Као правило у таквим текстовима употребљава се свакодневна лексика што је истовремено и тешко и занимљиво за ученике. E-mail пројекти реализују се уз учешће две или више група ђака из различитих држава (нпр. Србије и Русије). Корист e-mail пројеката се састоји у томе да они омогућавају комуникацију на руском језику са реалним партнерима. За ученике је битно то да су текстови сачињени не за учитеља са циљем демонстрације својих знања и оцењивања, већ за партнере вршњаке: да би пружили њима интересантну информацију о својој држави, школи, граду и слично, или да дискутују о актуелним проблемима. Из такве чињенице потиче одговорнији однос према прочитаним текстовима, проширује се језичка компетенција ђака, побољшава се и повећава мотивација према даљем изучавању руског језика.

КАКО ИНТЕРЕНЕТ ОСПОСОБЉАВА КОМУНИКАЦИЈУ УЧЕНИКА СА ВРШЊАЦИМА РУСИМА?

Велико задовољство ђацима пружа размена писама путем електронске поште и четовања или директне дискусије (chat – енгл. „разговор“, „ћаскање“). Та два средства комуникације су природна, нису наставна и замена су за обичну пошту и телефон, а резултат је веома широк круг комуникације. Пронаћи рускојезичног партнера за дописивање можемо на следећи начин: 1) упутити захтев TESL-L (computer-assisted language learning sub-branch listserv@cunyvm.cuny.edu/listserv@cunyvm.bitnet) или TESLK-12 (listserv@cunyvm.cuny.edu); 2) обратити се страници-серверу за међукултурне везе (Intercultural E-Mail Classroom Connections <http://www.iecc.org>, <http://www.stolaf.edu/network/iecc/>), који предлаже различите циљеве дописивања са могућношћу избора: за уобичајену размену информација (дружење), за реализацију заједничких пројеката, дискусије о друштвеним проблемима или спровођење дискусије међу појединцима, групама или целим разредима; 3) посетити домаћу страну e-mail for ESL/LINC Students (<http://edvista.com/claire/linc.html>). Она предлаже помоћ и инструкције за употребу e-mail-а, слободни прилаз e-mail-у; помаже у потрази за партнером у дописивању и размени информација, предлаже учешће у одабраном пројекту, осим тога пружа пакет директоријума или веб-адреса за прилаз неопходним образовним ресурсима интернета.

После успостављања првог контакта пожељно је послати вршњацима своју фотографију или видео, што ће одстранити техничку анонимност. Почети пројекат „Дописивање путем e-mail-а“ најбоље је од следећих тема: „Моя семья“, „Моя школа“, „Мой город“, „Моя страна“, „Мой друг (подруга)“, „Мой хобби“, „В школе“, „В доме“, „На улице“, „В саду“, „На море“, „Распорядок дня“, „Фрукты, овощи“, „В магазине“, „Времена года“, „Семейный альбом“. Паралелно можемо радити и по традиционалном уџбенику. За такву делатност ученике можемо поделити на две групе, али по времену неопходно је одржавати заједничко сумирање резултата и њихово оцењивање, што оспособљава активну комуникативну делатност. Такав рад је оптимално мотивисан, јер сви ђаци желе да обавесте наставника и колектив о добијеним резултатима. Паралелно с тим ученици усвајају лексику, која се налази у добијеним аутентичним текстовима и упознају се са новим граматичким појавама, спроводе лингвистичку анализу писмених одговора рускојезичног партнера.

Заједно с тим ђаци морају да знају да ће њихова знања бити проверена: или у облику провере знања речи у форми диктата или писменом раду, са циљем да се прикаже квалитет новоусвојених знања из граматичког или лексичког опуса. Писменим радом такође можемо сматрати одговор вршњацима Русима, који саставља група ученика или цео разред, а прегледа наставник. У резултату спровођења такве делатности ђаци се сигурније осећају на часу, слободније изражавају своје мишљење, оптимално се развија писмени говор, изражавање у форми синтагми и реченица постаје обимније и садржајније.

Ако дозвољавају техничке могућности пожељно је да ђаци сами шаљу, добијају и фиксирају на CD-ROM писма која се могу употребити у даљем раду. Учи-

тељ прегледа писма пре њиховог слања и поправља грешке. Садржај домаћег задатка може бити следећи: написати одговор, издвојити интересантну лексику, речнички опус, научити напамет најупотребљивије речи, изразе и синтагме.

Особеност информативних технологија у настави руског језика се састоји у њиховој реализацији у специфичној наставној и језичкој средини, коју моделира наставник уз помоћ специјално разрађеног градива и комплекса инструмената који дозвољавају ефективну организацију комуникације на руском језику.

Дакле, савремено друштво тражи човека критички мислећег који је у стању да види и стваралачки и креативно решава постојеће проблеме, самостално добија неопходну информацију, анализира је и употребљава у решавању нових задатака. Иновативне технологије у настави руског језика у млађим разредима основне школе оријентисане су на ефективну реализацију важних психолошко-педагошких принципа у склопу новог перспективног образовног система и дозвољавају да се са високим степеном продуктивности организује наставни процес на свим етапама часа.

Образовни интернет ресурси за наставнике руског језика у школама Србије

<http://www.ruscorpora.ru/> – Национальный корпус русского языка – информационно-справочная система, основанная на собрании русских текстов в электронной форме
www.gorpyal.ru – РОПРЯЛ – российское общество преподавателей русского языка и литературы
www.marpyal.org – МАПРЯЛ – международная ассоциация преподавателей русского языка и литературы
<http://philology.ru/default.htm> – Русский филологический портал
<http://russskiyjazik.ru/> – Энциклопедия „Языкознание“
<http://libozersk.ru/pages/index/79> – В помощь преподавателю (методические материалы, интернет-ресурсы, обзоры, сценарии, викторины, каталоги электронных носителей, мероприятия библиотеки, экскурсии)
<http://spravka.gramota.ru> – Справочная служба русского языка
<http://vedi.aesc.msu.ru> – Система дистанционного обучения „Веди“ – Русский язык
<http://www.openet.ru> – Российский портал открытого образования OPENET.RU

Електронске библиотеке, архиве

<http://philology.ruslibrary.ru/> – Электронная библиотека специальной филологической литературы
<http://www.gumfak.ru/russian.shtml> – Учебные материалы по русскому языку
<http://www.philology.ru/> – Русский филологический портал Phylology.ru
<http://www.hi-edu.ru/e-books/xbook107/01/index.html?part-005.htm> – Валгина, Н.С. Современный русский язык: электронный учебник
<http://http://www.gramota.ru/class/> – Электронные пособия по русскому языку для школьников
<http://rusgram.narod.ru> – Русская грамматика: академическая грамматика Института русского языка РАН
<http://yamal.org/ook/> – Опорный орфографический компакт: пособие по орфографии русского языка
<http://www.stihi-rus.ru/pravila.htm> – Основные правила грамматики русского языка

Руски претраживачи и информативни каталози

www.google.ru (интернет претраживач, први адаптиран за ru-NET),
ru.yahoo.com ЯАНОО! RUS,
www.yandex.ru ЯНДЕКС,
www.rambler.ru RAMBLER,
www.aport.ru АПОРТ,
go.mail.ru ПОИСК@MAIL.RU,
www.metabot.ru МЕТАВОТ.RU,
www.gde.ru ГДЕ.РУ,
poisk.ru ПОИСК,
www.turtle.ru TURTLE.RU,
xml-search.e-se.ru ЛУПА.РУ

ЛИТЕРАТУРА

- Aleksić. V. et al. (2010): Korišćenje obrazovnog softvera i WEB sajtova u nastavi stranog jezika, Zbornik radova, *Tehnika i informatika u obrazovanju*, Čačak.
- Barter. C. A. (2000): Teenage experiences of partner control and the role of friendship networks. Nordic Youth Research Conference: *Bonds and Communities young people and their social ties*. Norway.
- Canale. M., Swain. M. (2007): Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics* 1(1): 1-47.
- Christensen, R., (2002): Effects of Technology Integration Education on the Attitudes of Teachers and Students, *Journal of Research on Technology in Education* 34, 4.
- Dudeny. G. (2001): *The Internet and the Language Classroom*. Cambridge University Press.
- Saadé. Raafat George, Galloway. Ian (2005): Understanding Intention to Use Multimedia Information Systems for Learning. *Issues in Informing Science and Information Technology*. № 2.
- Ilić. M. Trajanović. B. (2008): Učenje na daljinu i nastava stranih jezika. U: J. Vučo (ur.), *Multidisciplinarnost u nastavi nastave jezika i književnosti*. Filozofski fakultet Nikšić, Univerzitet Crne Gore.
- Jones. K. (2000): *Simulations: A Handbook for Teachers and Trainers* (2nd Ed.). New York: Nichols Publishing.
- Јукић. С. (2003): Компјутери у образовање будућих наставника. *Иновације у настави*, Крушевац.
- Harms. E. (2002): Psychology of tomorrow. In: *Fundamentals of psychology: the psychology of thinking*. Annals of the New York Academy of Sciences (281) /7. 61-69
- Хуторској А. В., Андрианова Г. А., (2009): *Информатика и ИКТ в начальной школе: методическое пособие*. – М.: БИНОМ. Лаборатория знаний.
- Kutlača. Đ., Semenčenko. D. (2005): *Koncept nacionalnog inovacionog sistema*, Institut „Mihajlo Pupin“, Beograd.
- Lamson. A., Meadors. P.(2004): Compassion fatigue and secondary traumatization: provider self care on intensive care units for children. East Carolina University. Department of Child Development and Family Relations. In: *Journal Pediatr Health Care*. Jan-Feb; 22(1):24-34
- Минић. С. (2007): *Практикум из основа информатике и рачунарства*. Учитељски факултет, Лепосавић.
- Mc Niff. J. (2002): *Action research for professional development*. (3rd.Ed.) from: <http://www.jeanmcniff.com>

- Mc Nulty. (2007): Beyond positive psychology? Toward a contextual view of psychological processes and well-being. In: McNulty et al. *American Psychologist*. Vol 67(2). Feb-Mar: 101-110
- Platt. J. C. (2005): Learning from multi-topic web documents for contextual advertisement. By: Platt. J.C. et al. *Proc. KDD'05*. August 24-27.
- Поткотњак. Н. (2008): Модернизација и иновација образовања као фактора промена функција наставника, *Педагошција I*, Београд.
- Saadé, R., Galloway, I. (2005): Understanding Intention to Use Multimedia Information Systems for Learning, *Issues in Informing Science and Information Technology*.
- Schon, Donald (2000): *Technology and change: The new Heraclitus*. Oxford: Pergamon.

Raisa Cvetković
University of Priština – Kosovska Mitrovica
Faculty of Education in Prizren – Leposavić

INTEGRATION OF INNOVATIVE EDUCATIONAL TECHNOLOGIES IN THE PROCESS OF RUSSIAN LANGUAGE TEACHING IN JUNIOR PRIMARY SCHOOL

Development of information society is not plausible unless we are provided with teaching and educational process with the use of IT in it. The global processes of intercultural integrations on national and international levels cause modernization of teaching contents of Russian as a foreign language. One of the main priorities is to test the educational use of the Internet resources in Russian language teaching in junior primary school. The contemporary computer programs differentiate the methods of teaching contents presentation, determine the individual training programs, expand the didactic possibilities for Russian language teachers, create a wide diapason of stimuli for educating pupils and enabling them to communicate in a foreign language, and modify and correct the individual needs and interests of pupils in contact with sites in the Russian language. The paper consists of the informational presentation of the Russian educational internet portals and websites for Russian language teachers and elementary school pupils in Serbia. Also, we are trying to present a model for assimilation of the innovative technologies with the educational- methodic component called e-learning. The title of the work presents a new area of possibilities for production and exchange of multimedia, but the process of integration of those contents into teaching is yet to be explored.

Key words: innovative technologies, computer program, teacher, Russian language

Татјана Крстевска Ковачевска¹
Универзитет Св. Климент Охридски, Битола
Учитељски факултет, Битола
Република Македонија

УДК 371.1::78(497.7)
371.3::784.9(497.7)

ПРАКТИЧНА РЕАЛИЗАЦИЈА НА МУЗИЧКИТЕ ВОКАЛНИ ДЕЛА ВО НАСТАВНИТЕ МУЗИЧКИ ПРОГРАМИ ОД ПРВО ДО ТРЕТО ОДДЕЛЕНИЕ ВО ОСНОВНИТЕ УЧИЛИШТА

Музиката уметност во светот во системот на научни дисциплини со своите неповторливи продуктивни и репродуктивни креации претставува исклучително значаен дел на универзалниот музички свет. Во тој контекст светот би бил посиромашен без светскиот музички капитал во кој се вградени креативните потенцијали на врвните музички творци. Музичкото образование претставува само една интегрална, неизбежна и богата алка во светскиот музички колорит. Овој труд всушност претставува обид во музичкото образование да се дијагностицираат значајни компоненти кои го детерминираат неговиот целокупен развој. Во исто време трудот има претензии да ја провери неговата компатибилност со современиот музички концепт опсервиран низ еден аналитички и мултидимензионален пристап.

Современата музичка педагогија поседува голем потенцијал за развој, образование и воспитување на децата од училишна возраст. Развивањето на музиката култура кај децата од училишна возраст е возможно само во услови на систематска организација на воспитно-образовната работа. Наставникот во основно образование знае колку е важно разнообразно и интересно да ја организира воспитно-образовната активност во часовното и вончасовното време. Исто така, во пракса нему секогаш и не му успева да го искористи огромниот потенцијал на музичкото образование бидејќи специјалната музичка литература и методичките материјали за музичкото образование на децата од училишна возраст се напишани од специјалисти за музика. Во најголем дел наставниците од основното образование не се специјалисти од областа на уметноста. Ниваната улога во музичкото образование се состои во развивање на уметничкото, во таа смисла и на музичкото во детската душа. Затоа, многу е важно идниот наставник да ги совлада основите на методите за работа со деца во воспитно-образовниот процес. Музичкото образование се разгледува како професионална дејност (**музиката се појавува како цел на образовниот процес, а детето се јавува во улога на средство**).

¹ tatjana_krstevska_kovacevska@yahoo.com

Особена улога во стекнувањето на музичката култура има *Пеењето*. Гласот е единствен и уникатен музички инструмент којшто му е даден на човекот од природата. *Владеењето* со тој инструмент зборува за *основа на музичкото образование – врв на музичката култура*. Познавањето на вокално-хорските навики, владеењето на сопствениот глас и умењето на идниот педагог да работи со детските гласови се покажува како основа за развој, грижа и нега на говорниот глас кај детето. Умењето да се користиме со него значи совладување на способоста за реализација на својот духовен потенцијал. Пеењето се разгледува пред се како хорско пеење, а не индивидуално исполнување во почетните одделенија на основните училишта. Колку детето ќе научи да го владее својот сопствен глас зависи од неговото умење да пее во колектив. Затоа основните проблеми во пеењето се разгледуваат преку взаемно дејство на говорниот и пеаниот глас. Основата на културата на пеењето лежи во вокално-хорските навики. Кон вокалните навики (вокална техника) се однесува дикцијата, образувањето на звукот, дишењето. Кон хорските навики се однесува интонативен строеж, ансамбл и двогласие. Не ретко учителот не му придава особено значење на пеачката основа. Затоа многу е важно тој да го совлада слободното диригирање (мануелна техника) коешто вклучува елементи како што се: тактирање, знак за предтакт, динамички нијанси и слично. *При што културата на пеење и зборување кај децата зависи од културата на училишето*. Имено *учишето*, а не музичарот е способен да ги научи децата да се осознаваат себеси, наставникот и другите деца што ги опкружуваат.

Кај нас во последните неколку години во одделенското образование а и во други степени на образование, се воведени разни проекти од образовната технологија за организирање и за изведување на наставата. Но, покрај сите настојувања, ние не сме во можност да кажеме дека образовниот систем кај нас е совршен и дека ја има постигнато идеалната цел затоа што се уште не сме потполно ослободени од традиционалниот, можеби според современата образовна технологија и не многу ефикасен начин на учење и подучување.

Досегашните направени анализи во музичкото образование во Р. Македонија, наставните програми по музичко образование во одделенска настава и од карактеристиките на развојот на музичките способности кај детето, не доведуваат до степен на заклучок дека тие способности треба свесно да се организираат, насочуваат, поттикнуваат *а не да се илустрираат на геймскиот природни и спонтани реакции*. Ваквиот процес води кон квалитативни промени во образованието, под кои се подразбира потреба од способни и креативни учители и воспитувачи, кои се способни за реализирање на постоечките наставни програми но и на нови проблемски задачи кои се поставуваат пред нив. Учителот ја има круцијалната улога да ја направи активноста да се развие соодветно и да го почитува секој мал обид и пристап на детето.

Според направеното истражување за овој труд се потврдува **празнината во знаењето** на наставникот при практичната реализација на наставната содржина обработка на вокално музичко дело од творештвото наменето за деца во наставните музички програми од прво до трето одделение за основните училишта.

Целта на овој труд е да покажеме дека преку примена на **вокалната** и **мануелната** техника може да се постигне поуспешна практичната реализација на музичките вокални дела од творештвото наменето за деца во наставните музички програми од прво до трето одделение за основните училишта. Со примената на вокалната и мануелната техника од страна на наставникот, учениците ќе стекнат способност за усвојување на овие две компоненти кои при практичната реализација на вокалните музички дела доведуваат до подобрување на практичната реализација.

За да пристапиме кон анализа на практичната реализација на вокалните музички дела во основните училишта од прво до трето одделение, во овој труд разгледани се наставните музички програми во Р.Македонија низ развојните периоди од 1958 до 2009, потоа разгледаме наставните музички програми од Европа (држави – членки на ЕУ), Русија и САД и наставните музички програми од Р.Македонија со музичките наставни програми од држави – Балкан (Бугарија, Грција, Слованија како членки на ЕУ). Најпрво ги споредивме наставните планови за одделенска настава, наставните програми за музичко образование од прво до трето одделение во одделенската настава, студиските програми за профилот одделенски наставник, предметните програми по предметите во чии рамки се предвидуваат содржини за оспособување на наставниците за практична реализација на музички вокални дела во Р.Македонија и другите Европски држави.

Од претходната анализа слободно можеме да **заклучиме** дека содржините предвидени во наставната програма по музичко образование за учениците од од 1 до 3 одделение во одделенска настава, со чија помош може практично да се реализираат примери од музички вокални дела, наставниците во своите годишни, полугодишни, тромесечни, месечни, седмични и дневни планирања, можат во целост да ги реализираат во рамките на предвидениот фонд на наставни часови како седмично, така и годишно.

Но, сепак се наметнува едно прашање кое е значајно за практичната реализација на примерите од музичките вокални дела од творештвото наменето за деца во наставните музички програми од прво до трето одделение за основните училишта, а тоа е колку наставниците во рамките на своето базично образование се оспособени практично да ги реализираат таквите примери, односно дали и колку наставни предмети се застапени во рамките на студиските програми за профилот одделенски наставник кој може да изведува настава по музичко образование, т.е. кои содржини се предвидуваат во рамките на предметните програми по музички инструменти, основи на музичкото образование или методиката на музичкото образование.

За таа цел се разгледувани **студиските програми за профилот одделенски наставник** од трите Педагошки факултети во Република Македонија (Скопје, Битола и Штип), каде најпрво предметите се поделени на општообразовни, општостручни, стручни и тесно стручни. Предметите музички инструмент, основи на музичката култура и методиката на музичка култура припаѓаат во рамките на стручните и тесно стручните предмети, па затоа најпрво се разгледува застапеноста на стручните и тесно стручните предмети во вкупниот фонд на часови.

Според тоа, стручните предмети во рамките на 7035 фонд на годишни часови (само во Словенија поголем фонд на годишни часови од 7740) се застапени со 14, 68%, а предметите музички инструмент и основи на музичката култура во рамките на овој фонд на часови се застапени со 12, 85%, додека тесно стручните предмети во вкупниот фонд на часови се застапени со 10, 88% во чиј состав со 11, 29% е застапен предметот методика на музичката култура.

Исто така се анализираше и начинот за стекнување компетенции за профилот наставник во одделенска настава кој може да изведува настава по музичко образование. Според анализата, за образованието на наставници во одделенска настава кои се компетентни да реализираат настава по музичко образование во Р. Македонија се задолжени трите. Педагошки факултети во Скопје, Битола и Штип. Со оглед на тоа што на трите факултети постојат идентични студиски програми за профилот одделенски наставник, односно учител идентични се и студиските програми по предметите музички инструмент, (разлика има во Педагошкиот факултет во Штип во предметот музички инструмент кој станува избран предмет со новите ЕКТС студиски програми) основи на музичката култура и методика на музичката култура. Студентите се запознаваат со поими од областа на музиката, тоновите, нотниот систем и нотните вредности, основните скали, интервали, метриката, ритмот и мелодиката, динамиката, темпото, артикулацијата, се запознаваат со содржини од историјата на музиката, го изучуваат инструментот пијано, методиката на музичкото образование и воспитување итн. Наставата трае четири академски години.

Во презентацијата се избрани аспекти, поради потребата да се добијат потемелни аргументирани сознанија за слабостите, но и за добрите страни на музичкото образование во рамките на одделенска настава во основните училишта во Република Македонија и компатибилноста во траењето на одделенската настава, внатрешната организација, структурата на наставните планови, наставните програми по музичко образование во одделенска настава со Државите – Балкан и членки на ЕУ.

Проблем на овој труд беше да се утврди дали преку примената на вокалната и мануелната техника наставникот ќе постигне поуспешна практичната реализација на вокално музичко дело во наставните музички програми од прво до трето одделение за основните училишта. Поради тоа направени беа презентации и компатибилност односно компарации на студиските програми за профилот наставник во одделенска настава во Македонија, Членките на Европската Унија и САД. Ова истражување се одвиваше во Р. Македонија со наставници од прво, второ, трето одделение. Постигнувањето на поуспешна практична реализација се следеше преку примена на вокалната и мануелната техника од страна на наставникот кои придонесуваат за постигнување повисок степен на музичка писменост на наставникот која дава можност за поефикасно откривање на музикалноста, талентот, темпераментот, фантазијата, интелигенцијата кај децата од прво, второ и трето одделение. Методот беше наменет во рамките на едно полугодие според наставниот план и програм по предметот музичко образование за наставната содржина обработка на вокално музичко дело.

Примена на вокалната и мануелната техника при практична реализација на вокално музичко дело

Примената на вокалната и мануелната техника од страна на наставникот и нивно поврзување во единствен момент, можат да развијат кај учениците:

- **способност за усвојување на вокалната техника** преку: правилен пеачки став, правилно дишење при пеењето, самоконтрола на гласот, отстранување на шумовите на гласот, подвижност на гласот, раширување на опсегот на гласот, чиста интонација, покриено пеење, изедначување на регистрите, добар апоѓо на гласот, максимална интонативност.
- **способност за усвојување на мануелната техника** преку: заеднички почеток и завршеток на пеењето и изедначена колективно-ритмичка и изразена изведба, складно заедничко музицирање на целото одделение како дел на добра интерпретација и естетско доживување.

Развивањето на овие способности се од голема важност за успешна практична реализација на музичките вокални дела од творештвото наменето за деца кои во наставната програма се застапени со најголем фонд на часови од прво до трето одделение. Ваквата способност кај децата во училишна возраст овозможува подобро разбирање за поставената цел:

- побрзо совладување на основите на вокалната техника;
- побрзо усвојување на ритмичката и метричката структура на вокалното музичко дело за деца;
- заедничко усвојување на вокалната и мануелната техника пренесена од наставникот;
- музичко заокружување во практичната реализација на вокалното музичко дело.

Развивањето на овие способности води кон организирана форма на **колективно музицирање** и начин кој треба да се развива кај децата од училишна возраст. Овој начин претставува метод по кој наставникот ќе постигне задоволителен степен на компатибилност на практична реализација на вокално музичко дело.

Развивањето на способност за усвојување на вокалната и мануелната техника кај учениците придонесоа за стекнување на **поголема музичка писменост** за разлика од контролната група во релативно краток временски период. Музичката писменист кај учениците придонесува за свесност за сопствените способности, вредности, можности и нивно изразување, како што се музикалноста, талентот, темпераментот, фантазијата, интелигенцијата.

Развивањето на музичките способности не треба да се сфаќа како гаранција за успех во идниот живот на децето. На развојот на музичките способности треба да и се придаде социјално значење и форма т.е. децето да знае да ја примени или да ја пренесе на група способности којашто ќе овозможи усовршување на личноста. Да му се даде форма на развојот на музичката способности значи да се формира квалитетна личност.

Применувањето на вокалната и мануелната техника од страна на наставникот, покрај тоа што влијае врз постигнување на задоволителен степен на компатибилност на практичната реализација на вокалните музички дела, тие ги развиваат и музичките способности на децата. Преку примената на вокалната и мануелната техника, се надеваме дека овој труд ќе биде поттик за

понатамошни истажувања во другите предучилишни возрасти, воннаставни активности, ученици од повисоките одделенија како и на идните нови генерации на учители и воспитувачи или наставници во предучилишно и училишно образование. Организирани семинари, дополнителни обуки, симпозиуми, работни средби, разменувања на практични искуства во реализацијата на наставните содржини ќе биде патот по кој со најголем ентузјазам би помогнале на сите наставници кои веќе се во работен однос, со цел да се пополни празнината во нивното образование и студискиот профил, а со тоа и да се постигне задоволителен степен или поуспешна практична реализација на најзастапената музичка содржина а воедно и најомилена на децата од прво до трето одделение во основните училишта, обработка на вокално музичко дело.

СУГЕСТИИ, ПРЕПОРАКИ И НАСОКИ ЗА ИДНИОТ УЧИТЕЛ, НАСТАВНИК

Културата на зборовите на учителот, неговото говорење и пеење, игра многу важна улога во пеачкото воспитување и образование кај учениците. Зборовите на учителот како во говорот така и во пеењето треба да бидат јасни, разбирливи и **вокално** оформени.

Непоходно е учителот да поседува специјални вокални навики. Не многу моќниот по обем и јачина пеачки глас, може да биде мошне изразен или впечатлив со разновидни украси и точност во височината на тонот. Така како што професијата на учителот бара добра гласовна поткрепа, така и неумеењето да се користи сопствениот глас обично доведува до напрегање, се појавува зарипнатаост а потоа и хронична зарипнатаост. Некои помлади учители зголемено го напрегаат својот глас сакајќи да доминираат над одделението. Таквото неекономично користење на силите на гласот мошне е штетно на само за учителот туку и за учениците. Таквата појава внесува **конфузија** во развојот на слуховото восприемање кај децата, предизвикува зголемено возбудување и ја оптоварува координацијата на слухот и на гласот. Силината на гласот, којашто не е секогаш неопходна, може да ја засили интензивноста на напрегањето на гласовниот апарат и да го спречи правилното користење на резонаторите. Појавувањето на зарипноста на гласот може да биде поврзано со неправилното дишење. Мошне штетна за пеењето е неправилното користење на атаката на звукот.

Културата на гласот зависи од вокално-хоровите навики. Независно од тоа, таа култура мора да биде и неопходна компонента во општата професионална подготовка на педагогот. Убавината на гласот претставува показател на здравјето и ванатрешната состојба на човекот. Прецизното интонирање сведочи за високо говорна култура.

Развивјќи ги кај децата вокално-хоровите навики, учителот, наставникот, педагогот: ја збогатува говорната култура кај детето; ја подобрува убавината на гласот; ја активира реакцијата кај децата и го повишува нивниот животен тонус; ги зголемува заштитните својства на гласот од настинки и заболувања.

Грижајќи за гласот на децата преиспитува трижа за неговојто ментално и психичко здравје.

ПРЕПОРАКИ ВО РАБОТАТА НА ПРАКТИЧНАТА РЕАЛИЗАЦИЈА НА МУЗИЧКИТЕ ВОКАЛНИ ДЕЛА И ВОКАЛНО-ХОРОВИТЕ НАВИКИ

Вокално- хоровите навик се формираат во *комплекс*, во зависност со другите навик. Во прво и почетокот на второ одделение акцентот се става на вокалната работа. За таа цел во програмата се препорачуваат песни-вокални музички дела со едноставни, леснозапамтливи мелодии, лесни во интонациска смисла, да не го надмини дијапазонот на гласот на таа возраст. Во второ и трето одделение на прв план избива работата врз хоровите навик кои се формираат врз вокалните основи. Обично најтешко се смета пеењето без придружба, *a cappella*.

Всушност, неопходно и единствено интонационо правило и физиолошки оправдано пеење е пеењето без придружба на инструменти. Пожелно е во прво одделение во текот на неколку месеци да се пее без придружба на инструмент како на пример народни песни кои потекнуваат од минатото. Ова е поврзано со фактот дека звучењето на музичкиот инструмент главно се разликува со звучењето на природниот глас. Вистинска реализација на звучноста, гласот добива во процесот на пеењето без инструментална поддршка. **Учителот** е должен највнимателно да се однесува кон детскиот глас. Првиот услов за правилна работа е да не се претерува и форсира. Понекогаш кај учителот се појавува желба да научат децата некоја популарна песна која што ја пеат познати детски хорови. Меѓутоа сложена мелодија и поголем дијапазон не соодветствува и штетно влијае на можноста на гласот на помалите ученици.

При практичната реализација на вокалните музички дела неопходно е да се следи децата да пеат со цел глас заокружено во еден манир, јасно, разбирливо, но меко да ги изговараат согласките особено на крајот од фразите. Исполнувањето на мелодискиот скок од пониско кон повисоко треба да се следи со особено внимание. Во тој случај понискиот звук треба да се исполни потивко и полесно а повисокиот треба да се потпре на него. Нечисто интонираниот звук треба да се ислуша и да се подреди кон гласот на учителот или инструментот. Важно е децата да се научат да се слушаат себе си, своите другари и да го оценуваат своето пеење: да се пеат мелодии за себе, со активно нечујно произнесување на зборовите во ритамот на песната; да се пее преку фраза односно да се слушаеме во себе; да се реди исполнувањето по ред (една фраза ја пее првиот ред, другата фраза ја пее вториот ред или една фраза пеат девојчиња а други момчиња);

Практичната реализација на вокалните музички дела треба да се изведува по фрази. Притоа, секое ниво стои пред исполнување на определена задача, пример: при првото исполнување се поставува задача да се работи на дикцијата; при второто исполнување се обрнува внимание на комплетното работење во кое спаѓаат мелодиската работа, прецизниот почеток, акцентот и завршетокот на фразите. Откако ќе се исполни сето тоа останува главната задача да се внесат емоции во изведбата на вокалното музичко дело и пеењето.

При практичното реализирање на ново вокално музичко дело не треба да се одвојуваат зборовите од мелодијата. Изговарање на зборовите без мелодија

доведува до нечиста интонација бидејќи текстот и мелодијата се една целина. Посебно е важно добро да се артикулира секој слог. Не се дозволува бесцелно, еднообразно и неемоционално исполнување на мелодијата. Учителот е должен вистински да го сака вокалното музичко дело што го работи заедно со децата од почетните одделенија, да ги зарази децата со таа своја љубов и да ги заинтересира за неа. Ефективни резултати можат да се добијат само во тој случај кога изучувањето или практичното реализирање на вокалното музичко дело ќе биде натопена со емоционалните чувства на оние што пеат.

Истио така треба на децата да им се каже дека добро исполнување на вокално музичко дело – ѝсна бара јолем шруг. Но, дека тој шруг е исполнет со радост. Во таков случај децата ќе се стекнат со музичко искуство и ќе учествуваат во неговото создавање.

НАСТАВНИКОТ КАКО ХОРОВОДИТЕЛ НА СВОЕТО ОДДЕЛЕНИЕ

Детето коешто не може да пее само, на кое што гласот му е слаб, во колективното музицирање или во своето одделение станува свесно за силата и моќта на сповствениот глас под влијание на другите. *На пример 10 ученици ја десеттиосиручајт силата на едниот.* Во вончасовните музички ангажирања (приредби и сл.) можно е да се практикуваат вежби за движење со различни цели. Тоа можат да бидат ритмички вежби т.е. маршови, танци со шлукање, драмски вежби, танец-приказна, танец-поема, танец-драма. Конечно целата таа работа се јавува како вдахновение полнење на децата со енергија, решавање на проблемот со комуникацијата, ритмичката организација на заеднички активности-дејствување. Работата во кругови, вежби, тренинзи, танци може да се спроведува во воведните делови при практичната реализација на часот кога децата влегуваат во кабинетот за музичко т.е. природно образуваат круг односно првиот ученик се присоединува кон последниот ученик што влегол во кабинетот. После петминутна вежба децата можат да исполнат некоја позната песна, вклучувајќи разновидни ритмички вежби. Потоа под влијание на музиката децата можат да го рашират кругот или да се движат кон центарот на кругот, а потоа од центарот на кругот пак да си се враќаат на своите места. Притоа за време на движењата тие можат да исполнат и вежби со рацете, главата и телото.

Впечатливите движења на рацете кај **наставникот-хороводител** претставуваат **восхитувачка глетка** којашто има естетско значење и коешто ги **енергизира децата**. Со помош на рацете и користење на **мануелна техника** (движење), наставникот во улога на хороводител постепено ги напрегнува децата. Потпирајќи се на ритмичките вежби коишто се извршуваат или исполнуваат во круг ќе ги разгледаме основните потешкотии за **развојот на ритмичноста** како својство на личноста и нејзина способност да се изразува со помош на музиката преку енергијата на сите деца и инспирацијата на учителот. При тоа, неопходно е самиот учител да ги исполнува одредени услови за да може правилно да ги насочи и научи децата при практичната реализација на

вокално музичко дело, а тоа се: да внимава на својот став, одот, движењето, говорот, музичкото дејствување, оригиналноста и воопшто неговото држење.

Покрај предложените препораки за идниот учител, наставник, педагог би дале и препораки кои се однесуваат на *Министерството за образование и наука, Бирошо за развој, Републички завод за унапредување на образованието и воспитувањето, Педагошките факултети во Р.Македонија* кои се однесуваат на курикуларни интервенции во наставните планови и програми по музичко образование и студиските програми за профилот учител. Исто така се дадени препораки кои се однесуваат на промени на институционална реализација на наставните програми односно нивна ефикасна практична имплементација. Посебен дел од препораките се однесуваат на односот на наставникот во процесот на практичната реализација на наставната програма и ефикасна примена со која треба да се постигне поголема компатибилност и практична функционалност.

Од анализата на досегашните истражувања за застапеноста на вокалната и мануелната техника во предметните програми за студискиот профил учител на Педагошките факултети во Р. Македонија произлезе и потреба од овој труд кој има општественото и научното значење. Целокупната хипотетска рамка на трудот е во корелација со дефинираниот проблем и поставениот предмет на проучување. Таа се однесува на утврдување на степенот на практичната реализација на примерите од музичките вокални дела во творештвото наменето за деца во наставните музички програми во Р. Македонија. Во овој труд се сместени препораките кои се однесуваат на Министерството за образование и наука односно Бирото за развој кои се однесуваат на курикуларни интервенции во наставните планови и програми по музичко образование. Исто така се дадени и препораки кои се однесуваат на промена на институционална реализација на наставните програми односно нивна ефикасна практична имплементација. Секако посебен дел од препораките се однесуваат на односот на наставникот во процесот на реализација на наставната програма и ефикасна примена со која треба да се постигне поголема компатибилност и практична функционалност. На крајот вредноста и значењето на трудот можеме да го потврдиме со постигнување на основната цел на трудот е да се постигне поголема компатибилност на примена и реализација на наставната програма по музичко образование во основното образование со практичните потреби на учениците. Во секој случај постигнувањето на целта високо колерира со современите тенденции во оваа област во Европскиот образовен простор.

ЛИТЕРАТУРА

- Alexander, R. (2000): *Culture and Pedagogy: International Comparisons in Primary Education*. Oxford: Blackwell Publishers.
- Aldridge, J., Goldman, R. (2002): *Current issues and trends in education*. Boston: Allyn and Bacon.
- Bartle, J. A.(2000): *Lifeline for Children's Choir Directors*, Toronto.
- Bartle, J. A.(2002): *Sound Advice*, Toronto.

- Beatty, Chris, Carol, (2001): *Teaching Kids to Sing- Essential Skills for Growing Voices*, Vol 2, New York.
- Безбородова, Л.А.(2000): *Дирижирование: Учебное пособие.*
- Bluestine, E. (2000): *The Ways Children Learn Music: An Introduction and Practical Guide to Music Learning Theory.*
- Bluestine, E. (2000): *The Ways Children Learn Music: An Introduction and Practical Guide to Music Learning Theory.*
- Бонфельд, М.Ш. (2001): *Введение в музыкознание.*
- Dadds, M. (2001): Continuing professional development: Nurturing the expert within. In Soler, J., Craft, A., & Burgess, H. (Eds) *Teacher development :Exploring our own practice.* London: Paul Chapman Publishing and the Open University.
- Gordon, E. (2003): *Learning Sequences in Music: Skill, Content and Patterns.* Chicago: GIA Publication.
- Камберски, К. (2000): *Предучилишното и основното воспитание и образование во Република Македонија.* Скопје: Филозофски факултет.
- Michael, L. M. (2002): *Music Education: Source Readings from Ancient Greece to Today.*
- Миовска – Спасева, С. (2005): *Практицистичката педагогија и основното образование.* Скопје: Селектор.
- Roe, F. (2001): *Choral Music Education- II Edition*, New York.
- Смилевски, Ц., (2006): *Методологија на истражување.* Битола: Педагошки факултет.
- Школяр, Л.В (2001): *Музыкальное образование в школе.* Учебное пособие.
- Williams , D.B., Webster R.P. (2006): *Experiencing Music Technology.*

Tatjana Krstevska Kovačevska
University Sv. Kliment Ohridski, Bitola
Faculty of Education, Bitola
Republic of Macedonia

PRACTICAL REALIZATION OF VOCAL MUSIC WORKS IN MUSIC TEACHING PROGRAMS FROM FIRST TO THIRD GRADE IN PRIMARY SCHOOLS

Analytical approach to the continuity of the historical retrospective in the scientific music theory and practice inevitably leads to the conclusion that the world of music art is actually a synthesis and a rich range of reproductive and productive innovations in national and international level to enrich individual and collective spirit of man. In this context, contemporary music is the constant practice of traditional auditor theoretical orientations of many musical authorities. In this constant clash of theoretical and practical concepts are implemented those musical-creative types who verifies existing pedagogical practice. In fact this paper for its theoretical and empirical orientation has claimed vocal musical works from theoretical concept to accommodate the real pedagogical environment and the degree of their practical implementation to reduce the measure of effective implementation. The claim of this subtle transition from theory into practice rises to a higher scientific level, this paper and thus undermines the mechanical barriers of distance between musical theory and practice.

Key words: practical implementation; vocal music acts, music teaching programs from first to third grade schools

Ленче Насев
Универзитет „Гоце Делчев“ – Штип
Факултет за музичку уметност
Македонија

УДК 371.3::78(497.7)
371.64/.69(497.7)

ПРИМЕНА САВРЕМЕНИХ НАСТАВНИХ СРЕДСТАВА У МУЗИЧКОЈ НАСТАВИ

1. УВОД

Настава је сложен и динамичан процес, који се стално мења. Наставници у основним школама сусрећу се са испуњењем нових задатака који су део Националне стратегије у развоју образовања (2005-2015) усвојене од Владе Р. Македоније. Ови задаци произлазе као потреба реформе са циљем да се изађе у сусрет потребама глобалне економије. Наставници се сусрећу са потребом, која се са једне стране повезује са реализацијом наставног програма и садржином у оптималном времену уз помоћ наставних средстава којима располаже школа с друге стране и запажањем начина на који наставна јединица утиче на ученике у погледу примања знања, односно какав је ефекат постигла на њима. Између процеса предавања и учења којима је потребна реформа наведених следеће:

- Предавање треба да доминира док се ради са ученицима;
- Послушност треба да буде замењена критичким мишљењем;
- Пасиван однос треба да буде замењен креативним;
- Недовољно коришћење модерних наставних средстава;
- Недовољно коришћење информатичких система.

Сагласно са образовном стратегијом где је ученик у центру наставног процеса овакве реформе воде према:

- Обезбеђењу оптималног развоја појединца без обзира на пол, социјалне и културне различитости;
- Едукацији за међусобну толеранцију;
- Промоцији свести о интегритету личности;
- Олакшању процеса о стицању знања и професије;
- Подстицању креативности и имплементирању модерне технологије у образовању;
- Промоцији доживотног учења.

2. НАСТАВНА СРЕДСТВА

Наставна средства су посредници у образовању за пренос информација у образовном процесу (Bongar&Matijević, 2002). Наставна средства се према чу-

лима за пријем деле на: визуелна, аудитивна и аудио-визуелна. Најстарије наставно средство је уџбеник. Класична средства у настави музичког образовања су: табла, креда, слике, слајдови и музички инструменти. Развој науке и нове технологије у претходном веку значајно утиче на увођење нових наставних средстава у настави музичког образовања. Као наставна средства су уведени: касетофон, телевизор, видео, ЦД плејер, ДВД плејер, синтисајзер и компјутер.

Избор наставних средстава условљавају:

- Циљ и задатак наставе ;
- Садржај учења;
- Психофизичке способности ученика;
- Искуство наставника;
- Искуство ученика;
- Услови за примену наставних средстава;

Кад наставник бира наставно средство он планира развој његове перцепције пријема. Будући да се ученици разликују у пријему импулса, наставник треба да укључи разна наставна средства који ће стимулисати и активирати различите емоције.

Интеграција ИКТ у наставном процесу представља ново наставно средство планирања и припреме наставних компонената. Да ће компјутери постати део образовања, још 1973. године Мужих пише: „Компјутери су пред вратима нашег школства, а понегде му већ служе. У току ове деценије, вероватно већ у њеној првој половини, њихова ће се примена проширити, и то најпре експериментално, а затим и масовно. Данас то више није нагађање, чак ни мање више поуздана футуролошка процена, него стварност. Стога ће се не само млађа него и средња генерација наставника и осталих радника у нашем школству сурести бар с неким аспектом практичне примене компјутера у своје раду, и то не само експерименталне него и свакодневне“ (Мужих, 1973).

Исти аутор је 1987. године написао следеће: „...данас улазе. И то масовно улазе. Улазе у средине које на то нису припремљене односно – а можда то и није тако лоше – у којима су ученици боље припремљени и „отворенији“ за ту иновацију од наставника“ (Мужих & Родек, 1987).

Савремена информатичка и комуникацијска технологија узрокује развој модерне образовне технологије и наставних средстава који су приступачнији наставницима. Ипак се питамо да ли је приступачност наставним средствима гаранција наставницима да ће их користити успешно и често у наставном процесу?

Употреба савремене технологије тражи од наставника:

- Стицање знања и вештине за коришћење савремених наставних средстава;
- Развој правилне стратегије за њихово коришћење у наставном процесу;
- Увођење нових форми и наставних метода које омогућавају примену савремених наставних средстава.

3. ИКТ У ЧАСОВИМА МУЗИЧКОГ ОБРАЗОВАЊА

Коришћење савремених наставних средстава у настави доприноси повећању мотивације ученика. Разлог томе је то што они привлаче пажњу код ученика и тиме се омогућава успешан трансфер музичке садржине.

Према Crow-у ИКТ у предметима музичког образовања примењују се преко 5 категорија:

1. Компјутерска презентација, снимање и посматрање;
2. Електричне клавијатуре;
3. Музички софтвер;
4. Музички хардвер;
5. Коришћењем CD ROM-а, Интернета и електронске поште (Crow, 2005).

У прву категорију спадају интерактивна табла, Word, Power Point, дигитални аудио и видео. Другој категорији припадају електричне клавијатуре као што су: ритмичка подршка, акордска подршка, матрица песме, слушање и оцењивање свих активности повезаних тембром и стилем. У музичке софтвере спадају: Cubase, S cakewalk, Logic, Reason, Fruity Loops, Sibelius, Finale, итд.

Електричне клавијатуре и компјутери производе звук који је сличан оном звуку који ученици слушају у популарној музици и тако јачају везу између музике у школи и спољном свету. Исто тако, могућност ученика да стварају музику коју ће моћи поново да слушају и поново у било ком темпу, значи да су способни да стварају музику, а да не знају да свирају на неком инструменту (Dalgamo, 1997).

4. ЕМПИРИЈСКО ИСТРАЖИВАЊЕ

4.1. Садржај истраживања

Млада генерација данас се упознаје са мултимедијалном технологијом још од малих ногу, код куће или у школи, али на различитим нивоима. Будући да се број наставних средстава у корак са савременом технологијом повећава, наше емпиријско истраживање се усмерава на фреквенцију стечену професионалном вештином за њихово коришћење.

4.2. Методологија

Метод истраживања

У нашем педагошком емпиријском истраживању искористили смо дескриптивну неексперименталну методу.

Упитник истраживања

Истраживање се спроведи са циљем да се открије:

- Која наставна средства студенти користе при реализацији часа музичког образовања?

- Која наставна средства студенти користе у припреми часа музичког образовања?
- Која наставна средства имају на располагању у школи?
- Колико студенти знају да користе наставна средства професионално у реализацији часова музичког образовања (самооцењивање).

Хипотезе истраживања:

1. Док се реализује час музичког образовања већи број студената користи најмање једно аудитивно наставно средство;
2. Док се припремају за час музичког образовања студената најчешће користе компјутер;
3. Док се припремају за реализацију часа музичког образовања, већи број студената користи следећа наставна средства: уџбеник, ЦД плејер и пијанино (клавијатура).
4. У школама су најприступачнија наставна средства: уџбеници, ЦД плејери и клавијатуре.
5. Студенти сами знају да оцене своје професионално знање и примену наставних средстава у предмету *Музичко образовање* које изучавају у току студирања.

Циљна група:

Истраживање је спроведено током 2010 године и у њему је учествовало 105 студената са Педагошког факултета Универзитета „Гоце Делчев“ у Штипу, Република Македонија.

Инструменти и начин истраживања:

За потребе истраживања припремили смо упитник са отвореним и затвореним питањима. За статистичку обраду података искористили смо: f, f% (фреквенција и процент фреквенције).

5. РЕЗУЛТАТИ

При реализацији часа музичког образовања већина студената (87,62%) користе уџбеник. Поред уџбеника користе и материјал који су сами припремили (слике, текст песме, цртеже) и презентују ученицима. Исти проценат студената ово наставно средство користи при извођењу часа.

На другом месту најчешће употребљено аудио средство је ЦД плејер са 80,00%. У данашње време тешко је замислити реализацију часа музичког образовања без ЦД плејера. Саставни део неких уџбеника музичког образовања су компакт-дискони који садрже музички материјал погодан за одређени музички наставни садржај. ЦД плејер је напредовало наставно средство у школама (92,38%).

Табела 1. Употреба и присућу наставним средствима на часу:

	Наставна средства	Реализација наставног часа		Приступ наставним средствима	
		f	%	f	%
1.	ЦД плејер	84	80,00	97	92,38
2.	Пијанино (клавијатуре)	46	43,81	61	58,10
3.	Орфови инструменти (ритмички)	24	22,86	41	39,05
4.	Уџбеник	92	87,62	92	87,62
5.	Компјутер	32	30,48	74	70,48
6.	Орфови инструменти (мелодијски)	24	22,86	40	38,10
7.	Телевизор	12	11,43	42	40,00
8.	ДВД плејер	25	23,81	58	55,24

Треће наставно средство које се користи је пијанино (клавијатура) (43,81%). Студенти га користе при обради песме, а користе га за пратећи инструмент и приликом давања интонације. Његова употреба је повезана са наставним садржајем. Ипак, заступљен је у само 58,10% школа, што показује да је његова присутност ретка. Пијанино (клавијатура) би требало да буде заступљен у свим школама, како за реализацију часа тако и за вежбање.

30,48% студената користе компјутере у реализацију часа музичког образовања. У поређењу са њиховим доступношћу у школама (70,48%) можемо да сагледамо њихову недовољну искоришћеност. Разлог овакве неискоришћености, поред одсуства одговарајућих музичких софтвера и апликативних програма у школама, вероватно је недовољна обученост студената за њихову употребу у реализацији наставног часа музичког образовања.

Ритмичке и мелодијске Орфове инструменте користи свега 22,86%, а ДВД плејер само 23,81%, иако је као наставно средство заступљен у 55,24% школа. Наставно средство које се најмање користи у реализацији наставног часа је телевизор (11,43%).

Из овога можемо да закључимо да се подаци резултата слажу са нашом хипотезом да највећи број студената користи најмање једно аудитивно средство при реализацији наставног часа музичког образовања. Такође се потврђује наша хипотеза да су уџбеници, ЦД плејери и пијанина најприступачнија наставна средства.

При изради припреме за час студенти се руководе наставним планом и програмом музичког образовања, циљевима и наставним садржинама. Као примарно средство они користе уџбенике (89,52%) и музички материјал снимљен на компакт-диску (85,71%). 44,76% студената користи компјутер у припреми часа музичког образовања. Његова употреба примарно је усмерена текстуалном писању припреме. 42,86% студената користе пијанино (клавијатуру) када припремају наставни садржај у коме се обрађује нова песма или мелодијска вежба. Ретко употребљавана наставна средства у припреми часа су Орфови инструменти, које користи само 32,38% студената.

Табела 2. Употреба наставних средстава у припреми часа:

	Наставна средства	Укупно	
		f	%
1.	ЦД плејер	90	85,71
2.	Пијанино (клавијатура)	45	42,86
3.	Орфови инструменти (ритмички)	40	38,10
4.	Уџбеник	94	89,52
5.	Компјутер	47	44,76
6.	Орфови инструменти (мелодијски)	34	32,38
7.	Телевизор	38	36,19
8.	ДВД плејер	53	50,48

Табела 3. Студенти се сами оцењују да ли следећа наставна средства знају професионално да користе у предмету музичког образовања:

	Наставна средства	ДА		ПОНЕКАД		НЕ	
		f	%	f	%	f	%
		1.	ЦД плејер	99	94,29	2	1,90
2.	Пијанино (клавијатура)	18	17,14	38	36,19	33	31,43
3.	Орфови инструменти (ритмички)	12	11,43	32	30,48	36	34,29
4.	Уџбеник	80	76,19	3	2,86	0	0,00
5.	Компјутер	83	79,05	3	2,86	2	1,90
6.	Орфови инструменти (мелодијски)	15	14,29	31	29,52	45	42,86
7.	Телевизор	83	79,05	2	1,90	2	1,90
8.	ДВД плејер	87	82,86	0	0,00	1	0,95

Према добијеним подацима можемо да констатујемо да студенти са лакоћом употребљавају наставна средства: ЦД плејер (94,29%), ДВД плејер (82,86%), компјутер (79,05%). Студенти су се изјаснили да у припреми за час ретко користе следећа наставна средства: мелодијске Орфове инструменте (42,86 %), ритмичке Орфове инструменте (34,29 %) и клавир (31,43 %). Овим подацима се потврђује да је свирање клавира активност која захтева вежбање и посвећивање.

Помоћу ових података потврђујемо нашу хипотезу да студенти могу сами да процене да ли умеју да користе наставна средства у припреми и реализацији часа музичког образовања.

ЗАКЉУЧАК

Ово истраживање показује да студенти приликом припреме и реализације часа користе разноврсна наставна средства. Најчешће користе традиционална средства (уџбеник, табла, креда, слике и музички инструменти).

Констатујемо такође да већи број студената зна да користи компјутере, али их недовољно користи у реализацији часа музичког образовања. Претпостављамо да је један од разлога тај што они за време студирања не стичу знање и вештине за коришћење музичких софтверских програма које би могли да употребе при реализацији часа. Клавирјатуре, музички софтвери и компјутери су средства која омогућавају ученицима писање, читање, компоновање, извођење и импровизацију мелодија. Ипак, савремену технологију на часовима музичког образовања наставник треба да користи пажљиво и са одређеним циљем.

Закључујемо да је за унапређење музичког педагошког рада на пољу употребе савремених наставних средстава потребно:

- адекватно професионално едуковање студената за употребу савремених наставних средстава на часовима музичког образовања;
- доступност савремених наставних средстава и подстицај за њихову употребу;
- осигурати се да ли су мултимедијални материјали, компјутери и програмски софтвери у школама прилагођени за музичку наставу у основним школима.

КОРИШЋЕНА ЛИТЕРАТУРА

- Bognar, L. & Matijević, M. (2002). *Didactica*. Zagreb: Školska knjiga.
- Gall, M. & Breeze, N. (2001). *Music and ICT in the Primary Classroom: Composition with Dance eJay* (online) http://www.interactiveeducation.ac.uk/out_gal.pdf
- Dalgarno, G. (1997). Creating an expressive performance without being able to play a musical instrument. In: Paynter in Swanswick (ed.), *British journal of music education*, 14 (2), 163-171
- Mužić, V. & Rodek, S. (1987.) *Kompjutor u preobražaju škole*. Zagreb: Školska knjiga.
- Mužić, V. (1973.) *Kompjutor u nastavi*. Zagreb: Školska knjiga.
- Hodges, R. (2001) Using ICT in music teaching., In C. Philpott & C. Plummeridge (eds.), *Issues in Music Teaching*. (London: Routledge/Falmer)
- Национална програма за развој на образованието во Р.Македонија, 2005-2015.(2005). Скопје: Министерство за образование и наука на Р. Македонија.
<http://www.npro.edu.mk/dokumenti/strategija-mk.pdf>
- Cain, T. (2004). *Theory, technology and the music curriculum* B. J. Music Ed. 21:2, 215–221
DOI: 10.1017/S0265051704005650
- Crow, B. (2005). Music related ICT, www.name.org.uk/sites/default/files/resource/files/music-related-ict.pdf

Lenče Nasev
University „Goce Delčev“ in Štip
Fakulty for music art

USE OF MODERN LEARNING MEDIA WITHIN MUSIC EDUCATION LESSONS

The usage of modern learning media within music education lessons improves learning and increases pupils' motivation. They evoke curiosity, which enables a more successful transfer of music content. Development of modern technologies sparked development of learning media. The paper presents professional skills for usage of learning media and frequency of their use from students at Faculty of Education at University "Goce Delcev" of Shtip, R.Macedonia. We used a descriptive non-experimental method of empirical pedagogical research. The results have shown that during preparation for music lessons and realization students mostly use various learning media: workbook, CD player, keyboards, rhythmic Orff instruments, melodic Orff instruments, computer, television, DVD player. Although students are educated for usage of computer during their studies, it is evident that they don't apply gained skills during realization of music lessons. In order to improve musical – pedagogical work in the field of learning media usage in music classes from students we can highlight the need for their adequate professional education.

Key words: ICT, modern technology, music education

Маја Рауник Кирков
Педагошки факултет „Св. Климент Охридски“
Скопље, Македонија

УДК 371.3::73/76(497.7)
371.64/.69(497.7)

ИНОВАТИВНИ ТРЕНДОВИ У РЕАЛИЗАЦИЈИ НАСТАВЕ ЛИКОВНОГ ОБРАЗОВАЊА

УВОД

Појавом Интернета и употребом веб комуникације, ученици постају способни да користе нове медији стицачу способности и искуства у току самог процеса. Последица је појава више иновативних средстава и начина који омогућују савремени приступ и организацију информација.

Активна колаборација и проблемско учење су два иновативна средства која активирају интелект и креативност. Могу се имплементирати у свакој учионици активирајући ученике и студенте у активностима у којима користе веб као извор (Chapman, Ramondt & Smiley, 2005; Chye, Tan Tiong Hok & Wee, 2004; Dalsgaard, 2006; Reiser & Dempsey, 2007). Развијају различите аспекте личности као развој способности за резонирање, рефлексiju, укључивање других, развијају способности критичког мишљења и индивидуалног раста као примарних циљева образовног процеса. Проблемско учење је услов за развој способности студената да стварају конекције између различитих извора информација, без разлике да ли су те информације стекли директно, преко књига или преко електронских медија.

САВРЕМЕНА ПОДРУЧЈА РЕАЛИЗАЦИЈЕ ЛИКОВНИХ КРЕАЦИЈА

Визуелне уметности никада нису статичне. Оне у својој суштини антиципирају људско искуство, а самим тим и промену, развој и открића.

У савременом процесу реализације предмета *Ликовно образовање*, неопходно је да ученици истражују промене идеја. Ликовна уметност је одавно освојила подручје реализма, симболизма, апстракције и других ликовних стилова у подручју традиционалних ликовних медија. Савремена уметност је комплекснија и пуна изазова. Да би се разумеле нове идеје, реализација у новим медијима и иновативним ликовним техникама, потребно је више од простог „сурфовање нетом“.

Бомбардирани бескрајном мрежом фотографија, сајтова и критика који су лако доступни, студентима и ученицима је реално тешко да процене и разликују стварна уметничка дела од аматерских, кич или декоративних дела. Дигитални медији су огромна предност у учењу и развијању креативности, али да би се то постигло, неопходно је савремене ликовне креације, уметничке стилове и трендове укључити у курикулум предмета *Ликовна уметност*.

Истраживања дела уметника који креирају даље од успостављених конвенција: концептуалну уметност, инсталације, перформансе, морају бити саставни део савремених часова предмета *Ликовна уметност*.

ИНОВАТИВНИ ТРЕНДОВИ У РЕАЛИЗАЦИЈИ НАСТАВЕ ЛИКОВНОГ ОБРАЗОВАЊА

Увек када је могуће студенти требају погледати уметничка дела у галеријама или простору који је за њих намењен, да записују ликовни проблем и начин реализације, да забележе идеје и асоцијације које се јављају приликом перцепције одређеног дела. Искуства треба применити у практичном раду и тако проширити своја лична ограничења и развијати нове радове. Неопходно је студенте упознати са другим и алтернативним медијима и њиховим карактеристикама.

Апстрактни експресионизам

Потребно је разумевање да медији или технике могу сами бити садржина уметности и могу преносити идеје. Аутори представљају спонтана и нерепрезентацијска дела, која се базирају на инстинкту и емоцијама. Важно је да студенти реализирају процес акционог сликарства и да разумеју повезаност ликовних елемената и својих емоција.

Инсталације

Важно је разумевање креативног процеса у развоју ликовног дела и провокација увођења нових изразних средстава у ликовно дело. Студенти улазе у процес реализације ликовног дела који обухвата постављање проблема, скицирање, цртање и представљање развоја идеје, могућих решења, одлука о коначном изгледу дела. У овом комплексном процесу, потребно је да студенти разумеју и пробају да организирају визуелно представљање различитих фаза својег креативног процеса као ликовно дело. Ментални процеси које треба развијати су анализа, синтеза, додавање, искључивање, супституција и рекомпозиција идеја.

Перформанси

Уметност представљања идеје која користи визуелне медије као базу или допуну свом делу које се реализира у непосредном контакту са посматрачем, често изван студија и галерија. Овај облик уметничког израза преферира директни контакт уместо излагања ликовног дела као завршене контемплације. Често тражи учешће посматрача који самим тим добија своје место и утицај у реализацији дела. Потребно је да студенти разумеју да је мишљење без предрасуда, слободно и креативно, једини пут уметности.

Ленд арт, процес арт, дигитал арт, само су од неких облика ликовних дела која је неопходно разумети суштински. Да би се то постигло неопходно је у процес ликовне креације укључити поступке разумевања, креације и евалуације визуелног.

КРИТИЧКИ СТАВ И УПОТРЕБА САВРЕМЕНИХ ВИЗУЕЛНИХ МЕДИЈА

Практична реализација процеса ликовног образовања се уобичајено своди на теоријско упознавање са наставном садржином и практични рад ученика.

Често се у пракси сва специфика и квалитет предмета *Ликовно образовање* своди на практични рад, активност која се веома разликује од других предмета. Теоријско познавање је често маргинализирано као компонента без које се „увек може“, ако је ученик „талентован“. Таленат се често неправедно и потпуно погрешно поистовећује са практичним радом.

Ове „традиционалне“ грешке у образовној стратегији су недопустиве у дигиталном и „мулти-таскинг“ образовном процесу данашњице. Савремене ликовне креације су често више повезане са процесом, фазама рада, алтернативним материјалима и конструкцијама. Визуелно писмена индивидуа се лако може кретати у свету визуелности која није више само готово савршено уметничко дело. Да би се постигло разумевање савремене ликовне уметности, неопходне су нове стратегије поучавања и учења, које укључују коришћење дигиталних медија и савремене нет комуникације.

Својим истраживањима Sturken & Cartwright (2001) потврђују утицај визуалних представа у рефлектирању и прецизирању наше перцепције света, а Jackson (1998) истиче да критички ангажман у уметности омогућава трансформативне карактеристике људског мишљења. Циљ критичке анализе је повећање општељудских вредности материјализованих у уметности. Stoddard (2002) истиче да је уметност „форма дискурса који проучава дело“. У процесу ликовног образовања, критички однос омогућава ученицима да перцепирају, разговарају о уметничким делима и да на тај начин створе стратегије о разумевању и сагледавању. Costantino (2007) сматра да кроз критички став у уметности људи перцепирају уметност, анализирају форме, предлажу мултипле интерпретације, доносе критичке процене.

За разумевање комплексног система визуалних експресија теоретичари и едукатори развијају посебне стратегије:

- Стратегије визуалног мишљења, (Housend, 2001-02), представљају методе које серијом отворених питања стимулирају перцепцију ликовних дела. Укључују дискусију, потврђивање доказа, критичко мишљење на основу активне перцепције и вербализације, али без ликовно-теоријских сазнања.
- Barrett (2003) моделира приступ ликовним делима заснован на описивању, интерпретацији, процењивању и теоретизирању о уметности.

Оба приступа не садрже важну компоненту која је једна од круцијалних карактеристика предмета *Ликовна уметност* – практични рад.

ЗАКЉУЧАК

Да би студенте оспособили да разумеју и процене визуална дела савремених уметности, сматрамо да је неопходно у наставном процесу укључити методичке поступке:

- Идентификација (препознавање ликовних елемената и принципа)
- Дескрипција (опис ликовних дела на основу активне перцепције)
- Интерпретација (претпостављено значење ликовних дела)
- Евалуација (процена вредности и значења ликовних дела)

- Креација (реализација ликовних дела ученика у односу на савремене медије)

Без практичног рада, односно само са теоријском анализом, никако не можемо тврдити да ученици разумеју приступ, медије и процес реализације ликовних дела. Употреба различитих критичких модела треба омогућити наставницима да воде савремени наставни процес који стимулира критичко мишљење. Разумевање ликовних дела је услов за разумевање савремених порука и креацију адекватног одговора. Одговорност сваког наставника је да својим ученицима омогући приступ информацијима и изворима знања свог времена.

Комбинирајући методе разумевања ликовних дела, студенти и ученици се могу оспособити не само за процену квалитета, већ и за индивидуалну креацију која антиципира критичку савремену свест.

БИБЛИОГРАФИЈА

- Barrett, T. (2003). *Interpreting art: Reflecting, wondering, and responding*. NY: McGraw-Hill:198
- Chapman, C., Ramondt, L. & Smiley, G. (2005). *Strong community, deep learning: Exploring the link*. *Innovations in Education & Teaching International*, 42(3), 217.
- Chye Seng Lee, Daniel Tiong Hok Tan, Wee Sen Goh (2004). *The Next Generation of E-Learning: Strategies for Media Rich Online Teaching and Engaged Learning*. *International Journal of Distance Education Technologies*, 2(4), 1-17. Retrieved November 25, 2005, from ABI/INFORM Global database. (Document ID: 725299561).
- Costantino, T. (2007). *Articulating aesthetic understanding through art making*. *International Journal of Education & the Arts*, 8(1). 21.01 2008
- Dalsgaard, C. (2006). *Social software: E-learning beyond learning management systems*. *European Journal of Open, Distance and E-Learning (EURODL)*.
- Housen, A. (2001-2002). *Aesthetic Thought, Critical Thinking and Transfer*. *Arts and Learning Research Journal*, 18- 1
- Jackson, P. K. (1998). *John Dewey and the Lessons of Art*. Yale University Press
- Reiser, R. & Dempsey, J. V. (2007). *Trends and issues in instructional design and technology* (2nd ed.). Upper Saddle River, NJ, USA: Prentice-Hall, Inc.
- Stoddard, S. S. (2002). *Including Art Criticism in the Curriculum Elementary Education*. Hawaii International Conference on Education Curriculum / Art Criticism
- Sturken M. & Cartwright L. (2000). *Practices of Looking: An Introduction to Visual Culture*. Oxford University Press

Maja Raunik Kirkov
Faculty of Education „Sv. Kliment Ohridski“
Skopje, Macedonia

INNOVATIVE TRENDS IN VISUAL ART EDUCATION PROCESS

Transmission of contemporary concepts of thinking, gaining ideals and values in 21 century is dominantly visual. Endless informative net has a tendency of visual domination of the perceptive and conceptual horizon. Billboards, advertisement, computer games, relay easy and instantly absorbed messages, which influence forming of each individual's national and cultural identity. To enable critical understanding and creative implementation, it is necessary to involve contemporary methods and strategies for reaching visual literacy in process of visual education.

Practical realization of the visual art educational process is usually based theoretical introduction and studio work. This theoretical paper has the aim to research, define and to assign contemporary ways of understanding and creating statements on various visual media. Educational process should be compilation of presentation of the visual content, studio work and adequate analyze of contemporary art creations.

Key words: visual art education, visual literacy, critical thinking, visual attitude, analyze of visual art

Vladimir Talevski
Ivana Talevska
Faculty of Education "St. Climent Ohridski" in Skopje
Republic of Macedonia

УДК 371.1-056.26/.36-057.874(497.7)
371.3::78(497.7)

MUSIC EDUCATION IN THE EDUCATIONAL PROCESS WITH THE MENTALLY RETARDED PUPILS AT THE PRIMARY SCHOOL LEVEL

A starting point in this work is the premise that achievement of high quality in education with the mentally retarded pupils is a joint responsibility of all education factors: educators, process of education and pupils. The quality in music education with the mentally retarded pupils can be achieved with the realization of didactic-methodic standards for each of education factors, mentioned above. Because of that, the quality of education in this area of education may be considered through the following factors:

1). The standards of quality, both for professors and in the realization of mentally retarded children education:

As for all other modules in the curriculum, Music Education is based on standards of quality, determined by the high level of development of science (Defectology, Music Theory and Pedagogy, Pedagogy – Didactic and Methodology of teaching, Music Psychology, and Psychology) as well as standards determined by requirements of all reforms in our educational system. These quality standards are:

a) Standards of quality in the realization of Music Education with mentally retarded pupils: They include high-quality programmes for Music Education, in particular programmes' themes, methods, teaching techniques, forms, tools and evaluation of realization of Music Education; They must be based on the specific characteristics of the development of the mentally retarded pupils-emotional, intellectual, physical and social. All these processes are developing more slowly in comparison with the normal population. The process of thinking is based on perception and it is included in concrete activities of pupils. It's operate with the situation as a unity, and pupils can't to use processes of analysis and synthesis. The words are included in situations as names of things, but no as signes and symbols of theirs. They are treated as another characteristic of things. Because of that the mentally retarded children have not a more developed speaking. In an reproduction of any situation, they don't use grammatical constructions with the words, the sentences. The words will be reproduced without any regularly order. The phonemes as the components of words can be reproduced without some regular order, too. This doesn't mean that mentally retarded children can't understand what they are viewing, hearing or doing. They can't express all that in a manner the normally developed population can. But they can function in a specific manner, and we, their teachers, must to

know it. We must to know that the mentally retarded pupils relatively easy memorize all things that are in the area of their interests, emotions, practical activities, and that they have problems with the abstract things or the things not interesting for them. Knowing all that, we must to respond of the following question: "Have we adequate programmes, methods, tools, knowledges for music education with the mentally retarded pupils and education at all?" We haven't! The programmes for Music Education with the mentally retarded pupils at the 1st, 2nd, 3rd and 4th class of the primary educational level are totally inadequate to the developmental characteristics of theirs. Among the programme goals for the 1st and 2nd grade of education are these: the development of pupils abilities for larger knowledge in national music?; the development of pupils abilities for symbolic games with the tones?; to develop the abilities for elementary knowledge of rhythm and tempo?; to achieve a knowledge for music signes (notes and violin key)?; and so on. Some of didactic recommendations are: The teacher analyze the songs and picture-books themes?; he do an explanation of solo and Choir singing?; he do an explanation of national folklore specifics?; he do an explanation of broenka?; he analyze an spot and reproduction, and so on. And there are a lot of unlogical expressions of goals and teacher tasks. They confirmed that the programmes are composed by the persons without of knowledges in music education (its terms, goals, tasks, methods and themes) and without knowledges for specific characteristic of the development at the mentally retarded pupils.

b) Standards of quality for professors

They determine what qualities professors for Music-teaching Education should have: adequate qualifications, music ability, some personal characteristics; to plan their teaching job; to use contemporary methods and teaching techniques, forms and tools at lectures, exercises, and practical work; to use some strategies for pupils achievement of permanent and useful knowledges These standards are determined by the requirements of the profession of teaching music at primary school institutions, and legislation.

2). Expectations of education, defined as educational outcomes

The programmes for Music Education at the primary schools (for the 1st, 2nd, 3rd and the 4th class) – which determine what will be studied, must be composed according to the goals of this subject – achieving knowledge and developing abilities, skills, and attitudes, needed for the successful adaptation in a social environment.

In the process of Music Education the pupils achieve the following things:

- A knowledge for music (its types, characteristics, musical activities as singing, hearing, playing music) at elementary, practical level;
- The development of music and phonemic abilities, motor functions, cognitive abilities, auditive and visual perception, memory, emotions; social behavior and adaptation in the social environment;
- The skills for singing, playing at the child music instruments; rhythmic activities;
- The development of some personal qualities in the area of character and willing.

3). The role of music education in this process.

The implementation of music education in all educational work with the mentally retarded pupils is of the great significance for their psychophysical development.. It's of strong interest for their social, intellectual and emotional development. Some programmes themes for other disciplines in the curriculum must be realized through singing, playing and motions. A lot of methods for teaching music must be used as a tools for achievement knowledges in other curriculum subjects, for the development of speaking and thinking, and motor abilities, too. They are:

- *Imitation – especially rhythmic imitation* – The teacher demonstrate the given operation, and the pupils imitate him. He corrects some mistakes; demonstrate the 2nd time; the pupils imitate him, an so on. *Rhythmic imitation* is practiced as the phonomimic, rhythmic speaking, use of child music instruments. It can be used in speaking exercises, to develop some basic neural structures of speaking.

- *Melodic imitation* – it is used for studying of melodic aspekt of music creations and can be used as: phonomimic, singing at the neutral syllable; playing at the child music instruments.

- *Imitation of motions* – It is used in the studying of motions at the given melody, in the area of „Music and Motions” and “Playing with child music instruments” This method may be used in the area of Physical Education in process of the development of different motions.

- *Exercises* –There are different forms of exercises: Speaking in rhythm, singing “parlato”, rhythmically speaking ”brojalki and brzoborki”, Motion in rhythm at the given melody (elementary and combined ones); singing songs. Rhythmically speaking can be used for different themes in macedonian language; Motion in rhythm can be used in Physical part of Education.

- *Accompaniment with the child rhythmic instruments* – In it are included: playing the parts od tacts; playing the spoken rhythm, playing the song's rhythm, playing rhythmic motives, phrases.

- *Creative tasks – adding rhythmic exercises; the detection od mistakes; adding melodic exercises; Melodic responses*

All these methods and activities are of very significance for the development of all personal abilities, qualities, skills and knowledges in a population of pupils with the psychophysical developmental problems.

REFERENCES

- Acts For Primary School Education With The Mentally Retarded Pupils In Macedonia
The National Programme For The Development Of Education (2005–2015);
Vilotijević, Mladen. 1999. *Didaktika – organizacije nastave*, Beograd;
Pečjak, Vid. 1981. *The Psychology of cognition*, Sarajevo.

Владимир Талевски
Ивана Талевска
Педагошки факултет „Св. Климент Охридски“
Скопје, Република Македонија

МУЗИЧКО ОБРАЗОВАЊЕ У ОБРАЗОВНОМ ПРОЦЕСУ СА МЕНТАЛНО ЗАСТАЛИМ УЧЕНИЦИМА НА НИВОУ ОСНОВНЕ ШКОЛЕ

Почетна тачка овог рада је премиса да је висок квалитет образовања ментално заосталих ученика заједничка одговорност свих образовних фактора: оних који подучавају, процеса подучавања и ученика. Квалитет образовања у овом случају може да се посматра кроз следеће факторе:

1) Стандарди квалитета за професоре и за реализацију образовања ментално заостале деце:

а) Стандарди квалитета за реализацију образовања – они укључују висококвалитетне програме образовања, посебно њихове теме, методе, наставне технике, облике и изворе за реализацију овог образовања, према концепту исхода учења;

б) Стандарди квалитета за професоре – они одређују које квалитете професор мора да поседује: адекватне квалификације, неке способности, неке личне особине; да планирају свој посао, да користе савремене методе, технике и облике подучавања као и одговарајуће елементе у целокупном раду;

2) Очекивања од образовања, дефинисана као образовни циљеви;

3) Улога музичког образовања у овом процесу.

Примена музичког образовања у образовању ментално заосталих ученика је главна тема овог рада. Оно је изузетно битно у њиховом друштвеном, интелектуалном и емоционалном развоју.

Кључне речи: образовање, квалитет, стандарди, музичко образовања, примена

Александар Стојадиновић¹
ОШ „1. мај“ Вртогош, Врање

УДК 784.67
373.2.022

ОД НАРОДНЕ БРОЈАЛИЦЕ ДО МУЗИЧКОГ РИТМА

УВОД

У чувању народне музичке традиције, у прошлости, човек је усменим предањем преносио са колена на колена само вредно музичко стваралаштво, које су прихватиле нове генерације.

Народно певање има дугу и богату традицију и то је најраспрострањенији и најприступачнији вид музицирања у народу. Певање је уско повезано са најразличитијим видовима људске активности. Певање прати људски рад, верске и световне обичаје, празнике и свечаности. Оно је уткано у свакидашњи живот човека и прати његове радосне или тужне тренутке живота. Певање својом живом речју продире у човекову душу, оплемењује и обогаћује његов емоционални живот, и, као такво, представља најмоћнији фактор у његовом идејном и културном развоју уопште.

Певање је најдражи и најраширенији облик музицирања деце предшколског и школског узраста. При избору песама за певање предност треба дати народној дечијој песми, јер се звучне наслаге народне музике стварају код детета од првих дана живота у оквиру породице. Народна дечија песма одликује се веселим карактером, кратком мелодијом и једноставним ритмом, са честим понављањима музичких фраза и текста. Весели текстови изразитог ритма, на мелодијској подлози од два до три тона, јесу прва музичка искуства која деца стичу још у најранијем детињству.

I

Посебна врста дечијих песама, са којима се деца сусрећу још од првих дана живота су бројалице. **Бројалице** су музика речи извођена у одговарајућем ритму, са или без мелодије, уз равномеран покрет разбројавања. У етномузиколошкој литератури, она је описана као „најмузикалнији облик дечјег стваралаштва“ (Башић 1958: 241). Бројалице су значајне за развитак говора, мотивишу децу да говоре слободно и течно, богате дечији речник, доприносе правилном изговору појединих гласова, смањују говорне сметње, изграђују дикцију, нагласак и интонацију. У развоју сазнајних способности посебно утичу на развој памћења, јер је текст бројалице најчешће лак за усвајање. Бројалица пружа могућност детету да упозна нове чињенице, подстиче мишљење,

¹ stojadinovicaleksandar@gmail.com

слушну перцепцију, смисао за лепо, буди интерес за говорну комуникацију и игру речима.

Бројалице развијају ритам и покрет. Ритам је нарочито својствен деци, што се види у дечијем понашању, покретима и речима. Она природно траже покрет, те је потребно само правилним вежбама развијати и усавршавати ритам код њих.

Кроз бројалице се савладавају основни ритмички проблеми и оне пружају могућност за доживљавање, уочавање и усвајање свих практичних и теоријских појмова везаних за ритам. Деца ритам изражавају покретом: прстима, шаком, рукама, ногама и телом. Изговор бројалице уз покрет може се изразити плескањем, њихањем, махањем руку, њихањем тела и поскакивањем. Ритам се може изразити пукетањем прстима, тапшањем дланом о длан, по рамену или коленима, и корачањем.

Бројалице се јављају у свим културама света, неке се преносе из једног народа у други, и са нараштаја на нараштај. Чињеница је да деца прво науче бројалице на матерњем језику и подручја на коме одрастају, па тек бројалице из суседних крајева и на страном језику. Деца радо усвајају народне бројалице и брзо их уче напамет. Народна бројалица је квалитетна врста песме, која је од свог постанка прошла кроз многе генерације, доживела извесне промене и данас се јавља у форми једноставног ритма и мелодије.

Дете се са бројалицом сусреће још са првом годином живота када још и не разуме речи. Мајке често њишу дете у наручју не би ли га успавале. Уљуљукују га у колевци и кроз говорне бројалице, најчешће *Љуљи љуљи љушке* и *Таши, таши шанана*, несвесно развију осећај за ритам, да би у другој години дете покушало да покретом прати бројалицу, па чак и да је интерпретира.

Таши таши шанана



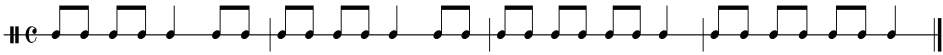
Та - ши та - ши та - на - на и сви - ле - на ма - ра - ма у - ма - ра - ми - ше - ће - ра да - нам де - те ве - че - ра.

Кроз организован рад, деца у вртићу, поред бројалица која су научила у породици и ближој околини, планирано савладавају основне ритмичке јединице са циљем развијања говорних способности и координације покрета.

Деца су ствараоци и они стварају у игри играјући се. Игра је активност у којој дете развија своје способности. Игра му омогућује физиолошки развој и има велико значење за његов емотивни живот. Машта омогућава детету проналажење увек нових ситуација за игру. Ту долази до изражаја његова потреба, смисао и могућност да у разним естетским подручјима изрази себе. Доживљавање музике деца ће изразити на различите начине: покретом, говором или музиком.

Узећемо за пример народну дечију бројалицу *Једна врана јакала*. Овом бројалицом се постиже да дете доживи природни ритам говора, да осети разлику између промене акцената и дужине слогова.

Једна врана такала



Јед - на вра - на га - ка - ла и по по - љу ска - ка - ла у то до - ђе цр - ни кос и од гри - зе вра - ни нос.

Усвајање бројалица и певање песама долази када дете може да повезује ритам и мелодију са говором. Понављајући безброј пута са посебним уживањем, дете везује песме и бројалице са покретом или игром. Учење кроз игру је вољно учење, ненаметљиво, трајно, неприметно и без присиле, чему бројалице увелико доприносе. Тако, деца у вртићима кроз народне бројалице љуљају лутку, марширају као војници, тапшу и покретом прате ритам у игри.

„Потребно је да деца у различитим играма изговарањем бројалица, питалица и других сличних текстова стално и спонтано изводе ритмичка трајања како би лакше стекли осећај за ритам“ (Плавша, Поповић, Дебељак 1962: 38).

II

Бројалица је један од основних начина кроз које се дете, најпре, несвесно кроз игру, а касније и врло организовано у настави, уводи у свет музике.

Иако ритам зависи од природне обдарености, треба имати у виду да је могуће постићи напредак и код мање обдарене деце, али је неопходно подједнако водити рачуна и о деци код које је урођени ритам стабилнији. Да би се избегло неправилно формирање навика у вези с ритмизирањем, учитељ треба да зна које су најчешће појаве и узроци ритмичких девијација.

У раду са децом првог и другог разреда основне школе, инсистира се на развијању основних музичких способности: првенствено слуха, гласа, осећаја за ритам, доживљавања музике и буђења музичко-стваралачких способности, али и на стицању оних музичких искустава која су неопходна као звучна настава за постављање и развој музичке писмености у трећем и четвртном разреду.

Циљ рада са бројалицама је да се ученици за разлику од вртића где је усвајање ритма било несвесно, усвајају ритам активно и свесно. Најпре преко доживљавања ритмичке јединице: четвртине, осмине и половине ноте, четвртине паузе, двочетвртинског, четворочетвртинског и трочетвртинског такта. Ученици у првом и другом разреду ове појмове усвајају несвесно, најчешће преко сликовитог приказа бројалице. Пример који следи преузет је из *Музичкој буквари*, аутора Зориславе Васиљевић:

Интересовање за бројалицу код деце треба пробудити, јер интереси нису увек заједнички. Једно дете ће бити одушевљено једном бројалицом, а друго неће. Неко ће дете бројалицу усвајати тешко, а неко са лакоћом. Биће деце која ће ново знање одмах примењивати кроз говорни ритам, покрет или уз употребу ритмичких инструмената, као и оних који ће то учинити много касније.

Рад на ритму треба увек комбиновати са игром да не би дошло до монотоног понављања при савлађивању постављених задатака. Бројалица ће у томе много помоћи јер је средство игре, подстицај за игру, допуна игри и игра сама. Често је извор нових идеја. Омогућује измишљање нових слогова, шaljивих речи и нових покрета.

У раду са бројалицама, предност увек треба дати народној бројалици, јер ћемо кроз такав вид рада утицати и на емотивни, естетски, морални и етички развој деце.

Неговањем народног стваралаштва васпитавамо младе нараштаје да чувају своју културну традицију и народне обичаје.

ЛИТЕРАТУРА

- Башић, Е. (1958): Бројалица – мелографски проблем дјечјег поетског стваралаштва. Цетиње: Трећи конгрес фолклориста Југославије, држан од 1-9.9.1956. г. у Црној Гори.
- Братић, Т., Филиповић, Љ. (2001): *Музичка култура у разредној настави*, Јагодина – Приштина: Учитељски факултет у Јагодина / Факултет уметности у Приштини.
- Васиљевић, З. (1991): *Музички буквар*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Васиљевић, З. (2000а): *Методика музичке писмености*. Београд: Универзитет уметности.
- Васиљевић, З. (2000б): *Теорија ритма са илустрацијама музичке писмености*. Београд: Универзитет уметности.
- Вукомановић, Н., Комненић, О. (1981): *Музичке игре*. Горњи Милановац Дечје новине.
- Вукомановић, Н. (1989): *Музичко стваралаштво у дечјем вршићу*. Београд: Републички завод за унапређивање васпитања и образовања.
- Големовић, Д. (1998): *Народна музика Југославије*. Књажевац: И. О. Нота.
- Домоњи, И. (1986): *Методика музичкој васпитања у предшколским установама*. Сарајево: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Ђурковић-Пантелић, М. (1998): *Методика музичкој васпитања деце предшколској узраста*. Шабац: Виша школа за образовање васпитача.
- Лукић, Д. (2002): *Е, баи хоћу лејо да се понашам*. Београд: Драганић.
- Матић, Е., Мирковић-Радош, К. (1986): *Музика и предшколско дете*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Матић, Р. и група аутора (1989): *Игре и активности деце*. Београд: Нова просвета.
- Мирковић-Радош, К. (1996): *Психологија музике*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Петровић, Р. (1989): *Српска народна музика*. Београд: Музички институт САНУ.
- Плавша, Д., Поповић, Б., Дебељак, М. (1962): *Музика у школи – I и II део*. Београд: Завод за издавање уџбеника СР Србије.
- Ројко, П. (1982): *Психолошке основе интонације и ритма*. Загреб: Музичка академија.
- Стојановић, Г. (1996): *Настава музичке културе*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Aleksandar Stojadinović
Primary school „1. maj“, Vrtogoš
Vranje

FROM FOLK RHYMES TO MUSICAL RHYTHM

Rich treasury of folk musical tradition, transferred to generation nurtured and educated in modern time, is abounded with great number of rhymes being the integral part of rhythmical education in primary school.

Rhymes belong to a group of children's songs. Its main characteristic is rhythmic declaiming pronouncing together with strictly defined rhythm. Through rhymes basic rhythmical problems are mastered and they also offer the possibility to experience, observe and adopt all practical and theoretical terms related to rhythm.

With rhymes keeping the spirit of folk performance, folk creativity is preserved, and young generations are taught to keep their cultural tradition.

Key words: rhymes, feeling for rhythm, musical tradition.

Сретко Дивљан
Универзитет у Крагујевцу
Педагошки факултет у Јагодини

УДК 159.942-057.874
159.942:159.923.5
316.61

ЕМОЦИЈЕ КАО ЧИНИОЦИ ШКОЛСКОГ РАЗВОЈА И НАЦИОНАЛНО-КУЛТУРНОГ ИДЕНТИТЕТА

Да бисмо дошли до емоционалне интелигенције потребно је много менталних операција, које успостављају склад између спољашњег и унутрашњег света, тј. прилагођавање између субјективне слике света и промене између ње и објективног света око себе, тј. онога што се збива око њега.

„Циљ је постићи равнотежу а не потиснути емоције: свако осећање има посебну вредност значења. Живот без страсти био би једнолична пуста земља без животних разноликости...“ Човек поседује много различитих центара интелигенције. У нашем школству потенцирају се два типа образовања и то: путем лингвистичке интелигенције и логичко-математичке интелигенције. „Ако су емоције превише потискиване доводе до једноличности и изолованости: ако су необуздане, екстремне и дуготрајне тада постају патолошке, као што је у случајевима опште депресије, пренаглашене анксиозности, несавладивог беса или манијакалних напада“ (Големан, 2005: 55). Појам осећање, афективност, емоције, користимо као синониме, тј. зато је добро да их називамо емоционалне реакције.

Представа о емоционалним реакцијама:

Лица: Наставник и ученик:

Наставник: Да ли ти желиш да постанеш уметник?

Ученик: Наставниче ја сам лузер уметник.

Наставник: Ти си на потезу и не користи школу као изговор. Пронађи неколико ученика који желе да напредују у уметности, па се удружите.

Ученик: Ја волим уметност.

Наставник: Твоје емоционалне реакције су добре. Љубав и воља су део уметности. Уметност је саткана од емоција и воље.

Ученик: Ја желим да постанем уметник. Како се постаје уметник?

Наставник: Па то бар није тешко. Ти у самом старту већ имаш један примарни услов, а то је воља и љубав према уметности. Имаш љубав према уметности – само ти је потребно да путем воље и вежбања створиш своју креативну визију у уметности.

Ученик: Како то мислите наставниче да је лако постати уметник?

Наставник: Иди кући и вежбај, вежбај, вежбај! На почетку имаш разлога за забринутост. Многи нису знали шта је уметност и уз вежбе да цртају и сликају постали су познати уметници. То се многим догађа. Али не губи самопоуздање и иди кући и вежбај, вежбај. Да ли си ме добро чуо? Важно је да верујеш у себе и да стекнеш самопоуздање да ћеш постати уметник. Ти мораш да знаш да има више врста интелигенције као што

су: математичко-логичка, језичка, интра-персонална, интер-персонална, природњачка, музичка, телесно-физичка, визуелно-персонална.

СОЦИЈАЛНА ИНТЕЛИГЕНЦИЈА

Често чујемо разговор ученика који иду на час ликовне културе.

Видиш онога испред нас, рече један од ученика, да видим, он је најбољи „уметник“ у нашем разреду. Најбољи „уметник“ је чуо разговор својих другара из разреда и одговорио им је: знате ја не умем да пливам као ти али ти ако се мало потрудиш ти би могао постати добар уметник као и ја. Ја не знам да пливам као ти. Да тачно је то али ако се и ти потрудиш могао би да пливаш као и ја, па чак можда и боље од мене. Трећи ученик љутито добацује, не слажем се, најбољи уметник је глуп и он не може научити да плива као ти. Ученик који добро плива рече: не, ја се не слажем са тобом, откуд теби идеја да наш уметник не би могао да боље плива од мене. Најбољи уметник је рекао, Знаш ти мене не можеш увредити твојим скарадним мишљењем. Ти си добар математичар али ако се мало потрудиш и ти можеш постати добар уметник и пливач. Ученик, који је добар математичар рече, мало сам се постидео, јер је схватио да није у праву што тако мисли о „најбољем уметнику“ у разреду. Опростите ми, ја нисам у праву. Мало сам љубоморан на нашег уметника. Уметник, ја сам љубоморан на тебе што не знам матаматику као ти. Ево, обећавам ти да ћу те ја научити да знаш да решаваш математичке проблеме. Хвала ти мој математичару. Ово је добар начин како се може испољавати социјална интелигенција. Емпатичка тачност представља главно умеће социјалне интелигенције. Кроз разговор ученици долазе до социјалне когниције. Кроз разговор ученици откривају интерперсоналну свесност, тј. како функционише социјални свет као и социјална спретност.

ЕМОЦИОНЛНО ЕКСПЕРИМЕНТАЛНЕ ВЕЖБЕ

Онај ученик који није свестан како долази до ликовне креативности и шта осећа док тражи ликовна решења осиромашен је и он је емоционални лузер.

УЧЕНИК: Ја користим своју креативност. О својим ликовним радовима кажем праву ствар, тј. ликовно сам неподмитљив. Често губим време тражећи оправдање за мој нерад. Волим себе. Мислим својом главом. Знам шта осећам. Уживам у људима. Ја уживам у раду и верујем да ћу постати велики уметник. И оно што ме радује – ја мислим својом главом.

Које особине бисте волели код себе?

Како се осећате у вези са самим собом?

Како се осећате као уметник који зна шта хоће?

Које бисте особине волели да промените код себе?

Какав сте уметник наспрам других?

Путем емоционалних вежби ученик открива свој пут у уметности и да ли је он емоционално зрео да схвати своја осећања. За емоције ученика најопасније је креативно повиновање, емоционално повиновање, повлачење у себе и

одуговлачење да стигне до циља. Најопаснији став учитеља је да се ученик повинује његовим захтевима, као и кав ученик мора постати по мери учитеља. да би он постао личност какву му је учитељ определио, тј. тражи од њега да он постане личност за коју се он определио. Неки ученици сматрају да је за њих много боље да се учитељу повинују да би лакше опстали. Да би неко постао геније он мора створити сопствену визију. Сањари имају визију и страст али не раде и зато су само сањари. Ученик постаје просечан кад има визију и ради али не поседује страст и он постаје просечан ученик. Многи ученици постижу погрешан циљ иако имају страст, али немају своју креативну визију. Без визије нема креативне деце. Најбољи креатори су заокупљени новим креативним комбинацијама.

ЕМОЦИОНАЛНА ПИСМЕНОСТ

Емоционална писменост је јако важна за управљање децом. Наставник код ученика унапређује размишљање о последицама. Стани, смири се и размисли пре него што одреагујеш и ученика научимо да унапред размишља о последицама, тј. створи креативно решавање конфликта. Линда Лантијери се бави социјалним проблемима и сматра да не можемо само спречавати физичке обрачуне већ и: „Програм ученицима указује на то да, поред пасивности или агресивности, постоји мноштво избора који им могу помоћи да разреше конфликт. Ми им говоримо о јаловости насиља и замењујемо га конкретним вештинама. Деца уче да се изборе за своја права без примене насиља. То су вештине од животног значаја, и не само за оне који су највише склони насиљу“ (Големан, 2005: 260). Наш креативни успех не одређује само IQ већ и емоционалном интелигенцијом.

Често се дешава да емоције угрозе мишљење. Ученик може управљати својим емоцијама.

Ако ученик изгуби осећања он не може да учи.

Емоционалну писменост можемо одредити кроз начин креативности као и начин осећања.

Како можемо проверити емоционалну писменост?

Избројте колико осећања користите у учењу.

За ученика осећања су реакција на животну ситуацију. Ученик увек реагује на одређена сазнања као и одлуке. Осећања се увек јављају кад дође до промене у односу између њега и света.

Емоционално памћење може бити просто, сложено као и диференцирано.

Памтити емоционална осећања можемо путем десне хемисфере мозга кроз:

1. Свесност простора,
2. Маштовитост,
3. Свесност путем целовитости,
4. Сањарење,
5. Димензије,
6. Боје,
7. Ритам.

Свесност простора можемо пратити кроз ритам и обојено сањарење.

РИТАМ И ЕМОЦИЈЕ

Ритам је обојено сазнање. Сваки ритам има јачину осећања. Ритам је обојен трајањем осећања у одређеној јачини понављања.

Емоционални ритам ствара свесност емоционалног трансa и код ученика изазивају маштовитост.

Машта је обојена просторном светлошћу која надграђује свесност путем целовитости сањарења.

ЕМОЦИЈЕ И ЛИЧНОСТ

Емоције су психички феномени (нису телесни).

У човеку постоји:

- Љубомора, ти волиш њега а не мене,
- Завист, он мисли да је бољи од мене,
- Презир, ти си мало вредан човек,
- Љутња, не ради стално нешто скарадно,
- Сид, знам да сам погрешно,
- Љубав, ја те волим и желим,

Емоције можемо комбиновати: задовољство + страх = кривица, гађење + страх = сид...

Емоционални развој настаје у породици и између породице и спољњег света.

Нажалост у животу постоји и инхибиција (кочење) осећања. Инхибиција осећања може бити свесна и несвесна.

У сусрету с учеником, наставник процењује његову афективност и на основу својих запажања прави емоционалну мапу реакција коју називамо емоционални профил личности. Путем различитих осећања наставник процењује којој врсти емоционалне личности припада ученик, тј. емоционални профил личности. Постоје карактерне емоционалне реакције, префериране емоционалне реакције или емоционална остварења, тј. диспозиције које представљају део карактера или личности, тј. црта личности ученика.

АКТИВНЕ ЕМОЦИОНАЛНЕ РЕАКЦИЈЕ

Активне емоционалне реакције су оне реакције које активно учествују у учениковим осећањима и одлучивањима. Оне емоционалне реакције које су разумљиве називамо *адекватне емоционалне реакције*. Адекватна осећања имају своју логику и опасно је ако их неадекватно дефинишемо. Примера ради, Аристотел је рекао: „Људи, наине, који нису у стању да се наљуте за шта би морали да се наљуте сматрају глупим, а исто тако и оне који се не љуте како треба, ни кад треба ни због чега треба“ (Никомахова етика, фрагмент 1126а). На основу КЕР модела можемо издвојити четири основна питања емоционалне реакције као што су:

1. Адекватност перцепције: Да ли је ученик адекватно опазио простор око себе?

2. Адекватност адаптације: Да ли ученик адекватно схвата прилагођавање одређеним условима?
3. Адекватне операције: Да ли ученик зна добро да слика мртву природу?
4. Адекватност адаптације: Да ли се ученик прилагодио одређеној ситуацији?

Ако је нешто супротно од ових питања онда говоримо о неадекватности емоционалне реакције.

Закључак: емоције могу бити жеља и свиђање (libido, жеља, жудња, пожуда). Жеља је повезана са светом објеката и она је један од основних покретача емоција. Ја желим да постанем геније. Жеља је когнитивна потреба и омогућава да се диференцирају адекватна осећања као и жеље. Неко жели да постане геније, тј. адекватна жеља садржи представу о будућности као и садашњости. Док учимо ми желимо да репрезентујемо креативне жеље и сазнања. Емоције су чиниоци школског развоја као и потреба национално-културног идентитета. Светосавље је национално-културни идентитет православља. Школе су симбол образовања и стварања будућности човека као и човечанства. Зато је важно да емоције буду основни покретач ваше меморије. Меморија утиче на развој човека и утиче на развој целокупног живота. Кроз емоције памћење постаје трајније. Памћење је најдрагоценија тековина човечанства и не смемо дозволити да нам током година пропада. Ако се памћење мења не мора и да пропада. Осећања можемо освежавати и повећавати меморију путем емоција. Сва своја осећања бележите и проверавајте на који се начин понашају у одређеним ситуацијама. Способност емоција морамо остварити кроз отворени ум, нове идеје, нове емоционалне правце. Све ученике, који ће постати осећајни радници, опремићемо великим интелектуалним потенцијалом, оспособићемо скупом знања као и великим распоном креативних осећања. Путем осећања надмашићемо рационалне способности учења код ученика. Поједини ученици сматрају да је лакше кад се повинују учитељевим захтевима. За поједине ученике повиновање без поговора лакше је него да се они боре за сопствено ја. Да бисмо успели у учењу употребимо и леву и десну хемисферу мозга. За учење важне су нам стрелице које ће спајати одређене идеје и стварати емоционалну комуникацију и корелацију између различитих осећања. Симболи су одличан пут комуникације како духовне тако и емоционалне. Усклицик је симбол узвика, доминације као и одобравања уз поклик тако је!!! Геометријске фигуре су симболи означавања подручја или речи – на пример, круг је симбол савршенства и идеалне лепоте. Геометријска тела могу послужити као симбол редоследа важности.

Боја је симбол обојених осећања као и средство за памћење и креативност. Разна осећања подвлачимо бојама. Цртежи који настају док решавамо проблеме су лична емоционална исповест о тренутном стању емоционалне интелигенције.

Емоционална интелигенција различитих боја

Црвена боја је симбол мисли које вас упућују да: станете, смирите се и добро размисли шта ћете урадити.

Жута боја је симбол интелигенције и она је знак опасности или упозорења.

Зелена је знак мира, благостања и мудрости и упућивања да се може остварити најбољи план.

Боја је симбол човека и националног идентитета.

Свако у себи носи крст своје боје!!

ЛИТЕРАТУРА

Големан, Д. (2005): *Емоционална интелигенција*, Чигот штампа, Београд

Дивљан, С. (2009): *Методика наставе ликовне културе*, Графид, Бања Лука

Sretko Divljan
University of Kragujevac
Faculty of education in Jagodina

EMOTIONS AS FACTORS OF SCHOOL DEVELOPMENT AND NATIONAL AND CULTURAL IDENTITY

Self-regulation, self-learning and self-motivation can be thought through emotions. When children see a smiling face of a teacher, they react with satisfaction, which increases the power of emotional intelligence and willingness to learn. Teachers, “infect“ your pupils with positive emotions. Negative emotions destroy children’s ingenuity. The best learning results can be achieved if the learning process is entertaining (entertainment belongs to the system of flow emotions). In order to successfully perform teaching, we have to change emotions. This results in a change of the tempo of instruction, which is very important for creative thinking. We can also change pupils` perception. Open the borders of your mind. Upgrade the left and the right hemispheres of the brain. Encourage and teach children to become ambidextrous. Generating new ideas is a part of learning, so, practice learning. Teach your pupils to understand their own emotions and emotions of others. Emotional intelligence strikes a balance between the inner and the outer world. Let us teach our students how to reduce the effects of stress. Many psychologists are of the opinion that one hour of physical exercise triples the amount of serotonin in one’s brain. It is important to teach our pupils to do sports. In the days of winter, pupils lack light and sunshine which trigger joy and celebration of life. Biological sleep has been disrupted (for children, insomnia can cause serotonin reduction of 20%). One other factor in developing emotional intelligence and brain is nutrition. In the play of thoughts and feelings, a man has two minds, that is, two different types of intelligence- rational and emotional.

Key words: emotions, flow, voluntary actions, left and right hemispheres of the brain

Нада Милетић
Универзитет у Крагујевцу
Педагошки факултет у Јагодини

УДК 37.042:159.928.23
159.922.72

ОСОБИНЕ КРЕАТИВНИХ ЛИЧНОСТИ И ПРЕФЕРЕНЦИЈА КОЛОРИСТИЧКИХ ПАРОВА – МОГУЋНОСТ ЊИХОВЕ КОРЕЛАЦИЈЕ У СВРХУ РАНОГ ОТКРИВАЊА И ПОДСТИЦАЊА КРЕАТИВНОГ МИШЉЕЊА КОД УЧЕНИКА

Улога даровитих из свих области науке и уметности у развоју друштва, националних и културних вредности је вишеструка и незаменљива. Креативност је базични део сваке даровитости у толикој мери да се често сматрају и синонимима, што свакако нису, те је рано откривање креативности код деце важан део идентификације било које врсте даровитости.

Више аутора су, према резултатима својих истраживања, издвојили различите способности и својства личности која су оцењивали као најбитнија у креативном процесу. Код већине својстава постоје мања или већа слагања аутора, а код неких су поједине особине са различитих спискова и контрадикторне међусобно, што не доводи у питање квалитет истраживања већ се уклапа у Кателово запажање о парадоксалној структури стваралачке личности. Ово је списак особина креативних личности и код аутора који су имали значајнија истраживања.

КОГНИТИВНЕ ОСОБИНЕ

Guilford 1971. Мисаоност, рефлексивност, медитативност, толеранција према двосмислености и недовољно структурираним ситуацијама.

Barron 1969. Одбацивање конформизма у мишљењу, склоност новим идејама и методама, потреба за оригиналним решењима, велика флуентност идеја, развијена вербална интелигенција.

Jackson и Messick, 1965. Развијена фантазија, висок ниво креативне експресије, трансформација идеја, отвореност духа, рефлексивност, спонтаност, интуитивност, ефикасна комуникација, висока ефикасност интелектуалне активности.

Vervalin, 1971. Неконвенционални у учењу и решавању проблема, веома оштра опсервација и креативна перцепција, веома добро информисани, креативно решавају проблеме, неконформистичке идеје, независни у мишљењу и акцији, развијена осетљивост за проблеме, преформулација значења ствари и идеја, добра способност организације и самоорганизације, отвореност искуству, неинхибираност.

Torrance 1965. Страствени истраживачи, уживају у имагинативном мишљењу, оригиналност у мишљењу и раду, неуобичајно решавају проблеме, склоност експериментисању, наглашена индивидуалност, способност елаборације

Barron 1969. Неконвенционално мишљење, непоновљивост идеја, висок интелектуални капацитет, критичко суђење, истраживачки приступ, проналажење неочекиваних решења, склоност анализи, ефикасно коришћење капацитета резоновања.

ЦРТЕ ТЕМПЕРАМЕНТА И КАРАКТЕРА

Cross, Cattell, Butcher, 1967. Довољан сам себи, не треба му подршка других, забринут, бојажљив, депресиван, критичан, либералан, аналитичан, недисциплинован, у конфликту са самим собом, практичан, избегава правила, мање развијен осећај за одговорност и обавезе, нежан и сензитиван.

Barron, 1969. Висока снага ега, емоционална стабилност, јака потреба за независношћу и аутономијом, самодовољност, висок степен контроле импулса.

Stein 1968. Самопоуздани, доминантни, иницијатори, неинхибирани, неконвенционални, неауторитарни, самодисциплиновани, истрајни, фрустрацијоно толерантни.

Govan 1967. Одсуство анксиозности, социјална одговорност, одбацују механизме потискивања као контролу импулса, неконвенционалност, сигурност.

Gough 1969. Активан, снажан, брзо закључује, многостраност, ентузијазам, поштен, вредан, практичан, толерантан, отпорни – упорни, ослобађање од конвенција.

Barron 1968. Висока прилагодљивост, истрајност, стабилност, опрезност, толерантност, позитивна интеграција карактера – етичка осетљивост, уравнотеженост – контрола импулса и емоција

Terman 1969. Храброст, несебичност, непристрасност, емоционална самоконтрола, племенитост.

МОТИВИ И МОТИВАЦИОНЕ ОСОБИНЕ

Guilford 1971. Изражена амбициозност, висок ниво аспирације, радо преузима иницијативу, издржљивост у сталном напору, спремност да се поднесу жртве до циља, радозналост, склоност авантури насупрот сигурности, преузимање ризика на послу, воле да истражују.

Barron 1968. Тенденција ка креативном раду, истрајност у мотивацији, потреба за аутономијом, склоност апстрактном мишљењу, свестраност, многострука интересовања, радозналост.

Taylor 1962. Истраживачки дух, играње идејама, интелектуална истрајност, потреба за различитошћу, стваралачки приступ раду, тежња за што већим ризиком у нади да ће постићи већа достигнућа, смели и радикални у идејама.

Mac Kinnon 1964. Потреба за достигнућем преко независности, снажно мотивисани за остварења у којима независност мишљења долази до изражаја, развијена потреба за естетиком.

Maslow 1959. Спонтаност, слободно изражавају идеје и осећања, привлаче их непознато, загонетно и мистериозно.




Стевановић 1961. Радозналост, уживање у изненађењу и чуђењу.

Ликовни радови ученика пружају учитељу вишеструку могућност да анализом ликовних елемената, без обзира на ликовни квалитет, идентификују одређене особине личности код ученика. Један од елемената којим се ученици радо изражавају је боја.

М. Лишер, Х. Фрилинг и С. Петровић, истражујући психолошка дејства и значења боје дошли су до психолошких вредности боја и њихових комбинација мерених особинама и ставовима личности које их преферирају или не. Део ових одредница психолошких вредности бојених парова је резултат микроистраживања у основним школама и на студентској популацији.

		Самовоља, иницијатор, дистанца у личним контактима, равнотежа између ега и емоција, сензитивни, самозаштита, жеља за сигурношћу, тежња хармонији, прилагодљивост
		Наглашен интелект, импулсивност, брзина, креативност, рефлексивност, интроспекција, комуникативност, добра опсервација, оптимизам, ангажује се у реалном животу, флексибилност, непристрасност, склоност доминацији, самопоуздање, арогантност, воли разноврсност, неодређеност, недговорност
		Убедљивост, прекомерна очекивања, друштвен, склоност компромисима, дипломатији, цени естетику, рафинираност, мир и хармонију
		Активност, склоност самопотврђивању, амбициозност, посвећеност циљу, снажна воља и енергија, предузимљивост, такмичарски дух, особине вође, не повлачи се пред опасношћу, склоност авантурама, велика енергија, ентузијазам, брзе и радикалне одлуке, осећање части и интегритета
		Ентузијазам, оптимизам, недостатак мере, није претерано амбициозан, али воли награде, потреба за стимулацијом маште, широких погледа, поштен, ведар, расипник, екстрвертност, авантуризам, непрактичност
		Осећај одговорности, тешко самоизражавање, амбициозност, добро просуђује али споро, способност за самоконтролу и организацију, арогантност, спутаност, властољубље, инхибиције
		Оригиналност, независност, индивидуалност, самосвест, воли слободу, тврдоглавост, непопустљивост, дистанцираност, непредвидивост, предводник у новом, неконвенционалност, радозналост, интелектуални приступ, примењено знање и вештине
		Несигурност, недостатак самопоуздања, осећај за музику и ритам, нежност, маштовитост, интровертност, посвећеност, саосећајност, индолентност, непрактичност
		Снажне жеље на физичком, менталном и емотивном нивоу, рођени вођа, нетолерантност, стваралачки импулс, тежња самоусавршавању, јака концентрација
		Рецептивност, машта, интуиција, осетљивост на реакције других, проицијивост, брза и прецизна перцепција, потреба за разноврсношћу, променљив и прилагодљив, више интересовања истовремено, потрага за новим, добро памћење, гуши га рутина
		Љубазаност, популарност, креативност, сензитивност, тактичност, оптимизам, рафинираност, друштвени шарм, нагле промене расположења, неразвијено самопоуздање, индолентност, чврсти вредносни ставови
		Нестрпљивост, бескомпромисност, осетљивост на критику, независност, одважност, спремност на велике ризике, снага воље, креативност, особине вође, амбициозност, одлучност, стваралачка енергија, емотивност, потреба за признањем
		Саосећајност, практичност, дарезљивост, потреба за променама, наглашена сујета, разборитост, сопствена филозофија, маштовитост, авантуристички дух, немирни дух, стална потрага, јасни и прецизни чулни утисци, независност, потреба за слободом, нехајност и немар
		Недостатак самопоуздања, самоконтрола, себичност, уздржаност, опрезност, конзервативност, преданост послу, критизерство, велика амбициозност

		Независност, одлучност, индивидуализам, трагање за новим путевима самоизражавања, стање приправности, објективност, предузимљивост, интуитивност, инвентивност, дистанцираност, организационе способности, презире конвенције и конформизам, непредвидљивост
		Немирни дух, изузетно сензитивни, наглашене промене расположења, идеалиста, сугестибилан, склоност стваралаштву, тешко одваја илузију од реалности, интровертност, избегавање новог, недостатак објективности и здравог разума
		Интензивна осећања, способност контроле емоција, интровертност, потреба за сигурношћу, нестрпљивост, нетолерантност, једностраност
		Шарм, добра нарав, уметнички таленти, способност да се добро изрази, конзервативни и традиционални приступ, интелектуална инерција, потреба за миром и хармонијом, избегавање конфликта, површност, друштвеност, дипломатија, цени рационални приступ и практичну
		Импулсиван, велика ментална енергија, немиран дух, радознао, поуздан, нестрпљив, иновативни приступ, радо напушта старе идеје, нестрпљив, контроверзан, пренагљени судови о другима, хитар, практичан, храбар, добро запажање, духовит, креативност, прилагодљив, елоквијант, брзо схвата, инвентиван
		Независност, огромна радозналост, велики планови, ентузијазам, велике вербалне способности, свестраност, склоност претеривању, оптимизам, натпросечна интелигенција, недостатак самодисциплине, интровертност, склоност филозофији, интуитивност, искреност, импулсивност
		Свест о остварењу, научни дух, опрезан, логичан, трезвен, методичан, студиозан, истрајан, прецизан, продорни ум, одговоран, самодисциплина и дисциплинује друге, песимиста, промене расположења, депресивност
		Самовоља, инвентивност, креативност, независтан, оригиналан, пионир, интуитиван, предузимљив, индивидуалиста, ексцентричан, нетактичан, одлично памћење, руши старо, цинизам, непрактичност, отвореност за туђа мишљења али их не прихвата брзо
		Хиперсензитивност, нереалност, сањар, претерани идеалиста, важно хармонично окружење, промишљен, суптилан, вешт „продавац“, отвореност за нове идеје, несигурност у себе, самосажаљење, самопрезир, интуитивност
		Истанчани интелект, способност дубоке концентрације и слојевитог мишљења, проицијивост, истрајност, одушевљење за непознато, оштрина, аналитични приступ, индивидуалност, свест о мотивацији, интелектуална одлучност
		Мања амбиција, велика очекивања од других, не подноси ограничења, срдачан, саосећајан, екстремност, ентузијазам, велика флуентност идеја
		Доследни, морални, уметничке склоности, добри односи са другима, љубазност, маштовитост, велике идеје и јасни циљеви али се не труди пуно, индолентност, идеализам, преферира класични а не иновативни приступ
		Посвећеност циљу, несигурност, амбиозност, добро просуђивање, изражена самодисциплина, пожртвованост, спремност на дугорочне напоре, осећај дужности, осећај за реалност
		Самовољност, оригиналност, друштвеност, сабраност, потреба за разноврсношћу, неконвенционалност, стваралачки потенцијал, само у складу са сопственим правилима, чак иако нису друштвено прихваћена, хладнокрвност, заинтересованост за ново у науци, уметности
		Осећај за ритам, сензитивност, непрактичност, саосећајност, нежност, имагинативност, губљење у илузијама, избегава рутину, потреба за хармонијом, креативност у музици
		Способност емпатије, фанатична посвећеност, борац за правду, јаке емоције, идеализам, креативност, наглашен осећај за боју, изражени ставови, особине вође, интуитивност, поштење, интензивни доживљаји
		Ентузијазам, унутрашња снага, експанзија енергије, брзо прихватање нових идеја, без провере; смисао за ритам, хармонију и темпо; понос, оптимизам, истраживачки дух, независност, радозналост, амбициозност, оданост, самоувереност, идеализам
		Прагматичност, добра координација, рационалност, добар организатор, истрајан, вредан, тачан, самоконтрола, самодисциплина, јака мотивација, амбициозност, неуморност, издржљивост

	Ентузијазам, стваралачка енергија, позитиван став према животу, јака воља, оригиналност, инвентивност, вођа, импулсивност, сопствена правила, нетолерантност, љубав према ризику, дистанца у односу на околину, преиспитује традицију логиком, експериментатор, револуционарни дух
	Имагинација, интуиција, неумерени ентузијазам, идеализам, саосећајност, несамоувереност, емотивни немир, недостатак иницијативе и самопоуздања, избегавање конфликта, закочена енергија
	Истрајност, изузетна емотивност, динамичност, опседнутост постављеним циљем, храброст, самопоуздање, особине вође, проницљивост, став „све или ништа“, искључивост
	Реално постављени циљеви и спемност да се труди до њихове реализације, осећај сврхе, предузимљивост, самоувереност, поузданост, високи морални стандарди, стрпљивост, истрајност, марљивост, посвећеност послу, поштовање традиције, добра концентрација
	Заинтересованост за све ново и прогресивно, инвентивност, не подноси ограничења, одбија конвенције, не воли рутину, оригиналност, креативност, одлучност, тактичност, високо постављени циљеви, брзо схватање ситуације, брзо доношење одлуке
	Маштовитост, склоност претеривању, уживање у обликовању и моделовању ствари, занимање за виши смисао живота, емпатија, емотивна експресија, идеализам, љубазност, смиреност, заштитнички инстинкти, избегавање одговорности, толерантност
	Посвећеност својим идеалима, постављеним циљевима; особине вође, ауторитарна личност, организаторске способности, амбициозност, делује подстицајно на друге, ентузијазам, свестрана интересовања, истрајност, проницљивост, снага воље
	Самодовољност, самосталност, самопоуздање, снага воље, оригиналност, самодисциплина, поштује традицију, али и отворен за ново; иницијатива, практичност, интуитивност, потреба за слободом, концентрација, способан за тимски рад док му нису угрожене идеје, инвентивност
	Планирање, математичка логика, креативно материјализује идеје, учи из искуства, практични идеалиста, преиспитивање свега логиком и разумом, неповерење у друге, методичност, организованост, преузима одговорности, свест о обавезама
	Перфекционизам, велика снага воље, енергичност, темељност, истрајност, инхибиције, потреба за доминацијом, ефикасност у раду, реални циљеви, добра концентрација, добра самопроцена, издржљивост, самодисциплина, способност самоодрицања
	Непостојаност циљева и идеја, интуитивност, идеализам, борба против конвенционалног приступа, стваралачка имагинација, револуционарни мислилац, сензитивност, оригинални приступ истраживањима, самосвојан начин изражавања
	Истрајност, револуционарни дух, потреба за слободом, одважност, склоност експерименту, оригинални приступ, потпуна посвећеност одабраном циљу, истраживању; креативна енергија, тежња иновацијама, тренутно схватање проблема
	Истраживачки дух, емотивност, нови приступи у науци и метности, изузетно активна имагинација

Како на дечијим радовима препознати преферентне колористичке комбинације? То су боје које су најчешће заступљене у комбинацији на предмету, особи, у простору у подједнаком односу или је једна доминантнија по површини коју покрива. Нарочито треба обратити пажњу на боје које међусобно имају дугачку линију разграничења, јер она ствара тај однос који задовољава дечију потребу за одређеном комбинацијом. Делови одеће, намештаја, фасада, комбинације на цвећу су извор материјала за такве комбинације. Неке теме нису никако погодне за укључивање у овакву анализу, јер „обавезују“ ученике на реалистичке изборе боје, па је слободни избор боја искључен у већој мери него код других мотива. На пример, пејзажи са темом годишњих доба обавезују на стандардни колорит, мада и ту у некој мери могу бити проткани индивидуални колористички избори. Значајно је узети у обзир и ако су на ученичком раду

често заступљене неке боје у великим површинама, иако немају непосредних додирних линија. Најважније је да се подаци о преферентним колористичким паровима узимају са што већег броја цртежа и слика једног детета а не само са неколико радова.

Успостављајући еквиваленцију између колористичких комбинација, њихових психолошких вредности и особина креативних личности, поједностављујемо поступак препознавања особина креативног мишљења код ученика. Процес се тако сажима на однос преферентних колористичких комбинација и особина креативних личности. Дајемо упоредни преглед колористичких комбинација, њихових психолошких вредности и особина креативних личности.

КОГОГНИТИВНЕ ОСОБИНЕ	Значење преференције колористичког пара	Колористички пар	Значење преференције колористичког пара	Колористички пар
Мисаоност	-склоност филозофији		-занимање за виши смисао живота	
Рефлексивност	-рефлексивност -сопствена филозофија		-способност дубоке концентрације и слојевитог мишљења	
Медитативност	-способност дубоке концентрације			
Толеранција према двосмислености и недовољно структурираним ситуацијама	-склоност компромисима, дипломатији -неодређеност		-прилагодљив -толерантност -прилагодљивост	
Одбацивање конформизма у мишљењу	-презире конвенције и конформизам -сопствена правила -револуционарни дух		-само у складу са сопственим правилима, чак иако нису друштвено прихваћена	
Склоност новим идејама и методама	-оригиналност -потрага за новим -гуши га рутина -иновативни приступ -пионир -радо напушта старе идеје -отворен за нове идеје -заинт. за ново у науци, уметности		-револуционарни дух -тежња иновацијама -оригиналност -склоност експерименту -оригинални приступ -заинтер. за ново и прогресивно -нови приступи у науци и уметности -брзо прихватање нових идеја, без провере	
Потреба за оригиналним решењима	- креативност -оригиналност -инвентивност -креативност -оригиналан -оригиналност		- оригиналност -оригиналност - оригиналност -оригинални приступ -оригинални приступ	

Велика флуентност идеја	<ul style="list-style-type: none"> -наглашен интелект -стваралачки импулс -радо напушта старе идеје -натпросечна интелигенција -потреба за разноврсношћу -брзо схватање ситуације 		<ul style="list-style-type: none"> -воли разноврсност -стваралачка енергија -инвентиван, брзо схвата -велика флуентност идеја -стваралачки потенцијал -инвентивност -инвентивност 		
Развијена вербална интелигенција	<ul style="list-style-type: none"> -комуникативност -способност да се добро изрази 		<ul style="list-style-type: none"> -елоквентан -велике вербалне способности 		
Развијена фантазија	<ul style="list-style-type: none"> -маштовитост -сањар -изузетно активна имагинација 		<ul style="list-style-type: none"> -машта -маштовитост -стваралачка имагинација -имагинација 		
Висок ниво креативне експресије	<ul style="list-style-type: none"> -креативност -стваралачки импулс -уметнички таленти, способност да се добро изрази -креативност 		<ul style="list-style-type: none"> -креативност -стваралачка енергија -стваралачки потенцијал -стваралачка енергија -креативна енергија -креативност -креативност 		
Трансформација идеја	<ul style="list-style-type: none"> -променљив и прилагодљив -потреба за променама -иновативни приступ 		<ul style="list-style-type: none"> -радо напушта старе идеје -прилагодљив 		
Отвореност духа	<ul style="list-style-type: none"> -широких погледа -екстрвертност -потрага за новим -немирни дух -немирни дух 		<ul style="list-style-type: none"> -немиран дух, радознао -огромна радозналост -отвореност за нове идеје -одушевљење за непознато 		
Рефлексивност	-рефлексивност		-склоност филозофији		
Спонтаност	<ul style="list-style-type: none"> -непредвидљивост -импулсиван 		<ul style="list-style-type: none"> -импулсивност -брзо доношење одлуке 		
Интуитивност	-интуиција		-интуитивност		

	-интуитивност -интуитивност -интуитиван -интуитивност		- интуиција - интуитивност -интуитивност	
Ефикасна комуникација	-комуникативност -способност да се добро изрази - елоквентан -вешт „продавац“		-убедљивост - велике вербалне способности -срдачан	
Висока ефикасност интелектуалне активности	-наглашен интелект -интелектуални приступ -натпросечна интелигенција -продорни ум -истанчани интелект -проницљивост -проницљивост -концентрација -добра концентрација		-јака концентрација -велика ментална енергија -интелектуална оштрина -одлично памћење -добро просуђивање -добра концентрација - тренутно схватање проблема	
Неконвенционални приступ у учењу и решавању проблема	-оригиналност -неконвенционалност - неконвенционалност -оригиналност -одбија конвенције		- презири конвенције -оригиналан - борба против конвенционалног приступа	
Веом оштра опсервација и креативна перцепција	-добра опсервација -брза и прецизна перцепција -хиперсензибилност -интелектуална оштрина -брзо схватање ситуације		-добро запажање -јасни и прецизни чулни утисци -проницљивост -тренутно схватање проблема -концентрација -добра концентрација	
Веом добро информисани	-заинтересованост за све ново и прогресивно		-заинтересованост за ново у науци, уметности	
Креативно решавају проблеме	-креативност -стваралачки импулс -креативност -инвентивност -креативност -креативност -инвентиван		-креативност -инвентивност -инвентивност - креативност - креативност -креативна енергија	

Неконформистичке идеје	-презире конвенције и конформизам -сопствена правила - преиспитује традицију логиком		-само у складу са сопственим правилима, чак иако нису друштвено прихваћена	
Независни у мишљењу и акцији	-самовоља -склоност самопотврђивању -независност -независност -сопствена филозофија -независност -независност -независност		-оригиналност -предузимљивост, самоувереност -независтан -самовољност - унутрашња снага - независност -самосталност	
Развијена осетљивост за проблеме	-сензитивни -рецептивност -истанчани интелект -интелектуална оштрина		- сензитивност -сензитивност -тренутно схватање проблема	
Преформулација значења ствари и идеја	-маштовитост -променљив и прилагодљив		-прилагодљив -маштовитост	
Добра способ. организације и самоорганизације	-организационе способности -добар организатор -тактичност		-организаторске способности -организованост	
Отвореност искуству	-ангажује се у реалном животу -воли разноврсност -екстрвертност -потреба за променама -отвореност за нове идеје		- одушевљење за непознато -широких погледа -екстрвертност - брзо схватање ситуације, брзо доношење одлуке - динамичност	
Неинхибираност	-екстрвертност		-екстрвертност	
Страствени истраживачи	-немирни дух, стална потрага -продорни ум - фанатична посвећеност		-заинтересованост за ново у науци, уметности -пионир -истраживачки дух	
Уживају у имагинативном мишљењу	-потреба за стимулацијом маште -маштовитост -машта -маштовитост -нереалност, сањар		-изузетно активна имагинација - имагинативност -имагинација -маштовитост -стваралачка имагинација	

	- машовитост			
Оригиналност у мишљењу и раду	-оригиналност -оригиналан - оригиналност -оригиналност		- оригиналност -оригиналност -сензитивност -оригинални приступ	
Неуобичајно решавају проблеме	-непредвидивост -неконвенционалност -инвентивност -ексцентричан -потреба за разноврсношћу, неконвенционалност -оригинални приступ истраживањима		-непредвидљивост - иновативни приступ -инвентивност -не воли рутину -нови приступи у науци и уметности -избегава рутину - инвентивност -оригинални приступ	
Склоност експериментисању	- експериментатор		-склоност експерименту	
Наглашена индивидуалност	-независност -индивидуалност -независност -самовоља -независтан -самовољност - независност		-независност -независност -индивидуализам - индивидуалиста - индивидуалност - само у складу са сопственим правилима, чак иако нису друштвено прихваћена	
Способност елаборације	- велика ментална енергија -логичан -студиозан -аналитични приступ		-способност слојевитог мишљења -продорни ум -истанчани интелект -добро просуђивање	
Неконвенционално мишљење	-неконвенционалност - презире конвенције и конформизам -одбија конвенције		-неконвенционалност -борба против конвенционалног приступа	
Непоновљивост идеја	-воли разноврсност -оригиналност - отвореност за нове идеје - избегава рутину -оригиналност -оригинални приступ		-потреба за променама -оригиналан - потреба за разноврсношћу -не воли рутину -оригиналност	

Висок интелектуални капацитет	<ul style="list-style-type: none"> -наглашен интелект -јака концентрација -гуши га рутина -студиозан -одлично памћење -концентрација -тренутно схватање проблема 	<ul style="list-style-type: none"> - велика ментална енергија -натпросечна интелигенција -промишљен -истанчани интелект -интелектуална оштрина -добра концентрација
Критичко суђење	<ul style="list-style-type: none"> -радо напушта старе идеје -руши старо -добро просуђивање -проницљивост 	<ul style="list-style-type: none"> - опрезан, логичан, трезвен -интелектуална оштрина -преиспитивање свега логиком и разумом
Истраживачки приступ	<ul style="list-style-type: none"> - инвентивност -инвентиван - инвентивност - нови приступи у науци и уметности 	<ul style="list-style-type: none"> -истраживачки дух - инвентивност -истраживачки дух -оригинални приступ истраживањима
Проналажење неочекиваних решења	<ul style="list-style-type: none"> -креативност -оригиналност -непредвидивост -креативност -оригиналност -избегава рутину - оригиналност, креативност -оригиналност 	<ul style="list-style-type: none"> -креативност -непредвидљивост - иновативни приступ -оригиналан -интелектуална оштрина -оригиналност - не воли рутину -тежња иновацијама
Склоност анализи	<ul style="list-style-type: none"> -логичан, трезвен -студиозан, прецизан 	<ul style="list-style-type: none"> -истанчани интелект -аналитични приступ
Ефикасно кориштење капацитета резонувања	<ul style="list-style-type: none"> -наглашен интелект -јака концентрација -натпросечна интелигенција -логичан, трезвен -студиозан, прецизан -проницљивост -добра концентрација 	<ul style="list-style-type: none"> -добро памћење -разборитост -брзо схватање ситуације -одлично памћење -промишљен -интелектуална оштрина -добро просуђивање

ЦРТЕ ТЕМПЕРАМЕНТА И КАРАКТЕРА	Значење преференције колористичког пара	Колористички пар	Значење преференције колористичког пара	Колористички пар
Довољан сам себи	-дистанца у личним контактима -независност -индивидуалност -независност -независност -индивидуализам -независтан		-дистанца у односу на околину -самопоуздање -самодовољност -самосталност -индивидуалиста -независност	
Не треба му подршка других	-склоност самопотврђивању -независност -независност - само у складу са сопственим правилима, чак иако нису друштвено прихваћена		-дистанца у односу на околину -самопоуздање -самоувереност -самосталност -самопоуздање -независност -независтан -независност	
Забринут, бојажљив, депресиван	-прекомерна очекивања -неразвијено самопоуздање -наглашене промене расположења		-несигурност у себе -емотивни немир -промене расположења, депресивност -спутаност, инхибиције	
Критичан	-опрезан, логичан, трезвен			
Либералан	-склоност компромисима, дипломатији -широких погледа		-отвореност за туђа мишљења али их не прихвата брзо	
Аналитичан	-логичан -студиозан		-истанчани интелект -аналитични приступ	
Недисциплинован	-недговорност -гуши га рутина -нестрпљивост -нестрпљивост -нестрпљив -недостатак самодисциплине		-самовољност -сопствена правила -велике идеје, јасни циљеви али се не труди се пуно, индолентност -самовоља	

У конфликту са самим собом	-контроверзност		- емотивни немир	
Практичан	-примењено знање и вештине -практичност		-практичан -прагматичност - практичност	
Избегава правила	-воли слободу -потреба за слободом -презира конвенције и конформизам -самовољност -избегава рутину -одбија конвенције -борба против конвенционалног приступа -потреба за слободом		-неконвенционалност -самовоља -не подноси ограничења -ексцентричан -неконвенционалност - не подноси ограничења -нови приступи у науци и метности -само у складу са сопственим правилима, чак иако нису друштвено прихваћена	
Мање развијен осећај за одговорност и обавезе	-недговорност -авантуризам -дистанцираност -нехајност и немар		- дистанцираност - избегавање одговорности -потреба за слободом	
Нежан и сензитиван	-хиперсензибилност - суптилан -саосећајан - сензитивност - нежност - саосећајност -способност емпатије -саосећајност - изузетна емотивност		-сензитивни -нежност, саосећајност -рецептивност -сензитивност - емотивност - изузетно сензитивни -емпатија -емотивна експресија -сензитивност -емотивност	
Висока снага ега	-снажна воља -самосвест -снага воље - изражени ставови - унутрашња снага		-самоувереност - снага воље -снага воље -велика снага воље	
Емоционална стабилност	-равнотежа између ега и емоција -емотивност -изузетна емотивност		-способност контроле емоција -смиреност -емотивност	

Јака потреба за независношћу и аутономијом	<ul style="list-style-type: none"> -независност -индивидуалност -независност -сопствена филозофија -индивидуалност -само у складу са сопственим правилима, чак иако нису друштвено прихваћена 		<ul style="list-style-type: none"> -независност -индивидуализам -независтан -индивидуалиста -ексцентричан -независност -сопствена правила -потреба за слободом -независност 		
Самодовољност	<ul style="list-style-type: none"> -самовоља -самопоуздање -склоност самопотврђивању -ексцентричан -самовољност -само у складу са сопственим правилима, чак иако нису друштвено прихваћена 		<ul style="list-style-type: none"> -независност -бескомпромисност -самовоља -самопоуздање -самоувереност -самодовољност -самопоуздање -унутрашња снага -независност -дистанца у односу на околину 		
Висок степен контроле импулса	<ul style="list-style-type: none"> -способност за самоконтролу -самоконтрола -способност контроле емоција 		<ul style="list-style-type: none"> -самоконтрола -тактичност -смиреност -самодисциплина 		
Самопоуздани	<ul style="list-style-type: none"> -самопоуздање -независност -независтан -независност 		<ul style="list-style-type: none"> -самоувереност -самопоуздање -самопоуздање 		
Доминантни	<ul style="list-style-type: none"> -особине вође -предводник у новом -рођени вођа 		<ul style="list-style-type: none"> -особине вође -потреба за доминацијом 		

Иницијатори	-иницијатор -предузимљивост -предводник у новом -рођени вођа		-пионир - особине вође - предузимљивост -иницијатива	
Неинхибирани	-екстрoвертност -екстрoвертност		-емотивна експресија	
Неконвенционални	-неконвенционалност -презира конвенције и конформизам -ексцентричан		- неконвенционалност -преиспитује традицију логиком -одбија конвенције	
Неауторитарни	-независност -независност -независтан - независност		-само у складу са сопственим правилима, чак иако нису друш- твено прихваћена	
Самодисциплинован	-способност за самоконтролу -самоконтрола -изражена самодисциплина -самодисциплина		-самодисциплина и дисциплинује друге -самодисциплина - стрпљивост, истрајност - самодисциплина	
Истрајни	-истрајан - истрајан - истрајност -истрајност		-истрајност -издржљивост -истрајност	
Фрустрационо толерантни	-толерантност			
Одсуство анксиозности	-оптимизам -ведар -оптимизам		- оптимизам - позитиван став према животу	
Социјална одговорност	-осећај одговорности -одговоран -морални - високи морални стандар- ди		-добри односи са другима -осећај дужности -поузданост -преузима одговорности	
Одбацују механизме потискавања као контролу импулса	-импулсивност -нестрпљивост -импулсиван		-нестрпљив -импулсивност -ексцентричан	













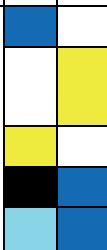
Неконвенционалност	-неконвенционалност -презире конвенције и конформизам -ексцентричан -неконвенционалност -одбија конвенције			- борба против конвенционалног приступа -преиспитује традицију логиком		
Сигурност	-жеља за сигурношћу -потреба за сигурношћу			-поузданост -одлучност		
Активан	-ангажује се у реалном животу -активност			-експанзија енергије -динамичност -енергичност		
Снажан	-снажне жеље на физичком, менталном и емотивном нивоу			-снажна воља и енергија - унутрашња снага -енергичност		
Брзо закључује	-брзина -јака концентрација -разборитост -добра концентрација -брзо доношење одлуке -тренутно схватање проблема			-хитар -брзо схвата -интелектуална оштрина -брзо прихватање нових идеја, без провере -брзо схватање ситуације -проницљивост		
Многостраност	-више интересовања истовремено			-заинтересованост за све ново и прогресивно - свестрана интересовања		
Ентузијазам	-ентузијазам -ентузијазам -ентузијазам -ентузијазам - позитиван став према животу			-ентузијазам -ентузијазам - експанзија енергије -неумерени ентузијазам -ентузијазам		
Поштен	-непристрасност -осећање части и интегритета -поштен -искреност -морални			-оданост -високи морални стандарди -борац за правду -поштење		

Вредан	-активност - вредан -марљивост		-посвећеност послу -енергичност	
Практичан	-ангажује се у реалном животу -практичност - практичан -прагматичност		-примењено знање и вештине - практичност - практични идеалиста	
Толерантан	- толерантност -отвореност за туђа мишљења али их не прихвата брзо		-прилагодљивост -склоност компромисима, дипломатији	
Отпорни – упорни	-потпуна посвећеност одабраном циљу -истрајан -одлучност -посвећеност циљу -посвећеност својим идеалима, циљевима -истрајност, снага воље		- спремност на дугорочне напоре -стрпљивост, истрајност -марљивост -истрајност -тврдоглавост, непопустљивост -издржљивост	
Ослобађање од конвенција	-сопствена филозофија -презире конвенције и конформизам -ексцентричан		-одбија конвенције -борба против конвенционалног приступа - неконвенционалност	
Висока прилагодљивост	-прилагодљивост -променљив и прилагодљив		-флексибилност -прилагодљив -толерантност	
Истрајност	-посвећеност циљу -истрајан -посвећеност циљу -спремност на дугорочне напоре -истрајност -истрајност -издржљивост		-фанатична посвећеност - истрајан - издржљивост -јака воља - истрајност -истрајност -истрајност	
Стабилност	-доследни		-поузданост	

Опрезност	-опрезан - тактичност		- дистанца у односу на околину	
Толерантност	-прилагодљивост -толерантност		-склоност компромисима, дипломатији	
Позитивна интеграција карактера-етичка осетљивост	-осећање части и интегритета -саосећајност -искреност -саосећајан		- високи морални стандарди - морални -способност емпатије -борац за правду	
Уравнотеженост-контрола импулса и емоција	-равнотежа између ега и емоција -спообност за самоконтролу -самоконтрола		-способност контроле емоција - тактичност - смиреност	
Храброст	-не повлачи се пред опасношћу -одважност - храбар		-борац за правду -храброст -заштитнички инстинкти -одважност	
Несебичност	-посвећеност, саосећајност -саосећајан		-саосећајност -способност емпатије -саосећајност	
Непристрасност	-непристрасност - високи морални стандарди		-објективност -борац за правду	
Емоционална самоконтрола	-способност за самоконтролу -емотивност -стрпљивост		-способност контроле емоција -самоконтрола -смиреност	
Племенитост	-дарежљивост -морални -борац за правду		-високи морални стандарди -заштитнички инстинкти	
МОТИВИ И МОТИВАЦИОНЕ ОСОБИНЕ	Значење преференције колористичког пара	Колористички пар	Значење преференције колористичког пара	Колористички пар
Изражена амбициозност	-прекомерна очекивања -амбициозност -амбициозност -амбициозност -опседнутост постављеним циљем		-велика амбициозност - велики планови -амбициозност -амбициозност -амбициозност -високо постављени циљеви	

	-посвећеност својим идеалима, циљевима		- амбициозност - амбициозност	
Висок ниво аспирације	-прекомерна очекивања -снажне жеље на физичком, менталном и емотивном нивоу		- став „све или ништа“ - јака мотивација - високо постављени циљеви -велики планови	
Радо преузима иницијативу	-иницијатор -предузимљивост -предводник у новом -рођени вођа -особине вође - предузимљивост -предузимљив -пионир		- одлучност -особине вође - вођа - особине вође -одлучност - особине вође -иницијатива	
Издржљивост у сталном напору	-снажна воља -велика енергија -снага воље -истрајан -спремност на дугорочне напоре -унутрашња снага - истрајан -издржљивост		- јака воља -истрајност -поузданост, -стрпљивост, истрајност -марљивост -посвећеност послу -истрајност, снага воље -истрајност -издржљивост -истрајност	
Спремност да се поднесу жртве до циља	-посвећеност циљу - став „све или ништа“ -посвећеност послу -посвећеност својим идеалима, циљевима -потпуна посвећеност одабраном циљу		-пожртвованост -фанатична посвећеност -опседнутост постављеним циљем -способност самоодрицања -посвећеност -посвећеност циљу	
Радозналост	-радозналост - немирни дух, стална потрага -огромна радозналост -одушевљење за непознато - радозналост		-немирни дух -заинтересованост за све ново и прогресивно -немиран дух, радознао -заинтересованост за ново у науци, уметности -свестрана интересовања	

Склоност авантури на супрот сигурности	<ul style="list-style-type: none"> -склоност авантурама - потрага за новим - спремност на велике ризике - авантуристички дух - руши старо - избегава рутину - љубав према ризику 		<ul style="list-style-type: none"> -авантуризам -потреба за променама -нови приступи у науци и уметности -пионир -став „све или ништа“ -истраживачки дух 	
Преузимање ризика на послу	<ul style="list-style-type: none"> -предузимљивост -не повлачи се пред опасношћу -предузимљивост -храбар -одважност 		<ul style="list-style-type: none"> - предводник у новом -спремност на велике ризике -предузимљив - предузимљивост 	
Воле да истражују	<ul style="list-style-type: none"> -предводник у новом -пионир -истраживачки дух 		<ul style="list-style-type: none"> -тежња иновацијама -истраживачки дух 	
Тенденција ка креативном раду	<ul style="list-style-type: none"> -креативност -стваралачки импулс -креативност -креативност -креативност 		<ul style="list-style-type: none"> -креативност -стваралачка енергија -креативност - креативност 	
Истрајност у мотивацији	<ul style="list-style-type: none"> -посвећеност циљу -снага воље - спремност на дугорочне напоре -истрајност - јака мотивација - издржљивост -истрајност -истрајност 		<ul style="list-style-type: none"> -истрајан -свест о мотивацији -посвећеност својим идеалима, циљевима - истрајан -фанатична посвећеност - јака воља -потпуна посвећеност одабраном циљу 	
Потреба за аутономијом	<ul style="list-style-type: none"> -независност -дистанцираност -сопствена филозофија -независност -потреба за слободом 		<ul style="list-style-type: none"> -независност - независност -потреба за слободом -потреба за слободом 	

Склоност апстракт. мишљењу	-склоност филозофији				
Свестраност, многострука интересовања	-потреба за разноврсношћу -више интересовања истовремено		-свестрана интересовања -заинтересованост за све ново и прогресивно		
Радозналост	-радозналост - радозналост -заинтересованост за ново у науци, уметности		-радознао -огромна радозналост -одушевљење за непознато -заинтересованост за све ново и прогресивно		
Истраживачки дух	-авантуристички дух -немирни дух, стална потрага -немирни дух		-научни дух -отвореност за нове идеје - истраживачки дух -истраживачки дух		
Играње идејама	-маштовитост -машта -маштовитост -стваралачка имагинација -имагинација -маштовитост		-инвентивност -маштовитост -инвентивност - брзо прихватање нових идеја, без провере - изузетно активна имагинација		
Интелектуална истрајност	-способност дубоке концентрације -спремност на дугорочне напоре -посвећеност послу -потпуна посвећеност одабраном циљу		-снажна воља и енергија -студиозан -издржљивост -истрајност -истрајност -истрајност		
Потреба за различитошћу	-оригиналност -потреба за разноврсношћу -екцентричан -потреба за разноврсношћу		-потреба за променама -више интересовања истовремено - руши старо - свестрана интересовања - оригиналност		

Стваралачки приступ раду	<ul style="list-style-type: none"> -примењено знање и вештине -креативност -инвентивност -склоност стваралаштву -инвентиван - креативност - креативност -креативна енергија 		<ul style="list-style-type: none"> -стваралачки импулс -креативност -стваралачка енергија -креативност -креативност -стваралачка енергија - инвентивност -стваралачки потенцијал -стваралачка имагинација 	
Тежња за што већим ризиком у нади да ће постићи већа достигнућа	<ul style="list-style-type: none"> -оптимизам -амбициозност -спремност на велике ризике -велики планови -свест о остварењу - амбициозност -одважност 		<ul style="list-style-type: none"> -снажне жеље на физичком, менталном и емотивном нивоу -велика амбициозност - амбициозност -љубав према ризику -амбициозност 	
Смели и радикални у идејама	<ul style="list-style-type: none"> -оригиналност -одважност - оригиналност - изражени ставови -револуционарни мислилац 		<ul style="list-style-type: none"> -брзе и радикалне одлуке - отвореност за нове идеје -оригиналност -револуционарни дух -тежња иновацијама 	
Потреба за достигнућем преко независности	<ul style="list-style-type: none"> -независност -индивидуалност -независност -независтан - независност - сопствена правила 		<ul style="list-style-type: none"> -независност -независност -свест о остварењу -склоност самопотврђивању 	
Снажно мотивисани за остварења у којима независност мишљења долази до изражаја	<ul style="list-style-type: none"> -амбициозност -амбициозност -трагање за новим путевима самоизражавања -посвећеност циљу, амбициозност -само у складу са сопственим правилима, чак иако нису друштвено прихваћена - амбициозност -амбициозност 		<ul style="list-style-type: none"> -снага воље -велика амбициозност -независност -свест о остварењу -независтан -свест о мотивацији -независност -амбициозност -јака мотивација -амбициозност - јака воља 	

Развијена потреба за естетиком	-цени естетику, мир рафинираност и хармонију -рафинираност -уметнички таленти -потреба за хармонијом -смисао за ритам, хармонију и темпо		-наглашен осећај за боју -осећај за музику и ритам -тежња хармонији -уметничке склоности -креативност у музици -уживање у обликовању и моделирању ствари -важно хармонично окружење	
Спонтаност	-гуши га рутина -искреност, импулсивност		-импулсивност -не воли рутину -брзо доношење одлуке	
Слободно изражавају идеје и осећања	-потреба за слободом -трагање за новим путевима самоизражавања -самоувереност		- изражени ставови - само у складу са сопственим правилима, чак иако нису друштвено прихваћена -потреба за слободом	
Привлаче их непознато, загоњетно и мистериозно	-потрага за новим -потреба за променама - дух немирни дух, стална потрага		- авантуристички - љубав према ризику -одушевљење за непознато	
Радозналост	-радозналост - немирни дух -заинтересованост за све ново		-немиран дух, радознао -огромна радозналост - радозналост	
Уживање у изненађењу и чуђењу	-потреба за стимулацијом маште -потреба за променама -заинтересованост за све ново		-одушевљење за непознато - ентузијазам -неумерени ентузијазам -непредвидљивост	

Сабирањем података из табеле добија се ранг листа колористичких парова према броју појављивања:

1. жуто – св. плаво	56	23. љубичасто – црвено	19
2. наранџасто – св. плаво	48	24. црно – зелено	19
3. св. плаво – там. плаво	44	25. там. плаво – љубичасто	19
4. тамно плаво – бело	41	26. наранџасто – там. плаво	18
5. црвена – св. плава	39	27. зелено – браон	17
6. црвено- жуто	38	28. љубичасто – жуто	16
7. црна – св. плава	37	29. црно – браон	16
8. св. плава – зелена	37	30. наранџасто – црно	15
9. црвена – там. плава	35	31. светло плаво – љубичасто	15
10. св. плаво – бело	34	32. љубичасто – црно	14
11. жуто – црно	33	33. наранџасто – бело	14
12. жуто – браон	33	34. зелена – љубичаста	13
13. там. плаво – браон	32	35. тамо плаво – зелено	11
14. св. плаво – браон	29	36. зелено – црвено	11
15. жуто- наранџасто	29	37. наранџасто – зелено	9
16. жуто – там. плаво	28	38. браон – наранџасто	9
17. бело – црвено	27	39. љубичасто – наранџасто	7
18. црвено – наранџасто	27	40. зелено – бело	7
19. бело – жуто	24	41. црно – бело	7
20. црвено – црно	23	42. бело – браон	6
21. црно – там. плаво	23	43. жуто – зелено	4
22. браон – црвено	20	44. браон – љубичасто	4

Тешко је одредити испод које комбинације треба „подвући црту“ која дели натпросечно креативне од других. Свакако се треба концентрисати на водеће комбинације на листи као оне које нам указују на висок ниво креативности код детета.

Занимљиво је да се комбинације у низу разликују само за по једно или два појављивања, а само прве три на листи су јасно издвојене од других, а и између себе. *Жуто – светло љаво 56* појављивања, за 8 више од следеће *наранџасто – светло љаво 48*, од ње је за 4 мања *светло љаво – тамно љаво 44*, која је за 4 већа од следеће. Наравно, на дечијем раду не меримо само учесталост појављивања једне комбинације, већ се као сигнификатор креативности узима појављивање већег броја комбинација са врха листе.

Значај раног откривања најкреативније деце је пре свега у очувању те креативности. Велики број истраживања је показао да креативност код деце са узрастом опада. На то утичу бројне грешке у педагошком понашању наставника које велики број учитеља тешко може да освести а још теже да исправи у свом понашању. Развијање креативности код деце је од изузетног значаја не само за будућност друштва него и за ментално здравље сваког детета јер отуђени од сопствене креативне моћи одрастају у неслободне и непредузимљиве људе.

ЛИТЕРАТУРА

- Gedo, J. (1996): *The artist and the emotional world*, New York: Creativity and personality.
- Дивљан, С. (2004): *Визуелна креативност и ликовно исцраживање*, Јагодина: Педагошки факултет у Јагодина.
- Ђорђевић, Б. (2005): *Даровитост и креативност деце и младих*, Вршац.
- Квашчев, Р. (1987): *Психологија стваралаштва*, Београд.
- Лишер, М. (1988): *Лишеров колор шесћ*, Београд.
- Панић, В. (1989): *Психолошка исцраживања уметничкој стваралаштва*, Београд.
- Петровић, С. (1986): *Метафизика и психологија слике*, Ниш.
- Петровић, С. (1986): *Боја и савремено српско сликарство*, Ниш.
- Шефер, Ј. (2000): *Креативност деце: проблеми вредновања*, Вршац.
- Штајнер, Р. (2005): *О бићу боја*, Зрењанин.

Nada Miletić
University of Kragujevac
Faculty of education in Jagodina

CREATIVE PERSONALITY TRAITS AND COLOUR PAIR PREFERENCES – POSSIBILITY OF THEIR CORRELATION FOR THE PURPOSE OF EARLY DETECTION AND ENCOURAGEMENT OF STUDENTS' CREATIVE THINKING

The role of those talented in various fields of science and art in the development of the society, national and cultural values is manifold and indispensable. Creativity is so much at the heart of any kind of talent that these terms are often considered to be synonymous, which they are certainly not. However, early detection of creativity in children is an important part of identifying any type of talent. A teacher is in a position to establish the existence of creative abilities in students in many ways.

Children's artwork provide plenty of opportunity for the teacher to do that, to analyze not only the artistic value of the work – which would allow only the recognition of artistic talent, but also visual elements of the work that do not suggest artistic value and in doing so recognize some qualities of a creative personality. Lists of creative personality traits can be found in the work of various researchers. Psychologists M. Lüscher, H. Frieling and S. Petrovic, an aesthetician and philosopher, have determined, by researching psychological effects and meanings of colours, the value of colours and their combinations on a scale of characteristics and attitudes that show preferences of that type of personality.

By way of establishing equivalence between colour combinations, their psychological values and creative personality traits, procedure for recognising features of creative thinking in students is simplified. This process is then reduced to a symmetrical relationship between (un)preferred colour combinations and creative personality traits. Cross-referenced summary of colour combinations, their psychological values and creative personality traits is provided.

Key words: identifying creativity, personality traits, colour psychology

Мирослава Којић
Загорка Марков
Висока школа струковних студија за образовање васпитача
Кикинда

УДК 371.3::73/76

УСМЕРЕНЕ АКТИВНОСТИ ЛИКОВНОГ ВАСПИТАЊА КАО ИЗВОР КУРИКУЛУМА

УВОД

Сврха овог рада је да одреди и прикаже димензије курикулума усмерене активности ликовног васпитања као темељног доказа којим се предвиђа рад, начин деловања и евалуација резултата свеукупног васпитно-образовног процеса деце, васпитача и професора методике ликовног васпитања. Појашњење разлога за квалитетнији курикулум вртића огледа се и доводи у везу са задовољавањем потреба деце, васпитача и професора ликовног васпитања, а на глобалном плану делотворност отвореног курикулума доприноси свеукупном развоју детета.

Савремене друштвене промене на глобалном нивоу захтевају новине, иновације и реформе у васпитању и образовању које теже ка новом националном курикулуму. Евидентан је напредак у развоју образовања у нашој земљи, али помаци се не дешавају у свим васпитно-образовним приближно истим темпом, а ни квалитетом. У неким срединама је и даље присутна претерана стандардизација образовних исхода прописаних плановима и програмима.

Сматра се да је основни разлог ниског постигнућа наших ученика на међународним тестирањима одсуство функционалног, односно применљивог знања. Формирање функционалног – примењивог знања захтева промену уобичајеног начина реализације наставе – преношење готових знања. Учење се реализује кроз извођење једноставних истраживања и практични рад. Настава се као организован процес одвија у унапред утврђеним оквирима. Ови оквири одређују се и регулишу на националном нивоу наставним програмима. Промовисањем и приказивањем различитих структурних компоненти курикулума из различитих земаља света аутори наглашавају значај истраживачког приступа у учењу хемије и начина вођења наставника у планирању активности у учионици. Овакав приступ подразумева начин на који наставник планира такве активности, организује их, изводи наставу, прати и процењује постигнућа ученика (Томашевић, Тривић и Бојовић, 2009).

Професори ликовног васпитања Високе школе струковних студија за образовање васпитача у Кикинди увидели су још пре више од три деценије да стереотипија која је произлазила из класичних планова и програма није доприносила ликовној креативности и развијању ликовног израза. Напротив, ликовни израз детета који је требало да се подстакне генерализованим педагош-

ким приступом није давао жељене ефекте. Очигледно је било да индивидуализовани приступ детету даје могућност да изрази своје потенцијале. Разлике међу децом на предшколском узрасту према многим показатељима су биле много израженије него њихове сличности. Полазећи од такве једне чињенице, професори ликовне културе су са васпитачима менторима развијали отворени курикулум чији је основни циљ био квалитативна промена усмерене активности која се заснивала на динамичној акцији и рефлексiji у чијем средишту је била пракса. Васпитачи и професори ликовног васпитања били су равноправни чланови тима који су своје идеје уз изношење аргумената и вођење дебата остваривали за добробит детета. Као резултат оваквог начина рада дечији ликовни радови освојили су више хиљада престижних награда на националном и међународном нивоу. Ово је била довољна мотивација да васпитачи и професори праве веће и сигурније кораке у реализацији својих идеја и у потврђивању чињенице да развијање отвореног курикулума даје одличне резултате, отвара могућност напредовања и учења.

ОДРЕДНИЦЕ КУРИКУЛУМА И РАЗЛИЧИТИ ПРИСТУПИ

Корнблет (Cornbleth, 1988) одређује курикулум као контекстуализовани социјални процес који је одређен структуралним, социокултурним, биографским и историјским контекстом. Структурални контекст представља успостављене улоге и односе, начине функционисања, заједничка веровања, вредности и норме који постоје у оквиру образовног система. Кинг (King, 1986) у дефинисању курикулума као контекстуално условљеног догађаја издваја четири међусобно повезана контекста која се односе на значење курикулума. Ове контексте аутор дефинише као: разредни (групни), лични и социјални, историјски и политички контекст. Разредни контекст је састављен од наставника, ученика, садржаја и средстава учења и подучавања. Лични контекст је сачињен од претходних искустава свих појединаца који су део курикулума, као и њихових актуелних знања, способности, интересовања и ставова који заједнички чине целину која утиче на креирање значења курикулума за сваког члана групе. Социјални контекст говори о учесницима васпитно-образовне ситуације и њихове међусобне интеракције обликују курикулум уз чињеницу да сви учесници подлежу променама и мењају се под утицајем интеракције. Историјски контекст упућује на то да свако претходно искуство утиче на искуства која следе и да опет свако ново искуство представља и резултат претходних искустава. Када говоримо о политичком контексту морамо имати у виду и економски контекст. Политички контекст је саставни део средине сваке друштвене институције, па тако и васпитно-образовних установа. Из овог произлази да политички контекст утиче на квалитет васпитања и образовања. Теоријске основе за развој курикулума на бази пројеката, америчког Дискавери и југословенског Креативност, заснивају се на следећим основама:

– Развијању и истраживању курикулума који би подстицао креативно решавање проблема у настави нове школе.

– Увођењу квалитативне методологије идентификовања различитих способности ученика и њиховог напретка као исхода курикулума.

– Постављање општих циљева будућих истраживања у овој области и практичних педагошких акција у оквиру актуелне реформе школе (Шефер, 2002).

– Развијању и истраживању курикулума који би подстицао креативно решавање проблема Клеменовић (2004) наводи да са јачањем васпитно-образовне функције предшколских установа седамдесетих година и превазилажењем става да су предшколске установе чувалишта постаје актуелно и питање програмирања и планирања васпитно-образовног рада са децом предшколског узраста.

Александрић (2009) разматра различитите приступе у теорији и пракси курикулума: 1) курикулум као програм који треба пренети – у оквиру овог приступа курикулум се поистовећује с наставним планом и програмом који је прописан споља и који само треба да се реализује у пракси; 2) курикулум као продукт – према овом схватању курикулум се одређује као програм активности наставника и ученика усмерених на остваривање утврђених циљева и исхода образовања. У односу на претходно схватање, тежиште образовног процеса се помера са садржаја на исходе образовања; 3) курикулум као процес – курикулум се тумачи као жив процес, као стална интеракција наставника, ученика и знања. У оквиру овог приступа пажња је усмерена на процес учења, чиме се активности ученика стављају у први план; 4) курикулум као пракса – у центру овог приступа је пракса. Нагласак је на сталном преиспитивању и истраживању васпитно-образовне праксе које се одвија кроз критичко мишљење у акцији; 5) курикулум у контексту – курикулум је контекстуално обликован социјалним односима који постоје у школи. То је стални социјални процес који чини интеракција ученика, наставника, знања и окружења. Приликом схватања и одређивања курикулума користе се следећи приступи: курикулум као језгро знања које треба пренети – курикулум кроз призму постигнућа и исхода које деца треба да постигну – продукт – курикулум као процес и – курикулум као пракса (Мишкељин, 2008).

Павловска (1993) истражујући развој отвореног курикулума наводи шест конститутивних целина:

– Прва представља основна полазишта која садрже представе о детету и детињству, концепцију предшколске установе и вредносни систем.

– Друга целина дефинише главне димензије планирања, што подразумева одређивање статуса садржаја и основних циљева програма, као и дефинисање степена одговорности програма према појединцу и широј друштвеној средини.

– Трећа целина промовише пожељне моделе интеракције и начине комуникације са децом и родитељима, са материјалом, одређене улоге васпитача, начине рада са различитим популацијама и др.

– Четврту целину курикулума представљају методе рада којима се дефинишу процедуре за одређене васпитно-образовне ситуације, облици рада и оптимум потребних услова.

– Пета целина садржи информације о начинима процењивања ефеката. Ово подразумева одређивање врсте и критеријум вредновања, односно преци-

зирање васпитних и образовних феномена који се прате и начина на који се то чини, као принципа и критеријума за самоевалуацију.

– Шеста целина прецизира начине школовања и усавршавања кадра, првенствено кроз дефинисање начина и могућих садржаја стручног усавршавања и препорука за самостално усавршавање.

РАЗВИЈАЊЕ КУРИКУЛУМА У ОКВИРУ МЕТОДИКЕ ЛИКОВНОГ ВАСПИТАЊА – ПРИМЕР ИЗ ПРАКСЕ

У овом раду ауторке представљају курикулум кроз три деценије дугу педагошку праксу, а у чијем центру се налазе методичари практичари и васпитачи чије су акције потврђене.

Професорка методике ликовног васпитања више од три деценије у оквиру методике ликовног васпитања спроводи отворени систем васпитања и образовања. Полазиште овог система засновано је на поставци да деца квалитетније уче када имају потребу да нешто сазнају. Деца су деценијама средиште васпитања и образовања која до сазнања долазе кроз интеракцију са средином. Курикулум се приликом реализације усмерених активности методике ликовног васпитања не изједначава са планом и програмом. Од курикулума се полази као језгра сазнања. За упознавање ликовног израза детета, потребно је искуство, теоријско знање, интуиција и подстицај детету да емоције изрази на ограниченом простору – папиру, а да, најчешће, каже много више од очекиваног. Унутрашњи свет детета свакако постоји, али проблеми настају ако оно није у стању да га изрази, искаже вербално, па га потискује у себи. Због тога је ликовно изражавање веома важно у предшколском узрасту. Дете цртежом објашњава себе, односно своје психосоцијално стање, шаљући нам симболе. Природна жеља да саопшти себе добија праву димензију ако онај који прима разуме информацију, каналише је и подстиче. Инхибиција детета предшколског узраста покуда да његов рад није рефлексивна стварности може бити веома негативна. Лош негативније може да утиче на децу са сметњама у развоју, па због тога са њима треба да раде квалификовани стручњаци који ће дечје ликовне одговоре користити као терапеутско средство. На основу сопственог искуства констатујемо да на предшколском узрасту не постоје деца која нису ликовно креативна. Постоје недовољно креативни васпитачи, учитељи, ликовни педагози и родитељи који својим незнањем угрожавају ликовну креативност и израз детета. Самим тим, они не само да дестимулишу, већ руше и богат унутрашњи свет детета и жељу за изражавањем, па фактички урушавају интегритет детета у биопсихосоцијалном смислу. Дете не треба усмеравати да направи нешто што ће се свидети одраслом, већ га треба подстицати да покаже свој природни потенцијал за ликовно изражавање. Цртеж који је за ликовно необразовану одраслу особу неразумљив не значи априори и да дете није креативно. Таква особа заправо не зна да чита симболику рада и њен утицај може да буде врло негативан, када су у питању самопоштовање и емоционална стабилност детета. Треба увек бити спреман на то да је сваки ликовни одговор детета тачан и да не постоје нетачни одговори. Сваки нови ликовни одговор је степен ка вишем ни-

воу креативности и откривању интеракције детета и света, јер дете перманентно учи и добија садржаје из спољашњег света који га подстичу да на иста питања – теме, у различитим периодима живота различито одговара. Ово је веома значајно за дете са сметњама у развоју. Ако бисмо пратили његову ликовну еволуцију, видели бисмо да оно у кратком временском периоду, под утицајем педагошког модела помоћи и подршке, напредује брже него дете којем је ова помоћ ускраћена. Стимулишући ликовни развој, заправо, утичемо на дете интегративно. Уз ликовну креативност, оно развија: говор, мишљење, пажњу, памћење, фину моторику, емоције... Не постоји алтернатива ликовном изразу. Дете ће цртати ногама, устима, лактовима и како се већ снађе, јер ликовни израз потиче из мозга и пронаћи ће начин да се огради на малом простору – папиру. Тај одговор ће бити велик и о њему различити стручњаци, са више аспеката, могу да кажу много. Међутим, није суштина у одговорима стручњака, већ у прихватању чињенице да инхибирајући ликовни израз детета вршимо атак на његово биће. Не постоји дете које не жели да црта. Постоје само родитељи и педагози који не могу или не желе довољно чврсто да подстакну ликовни израз. Деца филогенетски и онтогенетски носе у себи жељу да цртају, стварају, да нам дају поруке које треба разумети и правилно их усмеравати ка ликовној креативности. Треба да постоје квалитетни услови за развој ликовне креативности у предшколском периоду, јер ускраћивање и недовољно ангажовање васпитача и родитеља у ликовном одрастању, у предшколском периоду, могу лоше да се одразе на свеукупни развој детета. Није суштина да васпитач или родитељ препозна шта је нацртано, срж је у томе да јасно протумачи унутрашње импулсе детета и да каже: „Браво, ово је непоновљиво...” То је права истина, јер је дете заиста непоновљиво у свом ликовном изразу. У каснијем периоду то није тако. Што је утицај средине већи, дете све мање одсликава своју реалност и сопствене мисли цртајући, а све више ради оно што би други желели да виде. Због тога се и ликовна креативност на старијим узрастима смањује.

У предшколском узрасту дечји цртеж је искрен, јер оно не зна да прикрије нешто што одрастао не би смео да сазна већ, напротив, жели нешто да му саопшти. Одрасли могу да употребе спонтани ликовни израз за добробит детета, или то неће учинити, јер нису у стању да овладају дечјим ликовним симболима.

Професори ликовне културе су још пре више од три деценије дошли до закључка да сваком детету треба индивидуално прилазити и да се таквим начином приступа доприноси стварању квалитетнијег система образовања; детету се омогућава да буде оно што јесте, а не оно што се од њега очекује.

Дечји цртеж може да има и сврху дијагностичког средства, терапеутске релаксације, програмске и организационе акселерације и амплификације детета као интегративне личности.

Ликовну креативност и израз могуће је испитивати и са других аспеката, као што су психологија личности и клиничка психологија (Мандић, Ражић, 2006). Може се слободно рећи да се и у овом контексту утиче се на квалитет курикулума.

Концепција савремене педагошке подршке у методици ликовног васпитања састоји се од следећих целина, а које чине срж отвореног курикулума:

– Васпитач у уводном делу усмерене активности у трајању до пет минута говори осећајно асоцијативну причу која садржи углавном речи које се односе на боју, покрет, облик...

– Потом у главном делу васпитач прилази сваком детету и путем вербалне или гестовне комуникације бодри дете да истраје у својој идеји да аудитивно примљену асоцијацију осмисли на ликовно јединствен начин.

– У завршном делу деца интерпретирају своје радове, богате речник и развијају дивергентно и конвергентно мишљење. Васпитач их стимулише питањима. Наведено се одвија кроз динамичну интеракцију акције и рефлексije. Деца нису објекти примања знања него активни учесници васпитно-образовног процеса. Они конструишу и реконструишу знања, а фокус васпитно-образовног процеса је на интеракцији детета и одрасле особе. Одрасли не моделују проблем нити дају могућност за његово решавање. Деца се подстичу и решавају проблем на креативан начин, а да су при томе подстицана дискусијом, разменом идеја која их у зависности од задатка упућује на конвергентно или дивергентно мишљење. Одрасли бодре децу да искаже своје потенцијале и да искажу своја интересовања како би допринели следећем кораку у развијању отвореног курикулума. У оквиру реализације отвореног курикулума усмерених активности ликовног васпитања проналазимо сличности са Кинговим (Кинг, 1986) контекстима курикулума. Групни контекст је састављен од васпитача, професора ликовне културе, деце, садржаја и средстава учења и подучавања. Лични контекст је сачињен од претходних искустава свих учесника-појединаца који су део курикулума, као и њихових актуелних знања, способности, интересовања и ставова који заједнички чине целину која утиче на креирање значења курикулума за сваког члана групе. Социјални контекст говори о учесницима васпитно-образоване ситуације и њихове међусобне интеракције обликују курикулум уз чињеницу да сви учесници подлежу променама и мењају се под утицајем интеракције. Историјски контекст упућује на то да свако претходно искуство утиче на искуства која следе и да опет свако ново искуство представља и резултат претходних искустава. Када говоримо о политичком контексту морамо имати у виду и економски контекст. Политички контекст је саставни део средине сваке друштвене институције, па тако и васпитно-образовних установа. Из овог произлази да политички контекст утиче на квалитет васпитања и образовања. Констатовали бисмо да на развијање отвореног курикулума у оквиру усмерених активности највише утичу сви наведени контексти, али приоритет дајемо групном, личном и социјалном контексту.

ЗАКЉУЧАК

Организација усмерене активности ликовног васпитања не доноси строго одређен и завршен и строго прописан и усмеравајући механизам који је крут у извршавању васпитно-образовног процеса. Напротив, оваква организација активности одлукује се све израженијим померањем ка курикулуму који представља ентитет који се заснива на интеракцији између деце, професора ликовног васпитања и васпитача. Курикулум конципиран на овакав начин је у ства-

ри процес који одређеним начелима поступања са децом, стратегијама учења и подучавања преводи предвидљиве програмске садржаје у отворени систем предшколства који интеракцијске односе деце са едукаторима доводе на потенцијално највиши ниво. Овакав начин рада омогућава деци да се свеобухватно развијају, да изражавају своја интересовања, ставове, да јачају самопоуздање и самопоштовање. Такође им је омогућено да развијају дивергентно и конвергентно мишљење.

Чињеница је да се остале усмерене активности у оквиру методичке праксе Високе школе струковних студија за образовање васпитача у Кикинди одвијају на класичан начин према прописаном плану и програму. Али, код реализације усмерених активности методике ликовног васпитања професори развијају у оквиру ликовног васпитања отворени курикулум који се заснива на пракси која квалитативну промену васпитно-образовног процеса не очекује од унапред зацртаних планова и програма, већ је црпи из сопствених ресурса, а прилагођава је свакој групи. Деца, професори ликовне културе и деца обликују живот у вртићу у оквиру усмерених активности ликовног васпитања и тиме поспешују квалитет односа међу децом, између деце и васпитача, између деце и професора ликовног васпитања и између васпитача и професора ликовног васпитања. Отворени курикулум у оквиру ове активности је динамичан процес васпитног деловања у којем интерактивни односи на различитим нивоима доприносе квалитету васпитно-образовног процеса. Прихватање промена у свим сферама друштвених збивања и неприхватање шаблонизације у васпитно-образовном процесу један су од првих корака ка стварању отвореног курикулума. У овом процесу едукатори поред перманенте едукације треба да поседују и јако самопоуздање како би се упустили у овај процес који је одговорнији од унапред прописаних норми које због различитости ентитета васпитно-образовног процеса не могу да се спроводе аутоматизовано.

ЛИТЕРАТУРА

- Aleksendrić, B. (2009). Shvatanja i pristupi teoriji i praktski kurikulumu. *Nastava i vaspitanje*, 58(3) 331-347.
- Aleksendrić, B. (2010). Konceptualni pristup kurikulumu. *Pedagogija*, 65 (3), 473-481.
- Cornbleth, C. (1988). Curriculum In and Out Context. *Journal of Curriculum and Supervision*, Vol 3, No 2, 85-96.
- King, R.N. (1996). Recontextualizing the Curriculum. *Theory into Practice*, Vol 25, No 1, 36-40.
- Klemenović, J.U. (2004). Razvoj savremenih kurikuluma predškolskog vaspitanja i obrazovanja. *Pedagogija*, 59 (3), 24-40.
- Mandić, T., Ražić, Z. (2006). Kreatologija – „Evo mene“. *Zbornik radova Fakulteta dramskih umetnosti*, (10), 184-211.
- Miškeljin, L. (2008). *Dečiji vrtić kao izvor kurikuluma*. Beograd: Zadužbina Andrejević.
- Pavlovski, T. I. (1993). Tematsko planiranje vaspitno-obrazovnog rada u dečijim vrtićima. *Nastava i vaspitanje*, 42 (1-2), 93-103.
- Tomašević, B., Trivić, D. & Bojović, S. (2009). Kurikulum kao podrška istraživačkom pristupu i učenju hemije. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 41(2), 477-495.
- Šefer, J. P. (2002). Jedan model za razvijanje kurikuluma i evaluaciju učenika. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, (34), 79-95.

Miroslava Kojić
Zagorka Markov

Two-year Post-secondary Pre-school Teacher Training College in Kikinda

GUIDED ACTIVITIES IN ART CLASSES AS A CURRICULUM SOURCE

The two authors see curriculum as a constant interaction between the teachers, the children and learning. They discuss this process in the context of guided activities in art classes during which the focus is on the child's activities. Educational process in kindergartens in our circumstances mostly follows preset guidelines which are laid out in curricula and syllabuses for pre-school education. However, there is a trend towards developing an open curriculum for kindergartens. Curriculum enables children to commence acquisition of functional and applicable knowledge at an early age. This paper lists examples from professional experience. An expert in methodology of arts education and a pre-school teacher work together on creating and scheduling guided activities. These activities are dynamic, variable and adaptable based on certain principles and policies of educational work. The content and the idea of a guided activity is only the starting point for the development of a curriculum. However, the teachers must take into account children's interests, their cognitive stage and individual characteristics of each child in the class.

Key words: curriculum, child, visual arts

Живорад Марковић
Универзитет у Крагујевцу
Педагошки факултет, Јагодина

УДК 371.3::796

СТРУКТУРА ЧАСА ФИЗИЧКОГ ВАСПИТАЊА У РАЗЛИЧИТИМ ДРУШТВЕНО-ЕКОНОМСКИМ ФОРМАЦИЈАМА¹

1. УВОД

Јединствени циљ физичког васпитања је одувек био – *имати здраву омладину*, ради здравог потомства и оспособљену да води освајачке или одбрамбене ратове, што му је придавано на свим континентима, у свим друштвено-економским формацијама и свим епохама развоја људске цивилизације.

Физичко васпитање у првобитној људској заједници имало је бескласни карактер, било је једнако за сву децу и одвијало се у почетку уз рад, у свакодневном животу, преношењем искустава одраслих на млађе којима се решавају витални животни проблеми – обезбеђивање хране, одбрана од непријатеља и сл. Као што се види, појава физичке културе, односно основних појавних облика, као саставног дела опште културе, била је зависна и условљена материјалним условима живота људи првобитне заједнице, тј. узајамним утицајима првих облика производње, а пре свега сакупљачке привреде, затим лова на крупне и ситне животиње и риболова. Циљ таквог физичког васпитања и образовања је био стицање одређених знања, способности, вештина и умења у вези са појединим облицима физичких активности, савладавање трчања, пливања, пењања, борења, скакања, бацања, тј. да буду способни да се боре са природом, животињама или припадницима другог племена ради обезбеђивања основних животних потреба за себе и за остале чланове заједнице.

Прве трагове првобитне физичке културе (Илић и Мијатовић, 2006) у робовласничком друштвеном поретку срећемо на подручју древне Месопотамије, где су живели Сумери, Вавилонци, Асирци и Персијанци. У Персији дечаке од 7-16 година васпитавали су свештеници учећи их верским обредима и одређеним физичким вежбама у циљу развијања смелости, отпорности, храбрости, издржљивости, снаге и брзине – свих оних особина неопходних добрим ловцима и ратницима.

¹ Рад је реализован у оквиру пројекта „Ефекти примењене физичке активности на локомоторни, метаболички, психо-социјални и васпитни статус популације Р Србије“ под бројем III47015, а као део подпројекта „Ефекти примењене физичке активности на локомоторни, метаболички, психо-социјални и васпитни статус школске популације Р Србије“ који се финансира од стране Министарства за науку и технолошки развој Р Србије – Циклус научних пројеката 2011-2014.

Слична је ситуација и у Египту, Кини, Индији, Јапану. У Кини су, на пример, у књизи „Кунг-фу“, написаној 2698. године пре нове ере, систематизоване вежбе здравствене гимнастике, масаже, ритуалног плеса и ратничких игара.

На Криту, а посебно у Микени, облици вежбања деце владајуће класе имали су ратничка обележја и састојала су се од разних облика вежби са и без оружја, вожње бојних „кола“, јахања, лова и сличних активности.

Физичко васпитање у Спарти имало је војнички карактер, јер је циљ био постизање што боље физичке спремности будућег ратника.

У Атини је физичко васпитање било део једног ширег општег васпитања младих у оквиру кога је било садржано културно и политичко образовање.

Најзначајнији облици физичког вежбања у Атини су били: трчање, скакање, бацање диска, бацање копља, рвање, песничење, пентатлон, панкратион, дизање терета, игре (сферистика), стрељаштво, плес (играње), пливање, трке колима и лов. Једна од најзначајнијих појава у физичкој култури античке Грчке су *Олимпијске игре* за које од 776. године пре нове ере постоје забележени подаци о победницима на овим такмичењима и по најстаријој легенди њихов оснивач је бог Зевс, који је победу над оцем Кроносом прославио организовањем игара у Олимпији. У феудалном добу програм васпитања будућих витезова састојао се у савладавању *седам* витешких вештина: *јахање, пливање, лов, гађање из лука стрелом, борење (мачем, копљем, рвање), забавно друштвене игре на двору* (игре лоптом, шах) *и говорене стихова, лепо ионашање, стирани језици и илесови.*

2. ФИЗИЧКО ВАСПИТАЊЕ У ЕВРОПИ

У Новом веку се појављују хуманисти и реформатори попут Франсоа Раблеа (1483-1553) који је први описао справу – вратило. Херонимус Меркуриалис (1530-1606) физичко вежбање дели на: право, војничко и атлетско. Увео је концепт часа гимнастике:

Мишел Монтењ (1533-1592) истиче вредност хармонијског васпитања духа и тела речима да се не васпитава ни душа ни тело, него човек.

Јан Амос Коменски (1592-1670) препоручивао је: трчање, скакање, борење, игре са лоптом и екскурзије, захтевао је да игре буду организоване сваког дана, предлажући дневни режим рада и одмора у виду "три осмице". Увео је физичко васпитање у наставне планове, као школску обавезу, и на тај начин поставио основе савременог школског физичког васпитања. У склопу укупних промена у подручју васпитања, које је увео Ј. А. Коменски, значајно место добија физичко васпитање новим организационим формама, савременим методама и облицима физичког вежбања. То је одиграло значајну улогу у стварању неопходних основа за појаву и развој нових, савремених, националних грађанских гимнастичких система у Немачкој, Шведској, Француској, Енглеској и Чешкој. Било је то „рађање“ савремене физичке културе, а пре свега њених појавних облика у виду савременог школског физичког васпитања, као и модерног спорта у виду обнављања Олимпијских игара.

У овом периоду, а за овај контекст, значајни су и Волтер, Дидро, Жан Жак Русо, Базедов, Салцман, Гутс-Мутс (његова књига „Гимнастика за младеж“ представља први уџбеник и методiku гимнастике), Фит и други.

У Европи у XVIII и XIX веку формирају се следећи гимнастички системи: немачки систем гимнастике, шведски систем здравствене (хигијенске) гимнастике, енглески систем спорта, француски гимнастички систем (1910. термин гимнастика замењује се новим термином физичко васпитање) и чешки (соколски или Тиршов) систем гимнастике.

2.1. Физичко васпитање у Србији

У Кнежевини Србији настава гимнастике (физичког васпитања) уведена је у основне школе званичним расписом (Актом) министра Просвете од 10.12.1868. године. Упутство за овај распис представља Први наставни програм физичког васпитања за основне школе. У учитељске школе настава гимнастике уводи се у све три године, а у првој години чак са четири часа недељно, оцењујући да је познавање овог предмета од стране учитеља неопходан услов за његову успешну реализацију.

Петар Предраговић, први учитељ гимнастике у Гимназији и Учитељској школи у Крагујевцу, написао је и први приручник – „Кратка упутства за предавање гимнастике у основним школама“, чије је штампање у 1000 примерака одобрило Министарство просвете још 1873. године.

Наставним планом из 1883. године одређено је да се настава гимнастике реализује у основним школама, у сваком разреду, по два часа недељно. Нови наставни програм за млађе разреде, донет 1891. године, изоставља војно вежбање, а уноси нове наставне садржаје: пливање и излете, а значајна места заузимале су и даље – дечије игре.

Почетком XX века овај наставни предмет назван је само именом „дечије игре“. Министар просвете 1905. године, у посебном распису, од школских власти захтева да се однос према овом наставном предмету промени и свој захтев (преузето од Илић и Мијатовић, 2006, 413) завршава речима: „Овако од сада неће и не сме бити. У основним школама нема главних и споредних предмета. Сви су они важни, па зато се свима и мора обратити подједнака пажња“.

3. СТРУКТУРИРАЊЕ ЧАСА ФИЗИЧКОГ ВАСПИТАЊА У ЕВРОПИ

Структуром часа физичког васпитања бавио се још Меркуриалис, који је у својој књизи „Гимнастичка вештина“, написаној 1567. године, увео концепт часа гимнастике који је поделио на три дела и то: припремни, основни и завршни део.

По Лингу (преузето од Илић и Мијатовић, 2006), час вежбања има пет делова и то:

1. **Редне вежбе** (стројеве вежбе), које имају за циљ да развијају пажњу и учврсте дисциплину код деце и садрже: постројавање, равнање, разбројавање ученика и заузимање различитих формација, марширање по такту, у одређеном ритму.

2. **Припремна кретања** (вежбе), којима се припремају мускулатура и органи за физичка напрезања, од којих су најважнији:
 - правилан стојећи став;
 - полазни (почетни) положај трупа, ногу и руку и
 - покрети руку, врата, главе.

Ова вежбања су једноставна, али се изводе интензивно.

3. **Основна** (главна) **вежбања**, која садрже више група вежби:
 - вежбе ногу;
 - вежбе за истезање мускулатуре кичменог стуба;
 - вежбе у вису и
 - вежбе дисања.
4. **Примењено вежбање**, које је најинтензивнији део часа физичког вежбања, јер су ове вежбе најсложеније и највише ангажују мускулатуру и дисање. У њих спадају: различити скокови; убрзано ходање и гимнастичко корачање и игре.

За одрасле још и следеће вежбе: пењања; бацања; рвања и кретање уз музику.

5. **Вежбе за смиривање**, које имају за циљ да ускладе дисање и циркулацију и поврате физиолошку равнотежу кретањем, вежбама дисања и стројевим вежбама.

Трајање појединих делова часа усклађивано је са узрастом ученика и трајањем часа вежбања. Овај метод вежбања (шведска гимнастика) примењиван је код девојчица, као и код дечака, јер није постојао посебан вид гимнастике за девојчице.

Линхарт (преузето од Милановић, 1986) је почетком двадесетог века дао допринос усавршавању шеме часа физичког васпитања смањивши број вежбања и приближивши је савременим концепцијама.

Веома блиска нашој концепцији је аустријска, коју је дао Грол, познати теоретичар и методичар физичког васпитања. Он структурира час физичког васпитања тако да се у њему истиче пет вежбања (делова часа), а то су: вежбе загревања; вежбе обликовања, држања и кретања; вежбе учинка; игра и плес и вежбе умирења.

3.1. Структурирање часа физичког васпитања у Србији

Наша шема часа физичког васпитања не садржи трећи део Гролове структуре (вежбе учинка) и изгледа овако: уводни део; припремни део; основни (главни) део и завршни део.

Код наших истакнутих методичара трајање појединих фаза часа је различито.

Код Полича (1953) трајање појединих фаза часа изгледа овако: уводни део – 3 до 5 минута; припремни део – 7 минута; основни део – до 32 минута и завршни део – до 5 минута.

Шепа (1958) даје следеће трајање појединих фаза часа: уводни део – 3 до 5 минута; припремни део – 5 до 7 минута; основни део – 20 до 25 минута и завршни део – 3 до 5 минута.

Код Мејовшека (1962) временска слика часа је следећа: уводни део – око 5 минута; припремни део – око 10 минута; основни део – око 25 до 30 минута и завршни део – 3 до 5 минута. Код осталих методичара (Вишњић, Милетић и Јовановић, 2004; Марковић, 2009; Матић, 1978; Милановић, Стаматовић и Шекељић, 2008; Миленковић и Савић, 2009; Родић, 2000) трајања појединих делова часа су приближних вредности. Међутим „структуру часа не треба схватити као шаблон, као готов рецепт који би увек и у свакој ситуацији требало примењивати“, истичу Крсмановић и Берковић (1995).

Сходно је поменути шему (Аруновић, 1982) часа физичког васпитања где би се први и други део часа спојили у део који се назива *загревање*. Други део часа по овој шеми био би специфични део, трећи и четврти би остали исти. Уводни и припремни део спаја у један од пет минута што је, по нама, недовољно.

Значајан утицај (Трипковић, 1983) на стање у настави физичког васпитања и покушај да се два часа физичког васпитања недељно одрже оне физичке способности као што су биле до 1977. године.

Да би се то урадило, Аруновићев предлог о реструктурирању часа се прихвата, али са променом назива *специфични део у интензивни део*.

Шема часа би изгледала овако: загревање – 5-7 минута; интензивни део – 15 минута; главни део – 18 минута и завршни део – 5 минута.

У својој шеми часа Милановић (1986) предлаже да се специфично вежбање угради у припремну фазу часа као други део, па би шема изгледала овако:

Прва варијанта: уводни део – 3-5 мин; припремни део – 12 мин. „а“ фаза – вежбе обликовања – 7-8 мин; „б“ фаза – специфично вежбање – 4-5 мин; главни део – 25 мин и завршни део – 3-5 мин.

Друга варијанта спаја први и други део у „уводно-припремни“ део, па би шема изгледала овако: уводни део – 15 мин. (ходање, трчање и др. – 3-5 мин., вежбе обликовања – 7-8 мин. и специфично вежбање – 4-5 мин.); главни део – 25 мин. (елементи спортова, спортови, елементарне игре итд.) и завршни део – 3-5 мин. (вежбе и активности за умирење).

Садржаји програма наставе физичког васпитања изложени су у три тематска подручја: развијање физичких способности, спортско-техничко образовање и повезивање физичког васпитања са животом и радом. Програм наставе физичког васпитања предвиђа рад на развоју физичких способности ученика на сваком часу физичког васпитања и обавезујућа је за сваког наставника физичког васпитања.

4. ЗАКЉУЧНА РАЗМАТРАЊА

Најчешћи основ за класификацију часа физичког васпитања је однос према вежбовном материјалу и материјално просторним условима.

Према вежбовном материјалу час физичког васпитања дели се на: уводни час; час учења нових телесних вежби и кретања; час усавршавања и примене

наученог; час проверавања наученог и комбиновани час. Према материјално-просторним условима у којима се изводи он може бити: час у сали; час на отвореном вежбалишту; час у води, на снегу и леду; час који се изводи у импровизованим условима и час у учионици.

Планирање часа физичког васпитања у укупном процесу планирања чини његову завршну фазу. Назива се још и микро планирање или детаљно планирање. Отпочиње истицањем посебног задатка часа (наставне јединице за главни део часа), на основу кога се врши избор телесних вежби и кретања којима се одређени планирани задатак часа остварује. На основу садржаја главног дела часа врши се избор и дистрибуција садржаја на остале делове часа. Након садржајне припреме часа следи његова педагошка припрема (одабир метода и облика рада), организацијска, тј. материјално-техничка припрема (предвиђање и припремање справа и реквизита, обележавање простора) и на крају психолошка припрема наставника. Планирање се врши непосредно пре часа и део је радне и стручне обавезе сваког учитеља.

Неопходно је истаћи да: "Квалитет наставе зависи од сваког појединачног часа, што значи да се сваки час мора бржљиво и одговорно припремити и реализовати. Час без добре претходне припреме никада не може бити ефикасан као одговорно припремљен час, чак и када су у питању искусни и добри наставници. Часови без претходне припреме обично су мање-више неуспели покушаји наставног рада" (Милановић, 1997, 42).

ЛИТЕРАТУРА

- Аруновић, Д. (1982). Неке идеје за реструктурирање часа телесног вежбања са ученицима старијег школског узраста. *Физичка култура*, (3), 256-257.
- Илић, С., Мијатовић, С. (2006). Историја физичке културе. Београд: Д.Т.А. ТРАДЕ.
- Марковић, Ж., Вишњић, Д. (2008). *Модификација структуре часа физичког васпитања као могућности ефикасније развоја физичких способности ученица*. У Г. Бала (Ур.), Зборник радова са интердисциплинарне научне конференције са међународним учешћем, „Антрополошки статус и физичка активност деце, омладине и одраслих“, (339-346). Нови Сад: Факултет спорта и физичког васпитања.
- Матић, М. (1978). *Час телесног васпитања*. Београд: НИП Партизан.
- Мејовшек, М. (1962). *Опћа методика наставе физичког одгоја*. Загреб: Висока школа за физичку културу.
- Милановић, Љ. (1986). Прилог идеји о реструктурирању часа физичког васпитања. *Физичка култура*, (3), 199-200.
- Полич, Б. (1953). *Физичко васпитање у средњим школама*. Београд: Институт физичке културе.
- Трипковић, М. (1983). Поводом чланка "Неке идеје за реструктурирање часа телесног вежбања са ученицима старијег школског узраста". *Физичка култура*, (1), 65-66.
- Шепа, М. (1958). *Методика физичког васпитања* – уџбеник за учитељске школе и школе за опште образовање. Београд: Нолит.

Živorad Marković
University of Kragujevac
Faculty of Education in Jagodina

THE STRUCTURE OF PHYSICAL EDUCATION CLASS IN DIFFERENT SOCIO-ECONOMIC FORMATIONS

Abstract: The unique goal of physical education which was given to it on all continents, in all socio-economic formations and all epochs of development of human civilization has always been – to have healthy youth because of healthy descendants and capable of leading offensive or defensive wars. In his book “Gymnastics skill” which was written in 1567. Mercurialis structured the gymnastics lesson in three parts. A seventeenth century Check’s philosopher and humanist J.A. Komenski blended physical education with other forms of education; he introduced physical education into curricula as an obligatory subject and in this way he set up basis of modern school physical education. The representative of Swedish health gymnastics P.H. Ling structured the physical education lesson in five parts. In the beginning of the 20th century Linhart contributed by modernizing the scheme of physical education lesson by lessening the number of exercises and bringing it closer to modern conceptions. Our eminent physical education methodic experts (Polic, 1953; Sepa, 1958; Mejovsek, 1963; Matic, 1978; Arunovic, 1982; Tripkovic, 1983; Milanovic, 1986; and Markovic and Visnjic 2008) use a four part lesson structure.

Key words: lesson structure, physical education, socio economic formations

Aleksandar Ignjatović
Živorad Marković
Sandra Milanović
Slađana Tošić
Univerzitet u Kragujevcu
Pedagoški fakultet u Jagodini

УДК 371.715-057.874

MASA ŠKOLSKE TORBE KOD DEVOJČICA I DEČAKA¹

Proteklih godina sve češće se govori o problemu teške školske torbe i njene povezanosti s različitim tipovima nepravilnog držanja tela, bola u leđima i vratu, i naravno deformitetima kičmenog stuba. Masa đачke torbe koju deca svakodnevno nose u školu (na osnovu različitih istraživanja) kreće se od 4.0 do 7.7 kg, što izraženo u procentima telesne težine dece, ove vrednosti se kreću od 10% do 20%. Nisu retki slučajevi u kojima su ove vrednosti veće od prosečno zabeleženih. Takođe, poseban problem predstavlja procentualno veće opterećenje kod devojčica, imajući u vidu da je njihova telesna masa manja u odnosu na dečake. Istraživanjem je obuhvaćeno 1469 učenika od prvog do osmog razreda osnovnih škola u Jagodini.

UVOD

Na našem podneblju početak puberteta kod devojčica vezujemo za 10-11 godina, a kod dečaka 12-14 godina života (Ugarkovic, 2001). U tom periodu dolazi do pojačanog lučenja hormona rasta i polnih hormona što ima za posledicu uvećanje svih koštanih, mišićnih pa i masnih ćelija. Ovaj uticaj na sve ćelije u organizmu nije podjednak. Razvoj mišićnog sistema ne prati uvek razvoj koštanog sistema već je nešto sporiji. Ovaj sporiji rast mišićnog sistema usled negativnog dejstva spoljašnjih faktora može da dovede do posturalnih deformiteta kičmenog stuba, grudnog koša i donjih ekstremiteta.

Rezultati istraživanja razlika u posturalnom statusu između dečaka i devojčica upravo se poklapaju sa periodima ulaska u pubertet. Razlike između dečaka i devojčica javljaju se u periodu od 9-10. godine i od 12-13. godine. U prvom slučaju, od 9-10. godine, poremećaji se javljaju više kod devojčica, dok se u drugom slučaju javljaju više kod dečaka (Medojević i Jakšić 2007; Vuković 1999).

Upravo tokom ovog osetljivog perioda neophodno je posebno voditi računa o minimalizaciji negativnog dejstva spoljašnjih faktora. Pored sve manjeg angažovanja u različitim fizičkim aktivnostima i sve većeg sedalačkog načina života, faktor

¹ Istraživanje je delom finansirano iz projekta Ministarstva nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije broj oi 179019

koji neizostavno može imati veliki uticaj je masa đačke torbe. Nepravilno držanje tela, bolovi u leđima i vratu, kao i deformiteti kičmenog stuba povezuju se za pretešku đačku torbu (Wigram 2002).

Kod većine istraživanja (Casey & Dockrell, 1996; Pascoe et al., 1997; Withfield ; Grimmer et al., 1999; Watson, et al., 2002; Paušić i Kujundžić, 2008; Fošnarič & Smrečnik, 2007) masa đačke torbe koju su učenici nosili u školu se kretala od 4.0 do 7.7 kg. Izraženo u procentima telesne mase dece, ove vrednosti se kreću od 10 do 20 %.

Neke zemlje su, poštujući preporuke Svetske Zdravstvene Organizacije, zakonski propisale maksimalnu težinu đačke torbe koju deca smeju nositi. Smatra se da deca ne bi smela nositi više od 10 % svoje telesne mase. Njihovim putem je krenulo Ministarstvo prosvete u Austriji i 1996. godine donelo odluku da školske torbe ne bi smele da prelaze 10 % od telesne mase učenika. Biomehanička analiza (Chang, 2003) je utvrdila da kada deca uzrasta 10-11 godina nose više od 15% od svoje telesne mase njihova dinamika hodanja se menja, što može prouzrokovati telesne deformitete.

Cilj ovog istraživanja je utvrđivanje težine đačke torbe i procenat ukupne težine kod učenika i učenica svih razreda osnovnih škola u Jagodini. Takođe, utvrđivaće se razlike između učenika i učenica.

METODE RADA

Ispitanici u ovom istraživanju su bili učenici osnovnih škola u Jagodini. Istraživanjem je obuhvaćeno ukupno 385 ispitanika, od prvog do osmog razreda. Istraživanje je sprovedeno u prvoj nedelji maja meseca 2010. godine. Bez prethodne najave učenicima, uz saglasnost direktora škole, saradnici u istraživanju su u toku jednog dana izmerili telesne mase učenika i njihovih đačkih torbi. Svaki učenik i učenica su uz pomoć prethodno obučених asistenata popunili upitnik u kome su se nalazila pitanja o načinu nošenja torbe, dužini nošenja od škole do kuće i načinu dolaska u školu. Obrada podataka urađena je uz primenu statističkog softverskog programa SPSS 16.00 i MS office excel. Pored deskriptivne statistike urađen je i t-test za nezavisne uzorke.

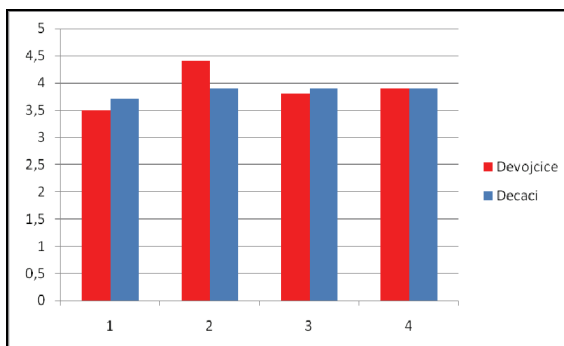
REZULTATI

Izmerena je telesna masa učenika i masa njihovih torbi i svih 1469 upitnika je popunjeno. Primetna je tendencija opadanja prosečnih vrednosti mase đačkih torbi u višim razredima. Prosečna vrednost đačkih torbi se kretala od 4.2 kg u 2 razredu do 2.1 kg u 8 razredu. Kod devojčica vrednosti se kreću od 4.4 kg u drugom razredu do 2 kg u osmom razredu, a kod dečaka od 3.9 kg u četvrtom do 2.3 kg u osmom razredu.

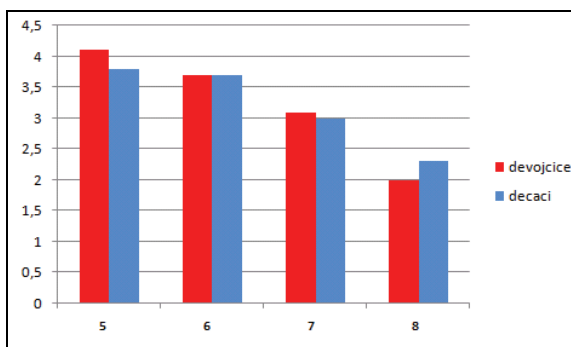
Rezultati t-testa ukazuju da postoje statistički značajne razlike između devojčica i dečaka u drugom, četvrtom i osmom razredu. U drugom i četvrtom razredu devojčice nose teže torbe, dok u osmom razredu devojčice nose lakše torbe u odnosu na dečake.

Prosečna relativna vrednost đačkih torbi (masa torbe u ondosu na telesnu masu) se kretala od 13.1% u 2 razredu do 3.6% u 8 razredu. Ove maksimalne i minimalne vrednosti su zabeležene upravo kod devojčica. Kod dečaka minimalna vrednost je 3.7%, takođe zabeležena u osmom razredu, dok je maksimalna vrednost zabeležena u prvom 12.8%.

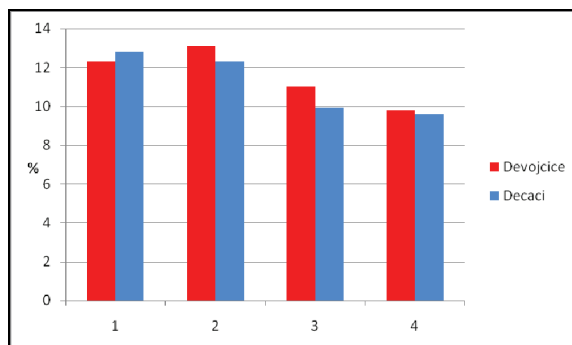
Grafikon 1. Masa đačkih torbi u mladim razredima

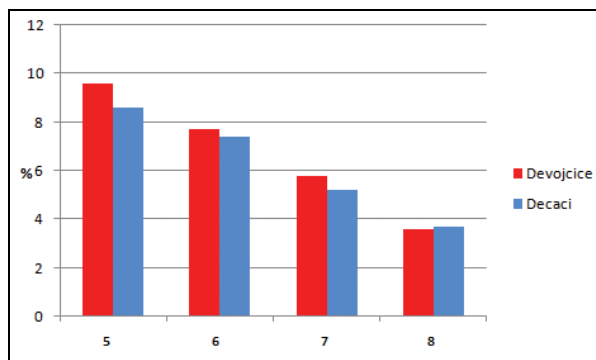


Grafikon 2. Masa đačkih torbi u starijim razredima



Grafikon 3. Relativna vrednost mase đačkih torbi u mladim razredima



Grafikon 4. *Relativna vrednost mase đlačkih torbi u starijim razredima*

DISKUSIJA

Prosečne vrednosti mase đlačke torbe su za nijansu više kod devojčica nego kod dečaka. Prosečne vrednosti kod devojčica su 3.6 kg a kod dečaka 3.5 kg. U mlađem školskom uzrastu (od 1-4. razreda) ove vrednosti su kod devojčica 3.9 kg, a kod dečaka 3.8 kg. U starijem školskom uzrastu (od 5-8. razreda) prosečne mase torbi su identične, 3.2 kg. Ove prosečne vrednosti su manje u odnosu na vrednosti dobijene u sličnim istraživanjima (Casey & Dockrell, 1996; Pascoe et al., 1997; Withfield, 2002; Grimmer et al., 1999), koje se kreću od 4.00 do 7.70 kg.

Masa đlačke torbe, izražena u procentima telesne mase učenika i učenika u mlađem školskom uzrastu iznosi 11.43%. Nešto su veće vrednosti kod devojčica (11.6%) nego kod dečaka (11.1%). Ove vrednosti se kreću u okvirima dobijenih vrednosti sličnih istraživanja. Iako su u nekim istraživanjima (Pascoe et al., 1997; Meckenzie, 2003) zabeležene i značajno veće vrednosti (preko 15%), u najvećem broju istraživanja prosečne vrednosti se kreću od 10-14% (Withfield, 2007; Fosančić, 2007; Paušić & Kujundžić, 2008; Watson, et al., 2002; Voll & Klimt, 1977). Nešto manje vrednosti (7 %) su zabeležene u starijem školskom uzrastu (5-8. razreda). Identično kao i u mlađem školskom uzrastu, devojčice su sa 0.5% imale veće opterećenje.

U istraživanju (Grimmer et al., 1999) koje je dobilo veoma slične prosečne rezultate kao u našem istraživanju (10,3%), ističe se da kod preko 50% učenika masa đlačke torbe premašuje 10% od ukupne mase učenika. U našem istraživanju đlačka torba premašuje 10% telesne mase kod 36,4% učenika prvog razreda (nešto više kod dečaka, 37.7%, u odnosu na devojčice, 35.8%), čak 81,7% učenika drugog razreda (devojčica 85.1% i dečaka 78.8%), 46,3% učenika trećeg razreda (49.5% devojčica i 43.1% dečaka) i 30,2% učenika četvrtog razreda (32.4% devojčica i 28.3% dečaka). Primetan je značajan trend smanjivanja nakon drugog razreda, kao i najveća razlika u drugom razredu gde čak 85% devojčica nosi teret koji premašuje 10% svoje telesne mase.

Što se tiče načina nošenja đačke torbe, većina učenika (87.3%) nosi đačku torbu na oba ramena, što je u saglasju sa rezultatima sličnih istraživanja kod kojih su se vrednosti kretale od 68-94% (Casey & Dockrell, 1996; Pascoe et al., 1997). Ovde je skoro identična situacija u mlađim razredima, gde i kod devojčica i dečaka dominira nošenje torbe na oba ramena (preko 95%). U starijim razredima (7 i 8. razred) nešto više devojčica nosi torbu samo na jednom ramenu, što smanjuje ukupan procenat nošenja torbe na oba ramena. Ovakav „moderan“ način nošenja ranca pogoduje nastanku i povećanju skoliozičnih krivina kod kičmenog stuba.

Ova tema je medijski dobro praćena, roditelji, učitelji, i pedagozi su zabrinuti ovim problemom, u svetu, ali i kod nas. Međutim, potrebno je veće angažovanje institucija koje bi navedeni problem mogle rešiti. Naročito zabrinjavaju velike varijacije između učenika istog razreda, pa i čak istog odeljenja. Ovaj veliki raspon koji se sve više povećava u višim razredima još više zabrinjava jer ukazuje i na odnos prema školi kod jednog broja učenika i naročito je izražen u starijim razredima.

Ugradnja ormarića u škole se često postavlja kao jedno od rešenja za ovaj problem. Nedostatak ormarića predstavlja činjenica da su neke knjige neophodne i za izradu domaćih zadataka i učenje. Takođe, ugradnja ormarića zahteva dodatna sredstva, prostor, obezbeđenje i održavanje.

Nošenje knjiga u torbi koja ima točkice i dršku može biti jedno od rešenja, mada ima puno nedostataka kao što su nošenje preko stepenica ili neravnog terena. Nove tehnologije svakodnevno menjaju naš način života. U promene su uključeni i načini učenja i način igranja, tako da je moguće da u bliskoj budućnosti knjige zamene lagani mini kompjuteri.

LITERATURA

- Casey, G. (2003). A pilot study of the weight of schoolbags carried by 10-year old Children, *Physiotherapy Ireland*, 17 (2), 17-21.
- Fošnarić, S., & Delčnjak, I. S. (2007). Physical overburdening of pupils with the weight of school bags during the period of passing from eight year primary school to nine year primary school, *Informatologia*, 40, 3, 207-210.
- Grimmer, K. A., Williams, M. T., & Gill, T. (1999). The associations between adolescent head-on-neck posture, backpack weight, and anthropometric features, *Spine*, 24(21), 2262-2267.
- Haselgrove, C., Straker, L., Smith, A., O'Sullivan, P., Perry, M., & Sloan, N. (2008). Perceived school bag load, duration of carriage, and method of transport to school are associated with spinal pain in adolescents: an observational study. *Australian Journal of Physiotherapy*, 54, 193-200.
- Hong Kong Society for Child Health and Development. The weight of school bags and its relation to spinal deformity. Hong Kong: The Department of Orthopedic Surgery, University of Hong Kong, The Duchess of Kent Children's Hospital, 1988.
- Mackenzie, W. G., Sampath, J. S., Krtise, R. W., & Sheir-Neiss, G. J. (2003). "Backpacks in children", *Clinical Orthopaedics*, 409, 78-84.
- Pascoe, D. D., Pascoe, D. E., & Wang, Y.T. (1997). Influence of carrying book bags on gait cycle and posture of youths, *Ergonomics*, 40, 631-641.

- Medojević, S., Jakšić, D. (2007) Razlike u posturalnim poremećajima između devojčica i dečaka od 7-15 godina na teritoriji Vojvodine. u: Antropološki status i fizička aktivnost dece, omladine i odraslih, Zbornik radova, Novi Sad: Fakultet sporta i fizičkog vaspitanja, str. 49-55
- Paušić, J., Kujundžić, H., & Mihalj, N. (2008). Težina školske torbe u djece razredne nastave. U B. Maleš (ur.), *Proceedings of the 3rd International Conference "Contemporary Kinesiology"*, Mostar, 2008. (str. 183-187). Split: Kineziološki fakultet.
- Ugarković, D. (2001). Osnovi sportske medicine (četvrto dopunjeno i prerađeno izdanje). Beograd: Viša košarkaška škola.
- Voll, H. J., & Klimt, F. (1977): Die beanspruchung des Kindes durch die schultasche, *Öffentliche Gesundheitswesen*, 39, 369-378.
- Vuković, J. A. (1999). Zavisnost posturalnih promena u odnosu na morfološki status učenika mlađeg školskog uzrasta. Magistarski rad, Novi Sad: Fakultet fizičke kulture.
- Watson, K. D., Papageorgiou, A. C., Jones, G. T., Taylor, S., Symmons, D. P. M., Silman, A. J., & Macfarlane, G. J. (2002). Low back pain in schoolchildren: occurrence and characteristics. *Pain*, 97 (1-2), 87–92.
- Whittfield, K. J., Legg, S. J., & Hedderley, D. I. (2001). The weight and use of schoolbags in New Zealand secondary schools, *Ergonomics*, 44 (9), 819-824.
- Wigram, J. (2002). Why is low back pain common in adolescence? *Education and Health*, 20, 36–37.

Aleksandar Ignjatović
Živorad Marković
Sandra Milanović
Slađana Tošić
University of Kragujevac
Faculty of Education in Jagodina

SCHOOL-BAG WEIGHT FOR GIRLS AND BOYS

Over the past few years, the problem concerning heavy school bags and their connection to various types of incorrect posture, back pain, neck pain and spine deformities, has been a subject to a number of discussions. According to various surveys, the weight of school bags which children carry to school every day is from 4.0 to 7.7 kg, i.e. 10–20 % of children's weight. There are cases in which these values exceed the average. Furthermore, one specific problem is that girls weigh less than boys, so the load they carry is heavier in percentage. Research included 385 pupils from the fifth to the eighth grade from „Milan Mijalković“, an elementary school in Jagodina.

Key words: school bag, weight, girls, boys

CIP – Каталогизација у публикацији
Народна библиотека Србије, Београд

371(082)
371.13(082)
371.3(082)

МЕЂУНАРОДНИ научни скуп Школа као чинилац развоја националног и културног идентитета и проевропских вредности, образовање и васпитање - традиција и свременост (2011 ; Јагодина)

Школа као чинилац развоја националног и културног идентитета и проевропских вредности : образовање и васпитање - традиција и свременост : [зборник радова са међународног научнг скупа одржаног 16. априла 2011. године на Педагошком факултету у Јагодини] = Schools as a Factor of Development of the Natural and Cultural Identity and Pro-European Values : education between tradition and modernity : [conference proceedings of the international conference held on April 16, 2011 at the Faculty of Education in Jagodina] / [glavni urednici, editors-in-chief Ilijana Čutura, Vesna Trifunović]. - Јагодина : Педагошки факултет, 2012 (Јагодина, City press), - 632 стр. : граф. прикази ; 24 см. - (Посебна издања. Научни скупови ; том 2 књ. 14 = Special edition. Conference Proceeding ; vol. 2 book 14)

Радови на срп. и енгл. језику. - Текст ћир. и лат. - на врху насл. стр.: Универзитет у Крагујевцу = University of Kragujevac, - Тираж 200. - стр. 3-5: Предговор / Илијана Чутура, Весна Трифуновић. - Библиографија уз већину радова. - Summaries.

ISBN 978-86-7604-087-2

1. Уп. ств. насл.

А) Школство - Зборници б) Наставници - Стручно усавршавање - Зборници с) Настава - Методика - Зборници
COBISS.SR-ID 195529996