

ПЕДАГОШКО ДРУШТВО СРБИЈЕ

Настава и васпитање

UDK 37 ISSN 0547-3330 Београд
НВ год. LVII Број 2. стр. 119-258 2008.

РЕДАКЦИЈА

др Љубомир Коцић
др Драгица Тривић
др Снежана Маринковић
др Наташа Матовић
др Емина Хебиб
др Искра Максимовић
мр Саша Дубљанин
др Гордана Николић

ГЛАВНИ И ОДГОВОРНИ УРЕДНИК др Гордана Зиндовић-Вукадиновић

Лектор: Татјана Догдибеговић

Преводилац за енглески језик:
др Анђелка Игњачевић

Секретар редакције
Милена Ђокић

Компјутерска припрема и коректура:
Предраг Вучинић

За издавача:
Биљана Радосављевић

Штампа: BODEX, Београд

Настава и васпитање не плаћа општи порез на промет. Часопис је сврстан у категорију *водећих часописа националног значаја*.

Часопис излази уз финансијску помоћ Министарства за науку и заштиту животне средине Републике Србије

Претплата на рачун 125-456-89

Адреса редакције: Педагошко друштво Србије, Теразије 26, 11000 Београд
тел/факс: 011/ 2687-749
www.pedagog.org.yu;
e-mail: pds_bgd@eunet.yu

PEDAGOGICAL SOCIETY OF SERBIA

Journal of Education

UDK 37 ISSN 0547-3330 Belgrade
JE Year LVII No. 2. p. 119-258 2008.

EDITORIAL BOARD

Ljubomir Kocić, Ph.D.
Dragica Trivić, Ph.D.
Snežana Marinković, Ph.D.
Nataša Matović, Ph.D.
Emina Hebib, Ph.D.
Iskra Maksimović, Ph.D.
Saša Dubljanin, M.A.
Gordana Nikolic, Ph.D.

EDITOR-IN-CHIEF

Gordana Zindović-Vukadinović, Ph.D.

Language editor: Tatjana Dogdibegović

Translator:
Anđelka Ignjačević, Ph.D.

Secretary
Milena Đokić

Design and typeset:
Predrag Vučinić

For the publisher:
Biljana Radosavljević

Printing: BODEX Belgrade

Financial Assistance:
Ministry of Science and Environment
Protection
Pedagogical Society of Serbia

Subscriptions: account 125-456-89

Address: Pedagogical Society of Serbia ,
Terazije 26, 11000 Belgrade
tel/fax: 011/ 2687-749
www.pedagog.org.yu;
e-mail: pds_bgd@eunet.yu

Настава и васпитање

UDK 37	ISSN 0547-3330	Београд
НВ год. LVII	Број 2. стр. 119-258	2008.

САДРЖАЈ

НАСТАВА И УЧЕЊЕ

<i>Mr Gisli Thorsteinsson, Dr Tom Page</i> : Развој наставног програма за унапређивање креативности у образовању	121
<i>Др Мирко Дејић</i> : Неки аспекти образовања учитеља у области методике наставе математике	136
<i>Др Анђелка Игњачевић</i> : Специфичности наставе страног језика струке ...	150
<i>Доц. Др Станко Цејетићанин, Мр Наташа Бранковић, Мр Божица Самарџија</i> : Ставови ученика четвртог разреда основне школе о самосталном истраживачком раду у настави познавања природе ...	157

ПРОБЛЕМИ ВАСПИТНОГ РАДА

<i>Др Марина Арсеновић-Павловић, Мр Зорана Јолић, Наташа Буха-Ђуровић</i> : Социјална блискост и опис особина Срба које им приписују деца Рома интергрисана у редовне школе	165
<i>Бојан Јоргић, Наташа Веселиновић</i> : Изостајање ученика са часова физичког и здравственог васпитања у нишким гимназијама	175

МЕТОДОЛОГИЈА ИСТРАЖИВАЊА

<i>Др Оливера Кнежевић-Флорић</i> : Продуктивни еклектицизам као методолошка могућност	184
--	-----

ПРЕДШКОЛСКО ВАСПИТАЊЕ

<i>Лидија Мишкељин</i> : Отворени курикулум дечјег вртића	191
---	-----

НАСТАВНИЦИ И САРАДНИЦИ У ОБРАЗОВАЊУ

<i>Др Емина Хебиб</i> : Како наставници процењују околности у којима раде?	200
<i>Др Биљана Требјешанин, Др Душанка Лазаревић</i> : Мотив постигнућа студенткиња различитих наставничких факултета	215
<i>Мр Миља Вујачић</i> : Како наставници виде сами себе	230

ПРИКАЗИ

<i>Др Босилка Ђорђевић</i> : Психологија и образовање	242
<i>Др Душан М. Савићевић</i> : Савремени проблеми друштвено-моралног васпитања	245
<i>Др Емина Копас-Вукашиновић</i> : О даровитости и даровитом детету у школи	252
<i>Упутство за ауторе прилога</i>	257

Journal of Education

UDK 37	ISSN 0547-3330	Belgrade
JE Year LVII	No. 2. p. 119-258	2008.

CONTENTS

TEACHING AND LEARNING

<i>Gisli Thorsteinsson, M.A., Tom Page, Ph.D.:</i> Curriculum development to improve creativity in education.....	121
<i>Mirko Dejić, Ph.D.:</i> Some aspects of teacher training in the field of mathematics teaching methodology.....	136
<i>Anđelka Ignjačević, Ph.D.:</i> Teaching foreign language for specific purposes.....	150
<i>Stanko Cvjetičanin, Ph.D., Nataša Branković, M.A., Božica Samardžija, M.A.:</i> Attitudes of fourth-grade primary-school students towards independent research in school subject: nature.....	157

EDUCATIONAL PROBLEMS

<i>Marina Arsenović-Pavlović, Ph.D., Zorana Jolić, M.A., Nataša Buha-Đurković:</i> Social closeness and features that Roma school children assign to Serbs.....	165
<i>Bojan Jorgić, Nataša Veselinović:</i> Abscency at physical and health education classes in grammar schools in Niš.....	175

RESEARCH METHODOLOGY

<i>Olivera Knežević-Florić, Ph.D.:</i> Productive eclecticism as a methodological possibility.....	184
--	-----

PRE-SCHOOL EDUCATION

<i>Lidija Miškeljin:</i> Open preschool curriculum.....	191
---	-----

TEACHING PERSONNEL

<i>Emina Hebib, Ph.D.:</i> How do teachers evaluate their working conditions?.....	200
<i>Biljana Trebješanin, Ph.D., Dušanka Lazarević, Ph.D.:</i> Achievement motives of female students of different teacher colleges.....	215
<i>Milja Vujačić, M.A.:</i> How teachers see themselves.....	230

REVIEWS

<i>Bosiljka Đorđević, Ph.D.:</i> Psychology and education.....	242
<i>Dušan M. Savićević:</i> Current problems of social moral education.....	245
<i>Emina Kopas-Vukašinović, Ph.D.:</i> About creativity and the creative child in school.....	252
<i>Notes for contributors</i>	257

НАСТАВА И УЧЕЊЕ

Gisli Thorsteinsson, M.A.

Iceland University of Education, V/Stakkahlíð, Iceland

Tom Page, Ph.D.

Loughborough University, UK

UDK-37.011 (37.036)

Прегледни чланак

HB.LVII.2.2008.

Примљен: 15. X 2007.

РАЗВОЈ НАСТАВНОГ ПРОГРАМА ЗА УНАПРЕЂИВАЊЕ КРЕАТИВНОСТИ У ОБРАЗОВАЊУ¹

Апстракт *Образовање које подстиче креативност почива на претпоставци да је свако креативан. Ученици могу на најбољи начин да искористе своју креативност када им се пружи прилика да сазревају и да се развијају на свестан и циљан начин. Теорија иновативног рада наглашава да појединци користе своје стваралачке моћи да обликују своје окружење. Циљ иновативног рада је да подстакне овај аспект дељења карактера и тако ојача стабилност будућих друштава. Срж ове теорије може се исказати на следећи начин: "Човек је стваралац свог људског света" (Thorsteinsson 1996). У овом раду ће се расправљати о томе како се образовање које подстиче креативност развија у исландском школском систему. Приказаћемо педагогију, идеологију, етичке димензије и њихову практичну примену у исландском школском систему. Биће описана и сарадња Исланда с осталим европским земљама у области креативног образовања, кроз нови пројекат Минерва, под називом InnoEd.*

Кључне речи: Креативно образовање, дизајн, информациона и рачунарска технологија, InnoEd, национални наставни програм, виртуелно образовно окружење, креативност, практична примена знања, интернет, проналасци.

CURRICULUM DEVELOPMENT TO IMPROVE CREATIVITY IN EDUCATION

Abstract *Innovation Education is premised on the statement that everyone is creative. Students can best utilize their creativity when given the opportunity to mature and develop in a conscious and targeted manner. The theory of Innovation work emphasises that the individual use their powers of creation to mould their environment. Innovation work is intended to encourage this aspect of a child's character and thereby strengthen the stability of future societies. The heart of the theory might be stated, "Man is the creator of his human world" (Thorsteinsson 1996). This paper will discuss how Innovation Education (IE) has developed in the Icelandic school system; its character, pedagogy, ideology, ethical dimensions, and practical applications. In addition it will describe Iceland's cooperation with other European countries in Innovation Education, as a new Minerva project, under the name InnoEd.*

Keywords: Innovation Education, Design and Technology, Information and computer technology, InnoEd, National Curriculum, Virtual learning environment, Creativity, practical use of knowledge, Internet, inventions, design.

¹ Рад је припремљен за Наставу и васпитање. Наслов оригинала: **Curriculum development to improve creativity in education**. Редакција је интервенисала у тексту како би га учинила хомогенијим и јаснијим за наше читаоце.

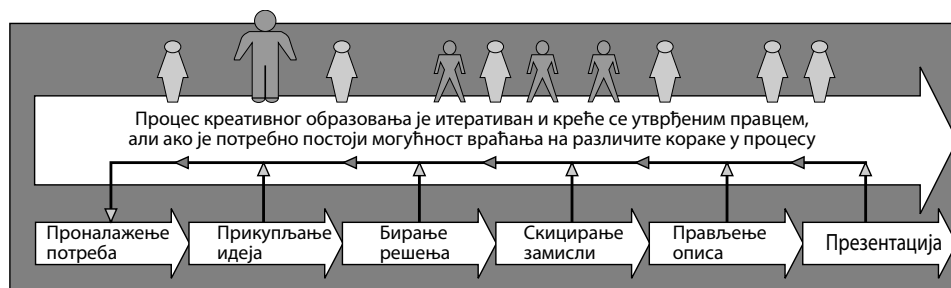
Шта је креативно образовање?

Пројекат креативног образовања развија се у исландским основним школама (узраст од 6 до 16 година) у току последњих једанаест година. Све је започело када се састало неколико заинтересованих појединаца који су желели да подстакну младе иноваторе и помогну им да развију своје идеје. Примарни циљ био је да се преко креативног образовања повежу школе и тржиште рада. Укључене су и заинтересоване компаније и основана је пилот катедра на Исландском техничком колеџу, да би се повезали с тржиштем (Thorsteinsson 1998, 305).

Модел је настао из предмета дизајн и занат, а заснива се на наглашавању креативности (Gunnarsdottir 2001, 33); концептуалном раду у најширем смислу. То подразумева трагање за решењима проблема и потреба у нашем окружењу. Такође се може искористити да се побољшају или поново осмисле садашњи производи или решења. Иновативни процес, пре него садржај предмета, покреће креативност и прожима цео наставни програм. Ученици стичу знања из различитих извора (Aðalnámskrá grunnskóla, 1999, 31). Поред тога, иновативне вежбе могу обезбедити контекст за даље разумевање.

Основни циљеви су:

- Стимулисати и развијати стваралачке способности ученика.
- Подучити ученике одређеним процесима: од идентификовања контекста, развијања сопствених концепата до реализације кроз одговарајуће моделе.
- Научити ученике да у свакодневном животу користе своју стваралачку способност.
- Подстицати и развијати иницијативу код ученика и ојачати њихову слику о самима себи.
- Подићи свест ученика о етичким вредностима “објеката” истовремено их подучавајући како да учине своје окружење бољим (Thorsteinsson 1998, 143).



Развој наставног програма за унапређивање креативности у образовању

Процес образовања који развија креативност не треба сматрати ригидним моделом, већ је он основа за дискусију. Сваки иновативни контекст је различит и сваки процес који усвајају појединци је јединствен; један приступ није обавезно бољи од неког другог приступа.

Када се упореди с дизајном и технологијом у Уједињеном Краљевству, иновативно образовање ставља тежиште на “почетну фазу”, то јест на идентификацију потреба, односно проблема, иницијално стварање концепта и развијање основних решења кроз једноставне моделе. Креативно образовање не подразумева разрађено конструисање уз коришћење материјала, алата и опреме.

Идентификација потреба

Ученици истражују своје окружење ван школе и идентификују потребе или проблеме на којима ће радити. У свескама записују ове потребе/проблеме. Од њих се тражи да разговарају с људима, читају новине, гледају телевизију, истражују у школи, иду у продавнице или користе интернет у потрази за потребама, односно проблемима. У већини случајева, ученици ће иницијалне концепте заправо записати у своје свеске. То пружа прилику наставницима да разматрају начине на који се нека потреба или проблем могу у потпуности истражити.

Прикупљање идеја

Наставник обједињује идеје тако што их исписује на табли и ученици заједно смишљају могућа решења. На тај начин се користе технике заједничког прикупљања идеја да би се продубило разумевање (Buzan, 1985).

Осмишљавање иницијалног концепта

На основу разговора са наставником, ученик бира концепт на ком жели да ради.

Скицирање, моделовање и развијање техничког решења

Скицирање, моделовање и дискусија представљају добре начине да се разуме и развије концепт који води до решења. Уз савете наставника, ови начини подразумевају и самосталан рад ученика.

Прављење прототипа

У образовању које развија креативност, до финалног “прототипа” се долази коришћењем наставних средстава који су доступни у обичној учионици. Модели се праве брзо и једноставно да пруже идеју о решењу, а понекад се може направити и потпуно функционалан прототип.

У процесу креативног образовања од ученика се тражи да направе постер о свом раду који ће служити и за приказивање и као основа за презентацију. Прављење постера је добар начин да се обједини стечено знање појединца. Обично су на постеру илустрације, цртежи и неки цртежи у три димензије.

Они показују како решење функционише, ко ће га користити и где, како и где ће се користити и који су материјали од којих може да се направи.

Презентација

Презентација је добар начин да ученици продубе разумевање о својим концептима и њиховим односима с окружењем и првобитно идентификованом потребом или проблемом. Овај процес развија и вештине комуникације. Дискусија о презентацији пружа ученицима драгоцене повратне информације.

Педагогија креативног образовања

Иновативни процес је једноставан начин да се ученици науче креативним вештинама. Слика (горе у тексту) приказује основне кораке у иновативном процесу. Иновативни процес се заснива на дугом искуству стеченом у сарадњи између ученика и наставника на Исланду, у Уједињеном Краљевству, Норвешкој и Финској.

Тежиште се ставља на “идеацију” (Shah, Smith and Vargas-Hernandez 2003), изналажење решења за проблем или потребу уочену у окружењу и реализовање решења у облику неког модела (Gunnarsdottir, R. 2001). У основи оваквог образовања је процес. Његов циљ је да активира и интегрише знање стечено из свих предмета и у току животног искуства.

У иновативном раду, појединац и његова идеја су у јединству јер ученици раде на нечему што су сами открили као потребу у свом окружењу. Ова лична идентификација је важан мотивациони фактор. Развијање модела јача интуицију ученика и развија дубље разумевање унутрашње реалности прототипа и његових могућности. То значи да кроз иновативни рад појединац напредује и стиче нову слику о свом свету. Покушавајући да

разумеју, саопште другима и реше проблеме, ученици унапређују сопствену праксу (Murphy, P. Lunn, S. Davidson, M., 2002). Ејзнер (Eisner, 1996, 15) је рекао да када фиксирате неку идеју и материјал који је преноси, можете радити на њој, можете је рафинисати, модификовати, побољшати или ојачати, односно можете решити проблеме.

Искуство аутора овог текста указује на то да се улога наставника мора редефинисати. У креативном образовању наставник не треба да оцењује концепте ученика, већ треба да стави тежиште на холистички начин на који ученици стварају и развијају идеје. Наставник уводи ученике у различите методе рада и заузима став да су они једнаки са наставником, да су способни да стварају концепте и доносе одлуке; наставник им помаже да пронађу решења за проблеме и за функционалност концепата.

У креативном образовању све идеје и концепти које створе ученици треба да се третирају као вредни. Они имају унутрашњу вредност за сваког ученика понаособ и није битно ако концепт испрва не успева. Концепт има своју вредност и само чека да се на одговарајући начин развије да би постао реалност. Наставник ради све што је у његовој моћи да мотивише и одржи стваралачку мудрост детета. Искуство показује да неосуђујући приступ промовише рађање идеја, док усредсређеност на мерење конкретног знања и вештина може да угуши идеје. Важно је посматрати дете и његов пројекат као целину. Аутор предлаже да основно образовање постане база где ће се наглашавати креативност и иницијатива који треба да представљају камен-темељац за животне вештине у будућности. Ученицима се мора пружити прилика да раде оно што их интересује, мора им се дозволити да праве грешке, уче на својим грешкама и да сами процене колико далеко желе да иду у том процесу.

Када је одељење усредсређено на часове чији је циљ креативни развој, ученицима се пружа прилика да користе своје таленте. Важно је нагласити да се представљени модел креативног образовања користи флексибилно и да није прескриптиван метод. Ученицима треба дозволити да истражују различите приступе. Изузетно креативна деца често добијају негативне социјалне импулсе у хетерогеној учионици због свог неконвенционалног приступа. Њихова необична перспектива се понекад погрешно схвата и не цени се. Њихове јединствене идеје најчешће не могу да дођу до изражаја на класичним часовима чији је циљ стицање основних вештина (Dwards Ср, Shallcross Dj, Maloney J, 1991, 305–309).

На сваком часу креативног образовања предвиђено је време за објашњавање рада и за добијање повратне информације од вршњака. Ученици радо дају детаљне повратне информације и инстинктивно знају када је нешто изузетно. Хвала често добије облик радозналости и питања. На при-

мер, наставници многих предмета често индиректно наглашавају да је свет само “инертни материјал” и да су идеје “невидљиве”. Упркос томе једна десетогодишња девојчица је поставила аутору следеће питање: “Наставниче, шта је то идеја?” Затекала ме је једноставност питања и спонтано сам одговорио: “Све је идеја. Ја сам идеја, ти си идеја и све што нас окружује су идеје.” Погледала ме је и рекла: “Наставниче, да ли сте Ви невидљиви?” Одговорио сам: “Не, ја сам видљива идеја, као и ти.” Деца могу поставити тако сложена питања на основу својих свакодневних једноставних запажања (Thorsteinsson, 1997, 2). Из овог примера можемо закључити да кроз занатски процес у креативном образовању нека апстрактна идеја може постати конкретна и да је цео свет једна идеја. Свет ствари постаје свет идеја. Већина наставника зна приче о ученицима са стваралачким способностима које привлачи неки предмет и који проводе много времена у учионици. Исти ти ученици често имају отпор према структури, показују флуентност, флексибилност или оригинално размишљање и вероватно је то разлог зашто наставник дизајна и технологије види појединачне ученике другачијим очима од многих других предметних наставника (Eisner, W, E, 1996).

Идеологија креативног образовања

Иновативни рад се заснива на концепту да је свако креативан. Кроз креативне способности ученик користи своју стваралачку моћ да обликује (Thorsteinsson, G, 1998, 309). Креативност је важна јер побољшава квалитет решења животних проблема. Креативно размишљање има за резултат оригинална решења проблема који се стално појављују (Runco, M and Albert, R, 1999, 215–216). Свако може искористити своју креативност уколико има прилике да се на свестан и циљан начин развија и сазрева кроз образовање. Идеологија која лежи у основи иновативног рада односи се на способности појединаца да користе своје стваралачке моћи и креативну интелигенцију да мењају своје окружење. Сврха иновативних пројеката је да се ојачају ове добре стране и квалитети у дечјој менталној структури и да се на тај начин ојача друштво будућности (Thorsteinsson, G, 1998, 309).

Етика

Етика представља морално расуђивање појединца. Дете користи етичке вредности када иде даље од учења напамет. Појединац постаје етички зрео када може да појми и аргументује сопствене акције. Етичко сазревање је важан елемент образовања. Овај елемент подстиче одговорност појединца да узме удела у обликовању друштва и да свој допринос том

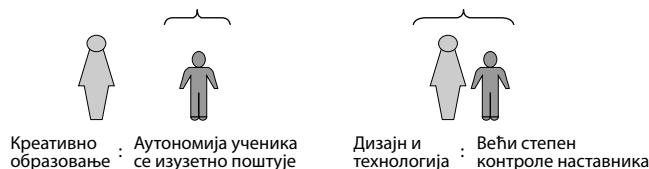
Развој наставног програма за унапређивање креативности у образовању

процесу (Thorsteinsson, G., 1996, 11). Етика се развија кроз иновативни рад ученика јер раде на проблемима из реалног живота. Ученици јачају своју етичку зрелост и способност да користе своју креативну интелигенцију. Када то остваре, јача и слика ученика о самима себи. То им омогућава да се крећу у позитивном правцу, верују у своју будућност и осећају да су целовите и независне особе.

Како рад на иновацијама може бити темељ за етички развој, потврђује пример када је један деветогодишњак изнео свој проблем пред разредом на часу креативног образовања. Проблем је био у томе што би његова мајка свако вече заспала у фотелји гледајући телевизију, што је њега забрињавало. Ученици у разреду су смислили низ решења за овај проблем; штапићи шибице да јој држе очи отворенима, кофа воде која би је квасила када заспи, итд. Пошто су ученици неко време радили на овом проблему, почели су да анализирају узроке који леже у основи проблема и на крају се један од ученика запитао да ли уморним мајкама треба једноставно дозволити да спавају? Још један пример како се може развити етичка свест: после једне трагичне лавине у Судавику, малом рибарском селу на северозападу Исланда, 1996. године, ученици су смислили изузетно велики број идеја за заштиту од лавине и опрему за потрагу. Многи ученици су симулирали лавине да би тестирали своје прототипове. Један ученик је смислио нови концепт који би омогућио да се пронађу жртве лавине. На ученика је оставио утисак коментар који је у ноћи трагедије дао један од преживелих да је он звао у помоћ, али да спасиоци нису могли да га чују. Концепт овог ученика укључивао је једноставан штап са сензорима. Овај концепт треба детаљно разрадити, али поента је да је за једног једанаестогодишњака овај концепт био нов и заснивао се на истинској човекољубивости.

Иновативни процес или дизајн

Дијаграм приказује улогу наставника и ученика у креативном образовању и у дизајну у технологији



У образовању које развија креативност изузетно се поштује аутономија ученика и они се подстичу да експериментишу како би пронашли решења за проблеме из реалног света. У традиционалном предмету дизајн на Исланду

и осталим земљама, ученицима наставник обично даје информације и тражи од њих да у свом раду и процесу осмишљавања прате низ прескриптивних правила и активности.

У оваквом образовању наставник је више помагач и његова улога је да помаже у процесу доношења одлука тако да сам ученик дође до изабраних решења за проблеме из реалног света. Улога знања се такође разликује јер у предмету дизајн ученик првенствено зависи од примене претходног знања. У креативном образовању, међутим, ученици траже решења за проблеме из реалног света и траже знања која би могла да се практично примене на изабрана решења. Другим речима, ученик реализује решење.

У креативном раду концепт и ученик су у јединству због директне личне идентификације ученика. У предмету дизајн, идеја или пројекат се уводе “предавањем” што значи да наставник контролише контекст и питање, односно проблем. То значи да се ученици мање лично идентификују с радом који обављају. Како Ејзнер наглашава (1996), када идеја или проблем постоје независно јер их је одредио наставник, ученик ће другачије реаговати на њих јер решење постоји у физичком облику. На пример, у предмету дизајн, од ученика се може тражити да осмисле држач за врућу пластичну чашу са аутомата: “проблем” је реалан, али је дат ученицима уместо да они сами дођу до њега личним истраживањем. “Власништво” и лична идентификација могу бити важни аспекти педагогије. Иновативни процес се обично завршава тамо где процес дизајна почиње и та два процеса се могу лако међусобно поткрепљивати.

Развој основног модела креативног образовања

Први корак био је да се ван редовне наставе организује заједница заинтересованих ученика. Постало је очигледно да садржај ових ваннаставних целина треба да се интегрише у редовни школски рад и тако су почели редовни часови креативног образовања. Ови часови су се заснивали на претпоставци да је свако креативан и да је ту креативност могуће развити кроз подстицање ученика да производе идеје независно од конкретног “знања из предмета”. Група је одлучила да развија наставне методе које би што је могуће више повећале активност ученика у свим областима основношколског образовања. Донета је и одлука да се започне такмичење из иновација како би се школе мотивисале за креативно образовање.

Група је прво започела курс за ученике у школи Folda у Рејкјавику. Овај курс је добио подршку Савета за омладину и спорт из Рејкјавика (Youth and Sport Council of Reykjavik). Као одговор на ову иницијативу, неколико школа ван главног града добило је помоћ да саме започну креативне курсеве

у својим школама. Такмичење младих проналазача се од 1991. године одржава сваке године.

Експериментални пројекат “Школа малих проналазача” првобитно је замишљен као средство за развијање наставних материјала за креативно образовање у основним школама. Овај курс је заправо био једнонедељна летња школа за ученике узраста од 10 до 15 година. Управо су овде наставни методи даље развијани да би се користили наредне две зиме по упутствима аутора овог текста (Thorsteinsson, 1994). То је резултирало вишегодишњим развијањем наставног програма уз подршку неколико фондова за развој обавезних школа којима управљају Министарство просвете, науке и културе, локалне просветне власти Рејкјавика и Удружење наставника. Настава на материјалима са курса почела је у школи Folda у Рејкјавику 1994. године.

На основу искустава из Школе малих проналазача, Thorsteinsson и његова колегиница Rosa Gunnarsdottir заједно су осмислили наставне материјале за курс креативности под називом “Иновације и наука” у основној школи. Курс “Иновације и наука” у почетку се изводио са ученицима узраста између девет и 12 година, а касније и са ученицима до 20 година. У последњих неколико година око 30 до 40 школа на Исланду укључило је креативно образовање у свој наставни програм.

Главна компонента активности је сопствени рад ученика на идеји. Он се заснива на њиховом испитивању потреба у окружењу и изискује од њих основно знање радних процеса које би им омогућило да производе своје завршене концепте. Материјал за курс се заснива на процесу, а не на садржају и прати идеологију која лежи у основи креативног образовања. Материјал је јасан извор наставних метода (Thorsteinsson, G., 1996).

Програм обухвата:

– Иницијативу – креативност, ученици истражују и траже решења за проблеме на које наилазе у свом окружењу.

– Креативност – технологију, како користити техничка решења да се нађу решења за уочене потребе.

– Идеје – домишљатост, о производњи, рекламирању и продаји производа.

– Окружење – дизајн за решавање еколошких проблема.

Нови национални наставни програм на Исланду

Министарство просвете је 1999. године увело креативно образовање као нови предмет у оквиру националног наставног програма под називом *креативност и практична примена знања*. Смернице за национални наставни програм требало је да почну да се примењују школске 2002/2003. године, али на самом почетку нису обавезујуће. Знање које настаје као

производ науке, теорије и уметности представља важан потенцијал у нашем модерном добу. Његова вредност је двострука. Знање је само по себи вредно, али оно поседује и вредност која се може употребити у пракси. У овом добу изузетно брзог протока информација, употреба знања у пракси је важна као једна врста претпроизводње. У овом смислу сва знања једнако су важна. Природне науке, друштвене науке, економија, лингвистика, филозофија, уметност и математика представљају, свака на свој начин, основу да се на најбољи начин искористи наше модерно доба. Следи цитат из нацрта новог националног наставног програма на Исланду:

“Према томе, *креативност и практична примена знања* је нови предмет. Главни акценат је на обучавању ученика да својим знањем постигну вредне и практичне резултате кроз креативан рад. Ми не предлажемо да овај курс буде обавезан, него да школе могу да га изаберу. Циљ би био да овај курс временом постане део сталног школског наставног програма и распореда часова. У идеалним условима овај курс би се развијао у сарадњи са школама и партнерима на тржишту рада. Ови партнери чине језгро које ће аутоматски допринети богатству знања и искустава самог курса, који ће бити доступан на адреси WWW” (Aðalnámskrá grunnskóla 1999, 31)” (ауторов превод).

Курс креативност и практична примена знања нема других унапред испланираних активности до техничких решења до којих се долази употребом знања у практичне сврхе, а све је засновано на креативном труду. Школе, ученици и наставници су ти који одлучују о томе шта се обрађује у току сваког школског полугодишта или године. То би могао бити неки практични пројекат састављен од свега онога што ученици прелазе у оквиру појединих предмета (на пример: наука, лингвистика, друштвене науке, ликовне вештине или математика) или мешовитих области.

Креативност и практична примена знања је технолошки предмет. Комитет за планирање новог наставног програма из технологије посветио је посебну пажњу како би се постарао да не кренемо тим путем. *Sloyd* сам по себи има право да буде основа за практично образовање и обучавање. С друге стране, предложено је да се изврши размена рада између креативног образовања и практичне примене знања и заната (*Sloyd-Занат*). Занат обухвата одређене сегменте технологије који су везани за практични рад, али креативно образовање и практична примена знања више ће се усредсредити на оне факторе који доминирају у нашем информатичком добу (услуге, комуникација и употреба информација). Ова подела циљева чини да курс креативно образовање и практична примена знања буде легитиман у 21. веку, док ће индустријске вештине и даље остати основа за средње стручно образовање. Захваљујући предмету креативно образовање отворене су нове

могућности за креативни и развојни рад у основним школама и практичну примену знања.

Садржај курса

Креативно образовање и практична примена знања заједно с обуком за предузетништво чини срж предмета технологија који се предаје у обавезним школама. Циљеви, садржај курса, знања и стручни аспекти исти су као и они који су утврђени за све технолошке предмете. На слици се јасно виде нови предлози. (Aðalnámskrá grunnskóla 1999)

Слика 1. Садржај курса у оквиру наставног програма: креативно образовање и практична примена знања.



Креативност прожима цео наставни програм

Основа иновативности је у томе што се креативност наглашава како у настави, тако и у раду у оквиру курса. Срж курса представља генерисање идеја у најширем смислу те речи. Овај процес подразумева тражење решења за потребе и проблеме у нашем окружењу или унапређивање и надградњу знања о познатим стварима. Ученик бира оно чиме ће се бавити, а затим мора да научи практичне процесе који су потребни да се идеје спроведу у дело. На тај начин ученик савладава вештине потребне за креативност (Gunnarsdottir, 2001).

Труд који ученици уложе види се и у другим предметима зато што се појединац у потрази за могућним решењима ослања на критичко знање из свих извора. Креативни рад може бити део свих школских курсева ако наставници упорно подстичу и омогућавају креативност деце у свакој области. Према томе, креативно образовање је осмишљено као могућност, али и као подстицај да се крене путем креативне употребе знања и стварања нових знања на свим нивоима образовања (Thorsteinsson 2000).

Даљи развој основног модела предмета креативно образовање (*InnoEd*)

Учитељски факултет на Исланду тренутно спроводи трогодишњи пројекат Европске уније *InnoEd*, који финансира пројекат Минерва. *InnoEd* представља заједнички подухват четири земље – Исланд, Финска, Енглеска и Норвешка – у области креативног образовања. У овом пројекту курс креативног образовање постављен је на интернет сајту www.innoed.is, а ученици размењују своје идеје путем интернета и то у реалном времену, за разлику од ранијег модела који се заснивао на раду у учионици. Учесници ће такође креирати вебсајт са специјализованим подацима који ће се користити за комуницирање и слушање предавања, а сви учесници ће моћи да га користе за складиштење материјала и за истраживања. Тиме ће се домен употребе информационах технологија у области креативног образовања довести до крајњих граница. *Smartvr.com* и *Skyrr.is* (исландске компаније за израду софтвера и мултимедија) наставиће да развијају и надгледају интернет софтвер и складиштење података за пројекат *InnoEd*. Пројекат се састоји из три етапе:

– Прву етапу чине утврђивање посебности култура и припремни кораци. Овде ће циљ бити проналажење одговарајућих решења како би се пројекат уклопио у постојеће образовно окружење сваке земље учеснице. Тежиће се надградњи на већ постојеће искуство и поља стручности у свакој земљи, а истовремено ће се та искуства размењивати и градити флексибилна и отворена академска средина (која омогућује учење на даљину) за наставнике и ученике, као и за обуку наставника у области креативног образовања.

– Другу етапу чини ширење креативног образовања у свакој појединачној земљи, као и обука наставника и изградња академских средина заснованих на претходној етапи.

– Трећу етапу чини ширење креативног образовања на нивоу Европе захваљујући искуствима стеченим у прве две етапе. Пројекат је посебно усмерен на системе образовања у Европи, обуку наставника, као и на саме наставнике и ученике. Основни резултат пројекта је образовно окружење које ће бити повезано с базом података, опремљено свим важним алатима за генерисање идеја и креативно образовање. Пројекат *InnoEd* има свој сајт на адреси <http://www.innoed.is> где сви заинтересовани могу наћи више информација.

Такмичење младих проналазача у Енглеској

Кроз пројекат *InnoEd* Учитељски факултет у Лидсу организовао је такмичење за младе проналазаче у Енглеској на коме су могли да учествују

Развој наставног програма за унапређивање креативности у образовању

сви ученици између шест и 16 година. Национална такмичења младих проналазача сада се одржавају по први пут у сарадњи са пројектом *InnoEd*.

Главни циљеви овог такмичења су:

- подстицање креативности ученика,
- помагање ученицима да развију своје идеје,
- оснаживање идентитета сваког ученика-проналазача објављивањем идеја у јавности.

Ученици могу послати своје податке директно преко својих радионица на интернет страници пројекта. Више информација можете наћи на адреси <http://www.innoed.is>

Неколико примера идеја са ранијих такмичења

Клупица за клавир/оргуље

Клупица за клавир/оргуље омогућава музичару да се креће док свира.

Дизајнер: Birkir Örvarsson, Öldutúnsskóla.



Хватаљка за кашику

Хватаљка за кашику је мали додаток који се ставља на кашику (или кутлачу) да нам не би упадала у чинију или лонац.

Дизајнер: Thelma Rún Sigfúsdóttir, Öldutúnsskóla.



Подупирач за леворуке

Подупирач за леворуке је браник за леворуке који подупире шаку и држи је изнад папира. На овај начин шака се не превлачи преко тек написаних редова, па се мастило више не размазује нити руке прљају. Браник је нека врста траке за руку која садржи део који се котрља преко папира. Отприлике десет процената људи који су леворуки представљали би потенцијално тржиште за овај изум.

Дизајнер: Elísabet Ögn Jóhannsdóttir и Berglind Sunna Stefánsdóttir, Lækjarskóla.



Модерно друштво и његов економски живот све више се ослањају на знање и рад на идејама. Модерна средина се веома брзо мења због нових

технологија и знања. Да би се изборио са таквим модерним окружењем, сваки појединац мора да буде способан да се прилагоди и да увиди могућности коришћења нових знања у стварању нових производа. Како технологије у дизајнирању и производњи напредују, може се констатовати да вештине из традиционалних радионица постају све мање важне. Ако се узме у обзир ова премиса, следи да су приступи који се користе у креативном образовању све важнији јер се усредсређују на почетну замисао, пре него на стварање прототипа.

Принципи креативног образовања засигурно се уклапају у националне наставне програме Уједињеног Краљевства по томе што ови принципи подстичу школе да уведу креативне активности. Национални програм за Енглеску подразумева да ученици треба да “науче да размишљају на креативан начин како би побољшали квалитет живота, постали самостални и како би научили да креативно решавају проблеме, да ослушкују жеље, потребе и могућности и да на њих одговарају, истовремено разумевајући социјална и еколошка питања, функције и индустријске праксе” (DfEE 1999). Наравно да приступи везани за креативно образовање не покривају све потребе националног наставног програма за дизајн и технологију, али могли би се на прави начин искористити на одређеним местима.

Иновативни процес или методологија представљају једноставно, али моћно оруђе за подучавање важних креативних вештина. Када ученици савладају цео процес, могу радити много самосталније и почети да користе иновативну методологију као алатку за решавање општих проблема који се јављају у животу.

Модел креативног образовања није створен за неко одређено годиште. Он је коришћен у раду са ученицима између девет и 16 година, али се ова методологија може користити на свим нивоима.

Закључак

Циљ овог рада био је да се опише креативно образовање онако како је развијено на Исланду и да се размотри могућност да се иста идеја преслика на предмет *дизајн и технологија* у Уједињеном Краљевству. Постоје многи заједнички елементи између предмета креативно образовање и предмета *дизајн и технологија*, али испоставља се да су главне разлике то што се креативно образовање фокусира на елементе почетне фазе дизајна, што се огледа у томе да ученици уочавају проблеме и могућности у оквиру свог ширег окружења, а онда на основу тога развијају идеје и концепте. То има своје паралеле са “развијањем, планирањем и саопштавањем идеја” у националном наставном програму за предмет дизајн и технологија (D&T

НС, стр. 23). Међутим, креативно образовање нема тачке преклапања са остала четири подскупа предмета дизајн и технологија.

Посебно је значајно то што се у оквиру креативног образовања нагла-сак ставља на: етичка питања, мотивациони потенцијал блиског односа са породичним окружењем ученика, генерисање идеја, коришћење информаци-оних технологија у јачању и развијању идеја, постере, излагања и интернет презентације као начин комуницирања.

Литература

- Aðalnámskrá grunnskóla, Nýsköpun og hagnýting þekkingar, Menntamálaráðuneytið 1999.
- Buzan, T. (1985): *Use Your Head*. Ariel Books, British Broadcasting Corporation
- DfEE (1999): *The National Curriculum Handbook for Secondary Teachers in England*, Key Stages 3 and 4, London DfEE/QCA (134).
- Dwards, Cp, Shallcross Dj, Maloney J. (1991): *Enhancing creativity in a graduate class on creativity – entering the time And space of the young-child*. J creative behav 25 (4): 304–310.
- Eisner, W. E. (1996): Research on Arts and Crafts as Cultural Phenomena. Product, fenomen, upplevelse. Techne Serien. Forskning i slöjdpedagogik och slöjdvetsenskap. B:3/1997, 64–72.
- Gunnarsdottir, R. (2001): *Innovation Education defining the phenomenon*, doctoral thesis. Leeds. University of Leeds.
- Karlsen Eivind, Skolen i Norden / Entreprenörskab): *Entreprenörskap i skolen. Et satsingsområde for nordiske skolemyndigheder?* NF-rapport nr. 10 • 2001. ISBN nr.: 82-7321-440-0.
- Murphy, P.; Lunn, S.; Davidson, M. (2002): *Developing an Effective Pedagogy for Creative Problem-Solving in Design and Technology*. Paper presented to the European Conference on Educational Research, University of Lisbon.
- Runco, M and Albert, R. (1999): *Theories of Creativity*, Sage Publications, London 215–233.
- Shah, J.J.; Smith, S.M.; Vargas-Hernandez, N. (2003): *Metrics for measuring ideation effectiveness*. Design Studies, 24, 2, 111–134.
- Thorsteinsson, G. (1994): Litli uppfinningaskólinn, Nýsköpun í grunnskóla. Íþrótt og tómstundaráð Reykjavíkur 25.mars.
- Thorsteinsson, Gisli. 1996. Frumkvæði-sköpun. Nýsköpun og náttúruvísindi.
- Thorsteinsson, Gisli. 1998. Nýsköpunarstarf í grunnskóla, Uppeldi (6) : 141–148.
- Thorsteinsson, Gisli. 1998. The Innovation Project in Icelandic Elementary schools. Development of Technology Education – Conference – 98. University of Jyväskylä. The principles and Practice of teaching 33, 303–323.
- Thorsteinsson, Gisli. 2000:2. Skolen i idéernes tidsalder Nyskabelse i islandske grundskoler.
- Thorsteinsson, G. (1996): Frumkvæði-sköpun, '98. Nýsköpun og náttúruvísindi.
- Thorsteinsson, G. (1998): The Innovation Project in Icelandic Grade schools. Development of Technology Education - Conference -98. (1998) University of Jyväskylä. The principles and Practice of teaching 33, 303–323.
- Thorsteinsson, Gisli. (2000): Skolen i idéernes tidsalder. Vi i Norden / Entreprenörskab (2).
- Wiener, N. (1993): *Invention. The Care and feeding and ideas*, The MIT Press, Cambridge.

Др Мирко Дејић
Учитељски факултет
Београд

UDK-371.3(51-7)
Изворни научни рад
НВ.LVII.2.2008.
Примљен: 9. I 2008.

НЕКИ АСПЕКТИ ОБРАЗОВАЊА УЧИТЕЉА У ОБЛАСТИ МЕТОДИКЕ НАСТАВЕ МАТЕМАТИКЕ

Апстракт Специфичност знања и вештина које учитељи треба да имају у области методике наставе математике састоји се у њиховом тесном повезивању са различитим областима науке, пре свега струке и дидактике, а затим са психологијом, логиком, методиком наставе математике у вишим разредима, филозофијом итд. У контексту тих веза, у раду се издвајају знања и вештине које су неопходне за успешан рад учитеља у пракси. У неколико наставних ситуација показује се сва сложеност наставног процеса и неопходност широког образовања учитеља.

Кључне речи: образовање учитеља, психолошке основе, наставна пракса, математика.

SOME ASPECTS OF TEACHER TRAINING IN THE FIELD OF MATHEMATICS TEACHING METHODOLOGY

Abstract The specificities of knowledge and skills in the field of Mathematics teaching methodology which the teachers should possess lie in the need for closer integration with different scientific disciplines, above all of their own field and didactics, then with psychology, logic, mathematics teaching methodology for senior classes, philosophy, etc. In the context of these relations, the paper points out some aspects of knowledge and skills necessary for successful practical work of teachers. Several teaching situations show all the complexity of the teaching process and the need for a wider education of teachers.

Keywords: teacher education, psychological grounds, teaching practice, mathematics.

Методика наставе математике и друге области науке

Наше гледиште је да је методика наставе математике интердисциплинарна научна дисциплина која припада системима педагошких и математичких наука. Основни проблеми методике наставе математике односе се на циљеве учења, садржаје усклађене са постављеним циљевима, структуру садржаја, начине организације делатности ученика (методи, поступци, средства и облици наставе) и обучавање деце сходно њиховим психолошким особеностима.

Да бисмо одговорили на питање којим то знањима и умењима треба да располажу учитељи, неопходно је сагледати главне везе методике наставе математике са другим наукама. У избору садржаја и специфичних наставних метода, методика наставе математике у великој мери везана је за *математику*. Поред садржајне компоненте која нас упућује на везу са математиком, друга важна компонента сваке методике је настава. За решавање многих проблема у вези с наставом, методика наставе математике користи резултате *дидактике*. Од дидактике се користе знања о законитостима које владају у наставном процесу, поступци одабирања наставних садржаја, методе, технике, организација и начин вредновања ефеката наставе, постављање циљева и задатака наставе математике итд. Како наставни процес подразумева мисаону активност ученика, методика наставе математике мора да се бави психолошком и логичком страном мишљења. То упућује на њену повезаност са *психологијом* и *логицом*. Ослањајући се на истраживања у психологији, методика наставе математике решава проблеме садржаја, метода, организације и поступака у раду с децом, сходно њиховим развојним могућностима. Поред елемената математичке логике (“и”, “или”, “ако...онда”, “истинит”, “лажан”) који се срећу у почетној настави, логика ће нас учити врстама правилног мишљења. *Филозофија математике*, грана филозофије која се бави филозофским проблемима математике, помаже методици наставе математике да реши проблеме у вези са третирањем математичких појмова, исправним схватањем њиховог порекла, одабирањем метода рада, одређивањем циљева наставе математике итд. Поред наведених, методика своју предметност црпи и из многих других методолошких поступака и разних научних сазнања која разматрају социјалне факторе, социјалну детерминисаност личности ученика, проблеме система вредности и филозофије образовања, одређене теорије учења и могућности васпитања у оквиру наставе математике.

Повезаност методике наставе математике са дидактиком и другим наукама има различите научно-теоријске нивое. Можемо посматрати методiku наставе математике која изучава теоријске основе и општа питања наставе математике (дидактика наставе математике); методiku наставе математике која се бави методичком трансформацијом математике на одређеном нивоу и профилу образовања (посебне методике наставе математике); методiku наставе математике која се бави конкретним упутствима за реализацију појединих тема на одређеном узрасту ученика (дидактичко-методичка упутства за наставу математике).

У контексту изнетих веза методике наставе математике са другим наукама извршићемо конкретизацију образовања будућих учитеља на учитељским факултетима.

Основна знања и вештине које треба да имају учитељи

Математичка спрема учитеља

Шире гледано, учитељи ће успешно одговорити захтевима праксе ако имају оформљен општи поглед на математику као науку, ако познају општа питања методике наставе математике (дидактика математике) и ако знају како методички да прераде садржаје који се изучавају у почетној настави математике.

Основна претпоставка успешне наставе математике јесте познавање математичких садржаја прописаних програмима математике за млађе разреде. Ови садржаји чине *Основе наставе математике*, а будући учитељи их продубљено проучавају на факултету. Циљ је да учитељи у својој пракси са разумевањем користе елементе математичке логике, пре свега да исправно користе речи “и”, “или”, “ако...тада”, “постоји”, “сваки” итд.; оспособе се за примену појма скупа, операција и релација са скуповима у почетној настави математике; овладају реалним бројевима, начинима њиховог записивања, операцијама и релацијама, као и практичним поступцима рачунања у том скупу са нарочитим освртом на његов подскуп природних бројева; упознају основне алгебарске структуре које су “непотпуне” у почетној настави математике; усвоје основне појмове еуклидске геометрије и оспособе се за њихову обраду у почетној настави математике; упознају мере и мерења. Поред Основа наставе математике, будући учитељи у извесној мери треба да познају и садржаје који спадају у тзв. вишу математику. Иако неки делови више математике немају места у пракси учитеља, садржаји као што су полиноми, вектори и аналитичка геометрија, реални низови, реалне функције реалне променљиве, извод, неодређени и одређени интеграл, линије и површи у простору треба да се нађу у програмима образовања будућих учитеља. У презентацији садржаја треба имати меру и задржати се на информативном познавању појмова који немају примену у практичном раду учитеља, а тамо где је примена могућа, указати на њу.

Математички курс мора бити тако постављен да учитељ види положај школске математике у савременој математици.

Уколико учитељ нема довољно математичког знања, његови методички поступци губе смисао, а ученици појмове схватају погрешно или формалистички. Показаћемо то на једном примеру. У уџбеницима за први разред (чији аутори често нису математичари), а и у наставним поступцима учитеља, увођење у појам “замене места чиниоцима” започиње са две слике облика:

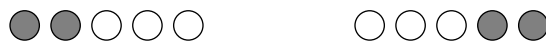


Слика 1.



Слика 2.

Деца на првој слици виде пет куглица, две црне и три беле и записују израз $2+3$. На другој слици виде три црне и две беле куглице и то записују изразом $3+2$. Учитељ сада изводи закључак да је $2+3=3+2$ и реторички се исказује правило да се збир не мења ако сабирци промене места. Овакав пут је погрешан, а грешка настаје због непознавања чисто математичких чињеница. Иако су вредности израза на левој и десној страни једнакости $2+3=3+2$ једнаке, деца нису убеђена у важење правила јер израз на левој страни представља број елемената једног (сл. 1), а израз на десној страни другог скупа (сл. 2). Замена места сабирака мора да се темељи на принципу инваријантности броја који не зависи од нашег начина посматрања (истог, а не различитих скупова) скупа. Наиме, како год да посматрамо скуп као унију своја два дисјунктна подскупа, за број елемената скупа није битно који од тих скупова у процесу записивања збира узимамо као први, а који као други. Дидактички, ми до правила замене места сабирцима можемо доћи ако посматрамо један скуп елемената при чему су елементи распоређени на два различита начина, као на слици:



Једном пишемо $2+3$ (број елемената скупа видимо као две црне и три беле куглице, укупно $2+3$), а други пут $3+2$ (број елемената скупа видимо као три беле и две црне куглице, укупно $3+2$). Тада смо само реаговали на два различита распореда две групе елемената *истог* скупа. Када пишемо $3+2=2+3$ ми изражавамо да је тај редослед небитан и да не утиче на бројност елемената скупа. Једино на овој основи може да се темељи правило *замене места сабирака*.

Методичка трансформација

Поред ширих математичких знања које треба да поседују учитељи, из разлога који смо навели, учитељи морају безусловно да познају садржаје почетне наставе математике и начин њихове дидактичке прераде. У складу с постављеним циљевима наставе математике од учитеља се захтева познавање следећих целина: скупови, аритметички садржаји, алгебарски садржаји, геометријски садржаји, као и мере и мерења. Ови садржаји концентрично се шире током целокупног основног школовања. Из тог разлога веома је важно да учитељ зна да те садржаје успешно трансформише у облик погодан за презентацију деци одређеног узраста.

Скупове у разредној настави треба посматрати као дидактички материјал неопходан за формирање појмова везаних за природне бројеве, а не као логичко-појмовну основу за интерпретацију осталих математичких

садржаја. Формирање скуповних појмова мора укључи игру и практичне активности ученика. Дете схвата шта је скуп ако је у стању да утврди када неки елемент припада једном, када другом, а када је елемент два или више скупова. Поред појмова *скуп* и *елемент* скупа, као претходница формирања појма броја, појма више и појма мање, врши се придруживање елемената једног скупа елементима другог скупа. Као израз већег степена апстракције у раду за представљање скупова треба користити Венове дијаграме.

Аритметички садржаји заузимају централно место у почетној настави математике. Ту спадају природни бројеви и нула, операције с њима и закони аритметичких операција. Да би успешно спровели аритметичку наставу, учитељи морају да познају скуповну и аксиоматску теорију заснивања природних бројева и адекватну методичку трансформацију ових праваца.

Алгебарски садржаји представљају појмове у вези са променљивом, изразима са променљивом, функцијама, једначинама и неједначинама. Преко ових садржаја учитељи ће стварати услове за развијање способности да се уопштава и апстрахује на вишем нивоу. Алгебарске садржаје треба развијати плански и систематично. Учитељи треба да познају путеве тог развоја, од увођења слова уместо “држача места”, преко нагађања решења, па до решавања једначина и неједначина коришћењем зависности међу компонентама. Математика, психологија и дидактика ће им помоћи да знају *шта* и *када* да раде.

Већ на предшколском нивоу деца се срећу с *геометријским фигурама*, препознају њихове моделе, именују их и именују облике предмета у непосредној околини. На том нивоу мишљење деце још је глобално и из тог разлога треба најпре обрађивати геометријска тела, а затим фигуре. На нивоу првог разреда деца геометријске фигуре упознају као целине које се препознају по облику, а не по издвојеним елементима и њиховим својствима. На нивоу 2. и 3. разреда деца геометријске фигуре упознају преко њихових својстава и по њима их разликују. Та својства уочавају путем експеримента и личне активности. На нивоу 4. разреда ученици научена својства о фигурама повезују у нове целине помоћу којих откривају нова својства. Додајући нова својства, деца већ могу да исказују и простије (описне) дефиниције. Изнети нивои су у складу с узрасним карактеристикама и учитељ, познајући их, може адекватно да организује наставне активности при формирању геометријских појмова.

Мере и *мерење* протежу се током целокупног периода разредне наставе. Учитељ мора да познаје основне физичке величине (дужина, маса, време), њихове мерне јединице и појам мерења. У основи обраде мерења величина мора се применити практична делатност деце. Да би правилно формирао појмове у вези с мерењем и мерама, учитељ мора да поштује

следећи редослед: врши се поређење “од ока”; уводе се различите (релативне) мере; упознавање јединица мере; превођење јединица мере у мање и веће; врше се рачунске операције са величинама.

Математички задаци

У процесу формирања математичких појмова и развијања математичких способности и мишљења, једну од кључних улога игра решавање математичких задатака. Да би деца успешно решавала математичке задатке, учитељи би требало да су и сами оспособљени за тај процес. Основна знања која учитељи морају да поседују у вези са задацима јесу: дефиниција, структура и врсте задатака; место и улога задатака; како да одаберу адекватне задатке; етапе у решавању математичких задатака; методе решавања задатака.

Дидактичке основе наставе математике

Несумњиво је да учитељи поседују велико опште дидактичко знање и вештине, али за успешну реализацију математичке наставе они морају да владају и трансформисаним, прилагођеним дидактичким знањем. Опште дидактичке законитости не важе увек безусловно у математичкој настави. На пример, општа дидактичка начела која карактеришу поступност, као што су: *од лакшег ка тежем, од простог ка сложеном*, у математици не важе увек. Често најпре радимо теже, па лакше задатке, што је добро за избегавање интелектуалног замора ученика. Правило од тежег ка лакшем често треба разумети у светлу субјективности, односно треба одредити шта је то субјективно једноставније за ученике. На пример, геометријска линија је простија од тела, али деца су у стању да најпре упознају облик геометријског тела, а онда његове делове. Уопште, деца геометријске појмове схватају обрнуто од њиховог историјског схватања. Најпре су способна за тополошке, а затим за еуклидске појмове, иако топологија настаје више од две хиљаде година после еуклидске геометрије. Учитељ зна да у настави мора да се придржава принципа научности, али мора да поседује широко знање да би се у математици стварно придржавао тог принципа; да методички упрости садржаје, примерено узрасту деце, али да је увек на линији строге математичке науке. Поред наставних метода које познаје и класификује дидактика, учитељи морају да познају специфичне путеве откривања математичких истина, коришћењем метода мишљења као што су: индукција, дедукција, анализа, синтеза и аналогија.

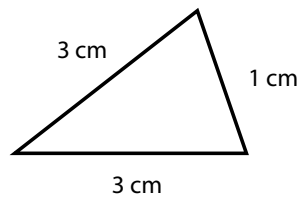
Деци треба омогућити да самостално стичу нова знања. Учитељ треба да зна како да оспособи децу за самостално стицање знања, како да

их води и развија им мишљење, како да води хеуристички разговор итд. Дидактика је створила и дидактичке системе. За математику је најпогоднија проблемска настава. Мало је учитеља који користе овај систем наставе чији је примаран задатак развијање мишљења код деце. Разлог је непознавање технике *проблемске наставе*. Учитељи морају да имају моделе као шеме за коришћење, али треба и сами да их праве.

У математици се доста примењује *индивидуална настава*. Поред познавања општих начела овог наставног облика, учитељи морају да познају његове могућности у математици. Није довољно задати деци задатак и оставити их да га раде на својим местима, сопственим темпом, већ индивидуални облик наставе може корисно да нам послужи и за откривање индивидуалних способности ученика, што ће помоћи да наставу индивидуализујемо. Следећи пример показује коришћење индивидуалне наставе на часовима математике, али и потребу ширег умећа учитеља да би се добио бољи, оптималнији квалитет наставе:

Задатак

Израчунати обим троугла на следећој слици



Деца задатак раде самостално, на својим местима, а резултат рада је скоро стопроцентно тачан. Већина деце лако уради овај задатак, чак и ако не разумеју појам обима јер виде бројеве, а с њима се најчешће сабира, па ће и сами то да ураде. Међутим, учитељ од овог задатка може да извуче далеко више од сабирања. Ако би задатак задао целом одељењу у форми: *Нацртати све троуглове обима 7 цм*, тада би, поред знања, до изражаја дошле и индивидуалне способности ученика. Сваки ученик би, према својим способностима, нашао тројке бројева чији је збир 7 и покушао да нацрта троуглове. Неко ће пронаћи једну, неко две, а неко свих 15 могућности за дужине страница. Цртајући, експериментално, најспособнији ученици ће уочити да троугао можемо нацртати само ако најдужа страница није већа од 3 цм и ако је збир дужина сваке две већи од треће. Решавајући задатак на овај начин, ученици су и на добром путу да открију важно својство троуглова: збир сваке две странице троугла већи је од треће.

На тај начин учитељ би показао и знање да идентификује и развија математичке способности, што је један од важних циљева наставе математике.

Припрема учитеља за наставни час подразумева темељно сагледавање садржинске, материјално-техничке, психолошке, дидактичко-методичке и организационе стране реализације конкретне наставне јединице на наставном часу.

Поред редовне наставе, циљеве и задатке наставе математике остварујемо кроз ваннаставни рад и то преко: домаћих задатака, допунске наставе, додатне наставе и слободних математичких активности. Коришћење свих ових видова од учитеља захтева додатна знања. Посебно при провери домаћих задатака, од учитеља се тражи широко познавање дидактичко-методичких поступања.

Пракса показује да је велика вероватноћа да у одељењу имамо понеко даровито дете за математику (2-4 ученика). Да би адекватно поступао у раду са даровитом децом, учитељ мора да поседује широк спектар педагошко-психолошких знања: математичко мишљење, математичке способности, даровитост, методе идентификације даровитих, умеће рада с даровитом децом итд.

Будући учитељи у својој пракси неће се сретати само са “чистим” одељењима, већ ће можда радити и у комбинованим одељењима. И с овог аспекта потребна су нека основна знања сваком учитељу.

Саставни део васпитно-образовног рада у настави математике јесте стално *праћење* рада и успеха ученика. Због тога учитељ мора да познаје проблематику оцењивања у настави математике. Мора знати да прави тестове, контролне вежбе, писмене задатке, да одреди начин и критеријум бодовања и оцењивања.

Психолошке и логичке основе наставе математике

Један од основних циљева наставе математике јесте развијање математичког мишљења. Учитељи, дакле, морају да знају шта је то математичко мишљење или математички стил мишљења да би га и развијали. Такође од велике је важности познавање узрасних карактеристика ученика с којима раде. Учитељи треба да познају основне развојне теорије, као што су, рецимо, Пијажеова, Еблијева, Брунерова, или схватања Руске школе о развоју деце (Виготски, Леонтјев, Елкоњин и др.). Сазнања тих теорија учитељ треба да конкретизује на часовима наставе математике: да наставу математике изграђује на конкретно делатан начин, да постепено прелази на апстрактно-симболички начин изражавања, да бира одговарајуће математичке задатке и поступке којима ће развијати мисаоне операције и на тај начин учини да

настава математике буде развојна, да зна шта је појам и како га формирамо да би та сазнања искористио за формирање математичких појмова итд.

Поред правилног формирања математичких појмова, важан задатак наставе математике јесте одређивање међусобних односа математичких објеката и истицање њихових карактеристика. Ти односи описују се исказима, а симболички представљају формулама. Циљ наставе математике је да се ти искази образложе и докажу. Свако тврђење образлаже се исправним *закључивањем*. Да би деца научила да исправно математички закључују, учитељ мора да познаје врсте закључивања (индукција, дедукција, аналогичност, математичка интуиција), да их користи и подстиче децу да их користе при формирању математичких појмова, решавању математичких задатака или спровођењу каквог математичког поступка. Такође, веома је важно да учитељи познају и начине утврђивања логичке заснованости закључака – доказивање. На нивоу разредне наставе неће се спроводити строги математички докази, али они ће личити на њих. Смисао им је да децу убедимо у истинитост тврђења, а да при том користимо оне начине образложења који су, сходно узрасту, прихватљиви за децу.

Међу најзначајније факторе који утичу на однос ученика према настави математике спада интересовање за њу. Учитељ мора да познаје путеве како да иницира и одржава интересовање за математику. Подстицаји којима ће то постићи су: елементи занимљиве математике, ослобађање ученика страха од математике, коришћење интелектуалне радозналости ученика, истицање циљева наставе математике, примена математике, употреба дидактичких игара итд. Сви ови подстицаји морају смислено да се примењују, да се води рачуна о њиховој мери, моменту када се примењују, садржајима итд.

Научно-истраживачки рад

Методичка знања, умења и навике које студенти, будући учитељи, стичу на факултетима нису довољни за успешан рад у пракси. Многе проблеме учитељи решавају у ходу, ослањајући се на знања стечена током студија. Настава није стереотипна, стално се обогаћује новим методама и облицима рада. Пред учитеља се свакодневно постављају нови задаци које мора сам да реши, некада немајући упориште у знањима које поседује. Из тог разлога учитељи постају истраживачи у настави. Да би тај посао успешно обављали, морају да користе неко научноистраживачко искуство стечено током студија. Током студија преко научноистраживачких радова студентима треба омогућити да самостално истражују, стичу вештину да воде експеримент, проширују знања из области математике и методике наставе математике, развијају стваралачке способности, развијају интересовање за иновације итд. Модалитети учешћа студената у научноистраживачким

радовима могу бити: семинари или предавања где наставници упознају студенте са резултатима свога рада; студенти самостално анализирају и студирају резултате научних радова; студенти учествују у истраживачким процесима и активностима итд.

Уџбеник математике

Данас учитељи раде по алтернативним уџбеницима и велики је проблем за који уџбеник да се одреде. То захтева додатна знања, пре свега, знање да се одабере најбољи уџбеник. Наравно, ниједан уџбеник не може да буде идеалан, али постоје неке одреднице доброг уџбеника. Када је у питању уџбеник математике треба обраћати пажњу на следеће чињенице:

- У уџбенику се излажу систематизована знања задата програмом.
- Излагање је доступно ученицима којима је намењен уџбеник. Нема неодређених појмова ни сложених дефиниција. Повезују се знања и искуство ученика с оним што се учи. На нивоу почетне наставе нема дефинисања појмова. Појмови се формирају на основу много практичних примера и утврђују приступачним задацима. Са сазревањем ученика увећава се степен апстрактности појма.

- Знања се не дају декларативно, већ се примењују у пракси и даље користе.

- Мора се водити рачуна о вези математике са другим дисциплинама школског курса.

- Предочена знања морају деловати убедљиво.
- Појмови морају потицати из праксе.
- У уџбенику морају постојати задаци за развијање интересовања за математику. То су задаци занимљиве математике, задаци из праксе, задаци који буде интелектуалну радозналост, проблемски задаци итд.

Поред наведених чињеница, за уџбеник математике је важан и распоред материјала, методичке иновације, јасноћа језика излагања, одсуство озбиљнијих методичких и математичких пропуста итд.

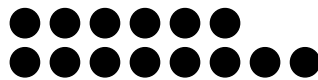
Методичка поступања у конкретним наставним ситуацијама

Ситуације повезане с учењем конкретних математичких појмова и организација рада ученика у процесу наставе математике изискују стручну методичку делатност учитеља. Та делатност носи интегративан карактер, јер је условљена не само методичком, већ и математичком, психолошком и педагошком спремом учитеља. Следећи (в. Истомина, 1998) примери, иако

крајње једноставни, од учитеља захтевају читав комплекс психолошко-педагошких и математичких знања.

Замислимо да смо ученицима задали задатак: “Упоредити бројеве 6 и 8”, или “Између бројева 6 и 8 ставити знаке =, <, > тако да добијени запис буде тачан. Нека је, на пример, ученик дао нетачан одговор и написао $6 > 8$. Можемо се сада обратити другом ученику и потражити тачан одговор, али можемо и утврдити узрок настале грешке. Избор може бити условљен низом психолошко-педагошких фактора које учитељ треба да познаје, као што су: личност ученика, ниво његовог математичког знања, циљ с којим је задат задатак итд. Претпоставимо да смо се определили да откријемо узрок погрешног одговора ученика. У том случају тражимо од ученика да прочита написано. Уколико прочита: “шест је мање од осам”, узрок грешке лежи у томе да ученик није усвојио математички симбол “<”. Оваквим поступком учитељ је утврдио грешку и нема потребе за даљим задржавањем, осим да скрене пажњу на правилну употребу знака. Будући да су ученици на конкретном развојном нивоу, треба изнаћи неки мнемотехнички начин да дете лакше упамти знаке “<” и “>”.

Ако је ученик прочитао запис “ $6 > 8$ ” као “шест је веће од осам”, онда грешка има други узрок. Методичко поступање учитеља захтева другачије поступање. Од самог учитеља се захтева коришћење математичких појмова: “број”, “узајамно-једнозначан однос”, теоријско-скуповни приступ појмовима “веће” (“мање”). Поштујући очигледно-делатни карактер ученика, учитељ може предложити детету да поређа шест, а затим још осам предмета тако да лако уочи где их има више. Највероватније ће дете, будући да се појмови “више”, “мање” савладавају још на предшколском нивоу, поређати предмета као на следећој слици (1-1 кореспонденција) и тачно рећи којих има више. Како је дете формирало појам броја, на количину предмета у првом скупу реагује записом 6, а другог 8. Дакле, будући да први скуп има мање елемената од другог, следи да је $6 < 8$.



Уколико је ученик тачно одговорио на питање о односу бројева 6 и 8, ни тада не престаје методичко поступање учитеља. Учитељ тада може да утврди свесност ученика о извршеним поступцима, тј., може ли ученик одговорити на питање “зашто је 6 мање од 8?” Сада се од учитеља захтева познавање појмова “бројање” и “низ природних бројева”, јер они леже у основи објашњења: “број који приликом бројања долази раније увек је мањи од сваког другог броја који следи за њим”.

Следећа ситуација у вези је с писменим дељењем. На пример, треба поделити 13.824:6. Процес дељења би изгледао:

$$\begin{array}{r} 13.824 : 6 = 2.304 \\ \underline{12} \\ 18 \\ \underline{18} \\ 24 \end{array}$$

У пракси може да се деси да ученик уместо 2.304 добије резултат 234, да изостави нулу. Узрок грешке може бити или незнање ученика, или непажња. Слично као у претходном примеру, да би учитељ утврдио узрок грешке, потребно је да од ученика тражи да понови поступак. Да би с децом могао да коментарише алгоритам дељења корак по корак, и сам учитељ мора да поседује потребан математички апарат. У датом примеру, учитељ може рећи, гледајући формалну страну алгоритма: “2 није дељиво са 6 и зато стављамо нулу“. Учитељ ће дати боље објашњење ако користи дељење са остатком: “Поделити са остатком цео број a природним бројем b , значи наћи такве целе ненегативне бројеве q и r , за које је $a=bq+r$, $0 \leq r < b$.“

Ово знање помоћи ће учитељу да правилно организује методичка поступања у посматраном примеру. Код дељења с остатком, на пример 27:6, ученици налазе највећи број мањи или једнак са 27, који је без остатка дељив са 6 (то је број 24). Остатак добијамо одузимањем $27-24=3$. Коначно, пишемо $27:6=4$ (остатак је 3).

Ово расуђивање сада можемо пренети на наш пример и случај 2:6. Највећи број мањи од 2 који је дељив без остатка са 6 је број 0, $0:6=0$. Остатак је $2-0=2$. Коначан резултат је $2:6=0$ (остатак 2). На тај начин наставник помаже ученику да разуме поступак писменог дељења.

Поред образовања, учитељ на часовима математике знатну делатност усмерава на васпитавање и развој деце. За то је неопходно да влада не само специјалним, већ и општим методичким умењима. Следећи пример показује како учитељ може да користи различите начине за организацију дељења пажње, при чему су му потребна психолошко-педагошка знања. У одсуству психолошког знања како да умири ученике, учитељ се најчешће служи упорним понављањем речи “будите пажљиви”. Уколико ова наредба не делује, учитељ користи различите казнене мере: даје слабе оцене, истерује ученике из учионице, гласније говори, вређа ученике итд. Психолошки гледано, наредба “будите пажљиви” односи се на својевољну пажњу деце. Овај вид пажње од деце захтева напор воље и то их брзо замори. Из тог разлога оваква наредба има кратко трајање. Да би појачао своју наредбу,

учитељ поставља питање целом разреду, често такво да ученици не могу да одговоре, а затим прозива дете које је непажљиво да одговори на постављено питање. Прозвани ученик вероватно неће знати да одговори на постављено питање, учитељ га затим кажњава слабом оценом, критикује, прекорева итд. Све то код детета изазива фрустрацију, осећај страха, несигурност, узнемиреност. На тај начин оваква педагошка мера није сврсисходна. Да би учитељ правилно деловао у оваквој ситуацији, потребно је да познаје психолошке законитости као што су:

Пажња детета активира се ако је: *мисаона делатност праћена моторном; објекти којима ученик оперише визуелно се перципирају*. Такође, у психологији су утврђени и услови који утичу на одржавање пажње: интензитет, новина, неочекиваност појаве раздражитеља; очекивање конкретног догађаја; позитивне емоције.

Знајући то, учитељ ће у наставној делатности користити доста очигледних наставних средстава, допустити деци да сама истражују и закључују манипулишући наставним средствима, организовати разне дидактичке игре, задавати занимљиве математичке задатке које ће решавати сви ученици и у којима се не тражи специјално математичко знање, већ способност ученика, примењиваће различите методске поступке, ствараће проблемске ситуације које ће деца разрешавати, дозволиће деци да сама формулишу задатке, примењују математику у свом хобију итд. На овај начин учитељ сврсисходно управља пажњом деце. Уколико и овакав начин није довољан, уместо кажњавања, непажљивом ученику треба дозволити да доживи позитивне емоције, да се испољи. Он може, на пример, задавати задатке другима, сетити се какве игре итд.

У изнетом кратком прегледу покушали смо да укажемо на најважније моменте образовања учитеља за реализацију савремене наставе математике. Избор садржаја и структуре методичких курсева на учитељским и педагошким факултетима врло је сложен задатак. То је условљено, као што смо видели, тиме да методичка припрема студената мора интегрисати специјална (предметна), психолошко-педагошка и методичка знања. Друга тешкоћа у обликовању курса односи се на алтернативне уџбенике који се користе у млађим разредима основне школе, што захтева спремност будућих учитеља за самосталан стваралачки рад с тим уџбеницима. Такође, методички курс мора обезбедити спремност учитеља за васпитање личности детета у процесу наставе, развој његових способности, формирање жеља и вештина, стицање искустава итд. Учитељ мора да ради комплексно, као уметник, научник, песник, музичар. Свакодневно се среће са тридесеторо деце, са њиховим непрекидно мењајућим потребама и захтевима и утиче на

формирање личности деце. Уколико учитељ није добар и стручан, понекад створи и сурогат. Није довољно да учитељ познаје само струку, већ да знање успешно пренесе деци, да у њима изазове потребу да буду спремни за сваки наставни час, да се труди да ученици градиво схвате, а не да га само памте. Треба имати у виду да ниједан, ма колико свеобухватан, курс не може предвидети све наставне ситуације са којима ће се студенти сретати у будућој пракси. Да би се испунили сви захтеви, основни циљ Методике наставе математике мора бити формирање стваралачког методичког мишљења код студената и развој њихове самосталности. Постизање овог циља остварљиво је ако се повиси теоријски ниво методичке припреме студената, који ће омогућити остваривање тесне везе курса методике са курсевима математике, психологије и педагогије, посебно дидактике.

Рад је написан у оквиру научноистраживачког пројекта Промене у основно-школском образовању-проблеми, циљеви, стратегије (бр. 149055), Учитељског факултета, Универзитета у Београду

Литература

- Гнеденко, Б. В. (1985): *Математика и математическое образование в современном мире*, Просвешчение, Москва.
- Дејић, М. (2002): *Повезаност методике наставе математике са другим наукама*, Педагогија, 1-2, 93–99.
- Дејић, М., Егерић, М. (2003): *Методика наставе математике*, Учитељски факултет, Јагодина.
- Ђорђевић, Ј. (1998): *Дидактика и посебне методике*, Зборник “Методика научна и наставна дисциплина“, 7-23, Учитељски факултет, Јагодина,
- Истомина, Н. Б. (1998): *Методика обучения математике в начальных классах*, Академија, Москва.
- Слепкань, З. И. (1983): *Психолого-педагогические основы обучения математике*, радянська школка, Киев.
- Zech, F. (1998): *Grundkurs Mathematik-didaktik* (9. izd.), Weinheim und Dassel.

Др Анђелка Игњачевић
Филозофски факултет
Београд

UDK-371.3(80)
Прегледни чланак
НВ.LVII.2.2008.
Примљен: 25. IV 2008.

СПЕЦИФИЧНОСТИ НАСТАВЕ СТРАНОГ ЈЕЗИКА СТРУКЕ

У раду се разматрају главне карактеристике наставе страног језика у функцији струке и захтеви које таква настава поставља пред наставника. За разлику од наставе тзв. општег страног језика, настава страног језика струке изводи се са најчешће са одраслим полазницима, студентима и запосленима, а у мањем обиму у средњим стручним школама и подразумева се да полазници већ поседују основна знања “општег” језика. Поред навођења специфичности страног језика струке у односу на “општи” језик, пажња је посвећена и специфичностима захтева који се постављају пред наставника и износе се неки предлози за побољшање обуке будућих наставника страног језика струке.

Кључне речи: страни језик струке, “општи” страни језик, настава страног језика струке, наставник страног језика струке.

TEACHING FOREIGN LANGUAGE FOR SPECIFIC PURPOSES

The paper discusses the main features of teaching foreign language for specific purposes (LSP) and the requirements that this type of teaching poses to the teacher. In difference to “general” language teaching, LSP is usually taught to adult learners, university students or professionals and, to a lesser degree, secondary vocational school students, who already possess basic knowledge of “general” language. Besides the consideration of the specificities of LSP in relation to “general” language, attention is paid also to the specificities of the requirements posed to the teacher, and some suggestions are offered concerning the enhancement of pre-service teacher training.

Keywords: foreign language for specific purposes, “general” foreign language, LSP teaching, LSP teacher.

Увод

Страни језик струке, стручни страни језик, страни језик за специфичне намене, страни језик у функцији струке, само су неке од варијаната назива области која почиње да доминира на “тржишту језичке индустрије” које је, у ери глобализације, постало је значајна област не само у сектору образовања, већ и економије уопште. Колебања око назива ове специфичне али широке језичке области проистичу из њене релативне новине.

Као засебна наставна област, језик струке јавља се непосредно после Другог светског рата. Према доступним подацима, назив језик за специфичне намене први пут је употребљен за време Другог светског рата у уџбенику *English for Airmen: An English Course for Air Personnel* (Jordan, 2003) где се помиње назив *English for special* (касније промењено у: *specific*) purposes.

Развоју енглеског језика за специфичне намене допринела су, према мишљењу Хачинсона и Вотерса, три главна разлога: захтеви “новог храброг света”, револуција у лингвистици и методолошка усмереност на ученика (Hutchinson & Waters, 1987).

Што се првог разлога тиче, период после Другог светског рата обележен је огромним напретком у науци, техници и економији на светском нивоу. Као један од резултата овог развоја, појавио се притисак на образовни сектор да обезбеди “неопходну робу” у виду обуке у страним језицима која ће задовољити жеље, потребе и захтеве “корисника услуга”. Тако су испреплетеност, међузависност и економско-политичке промене на глобалном нивоу погодивале језичкој индустрији уопште, а посебно развоју различитих видова наставе страних језика у функцији струке. Започело је са диверсификацијом курсева енглеског језика, али су убрзо и други језици ухватили корак.

Други велики разлог за појаву језика струке била је револуција у лингвистици, која је наступила крајем 1960-их година, изазвана налазима и резултатима истраживања у социолингвистици, психологији и психолингвистици. Лингвисти су почели да се интересују не само за опис језика, него и за начине на које се језик користи у стварној комуникацији. Од спознаје да се језик мења у зависности од контекста, односно да се различите језичке варијанте користе у различитим контекстима, до појаве идеје да је, у том случају, могуће и наставу језика прилагодити потребама оних који желе да науче језик није прошло много времена.

Трећи разлог који помињу Хачинсон и Вотерс везује се за напретке на пољу психологије и психолингвистике. Индивидуализација наставе, у смислу уважавања индивидуалних разлика у начинима усвајања језика, у стратегијама учења и вештинама којима се при томе користе, као и различитих мотивационих фактора – односно фокус на потребама полазника, постаје врхунски методолошки захтев у настави језика.

Карактеристике језика струке

Уопштено говорећи, професионалне контексте карактерише специјализован вокабулар: свако поље има свој жаргон и поред специфичне терминологије (па и у њој) често се користе речи које имају другачије значење од значења које имају у свакодневном животу. Затим, у различитим дисципли-

плинама уобичајени су различити регистри. Најкраће речено, ради се о различитим нивоима уљудности и формалности у језичком изражавању и ставовима који се преносе употребом одређених речи и фраза. Говор и писани текст у различитим друштвеним и културним контекстима захтевају језик различитих нивоа формалности и уљудности, што укључује употребу одређених облика граматичке структуре и специфичног вокабулара. Затим, дисциплине се разликују и по учесталости примене различитих језичких функција (извињавање, притужбе, упознавање, захтеви, одбијање захтева, предлагање ...) које могу да се изводе у различитим регистрима. Следствено томе, али и због других особености, дисциплине се разликују и по фреквенцији употребе одређених граматичких структура.

Карактеристике наставе језика струке

Настава страног језика у функцији струке разликује се од наставе “општег” језика у неколико аспеката. Пре свега, према мишљењу Хачинсона (1987), Стревенса (1988) и Дадли-Еванса (1998) ради се, у ствари, о другачијем приступу у настави према коме се “све одлуке везане за садржаје и методе заснивају на разлозима због којих појединац одлучује да учи неки језик” (Hutchinson at al. 1987:19).

Дадли-Еванс је понудио поделу карактеристика страног језика струке у две категорије: апсолутне и варијабилне.

Апсолутне карактеристике:

- усмереност на задовољавање специфичних потреба полазника,
- коришћење методологије и активности дисциплине којој служи,
- нагласак на језичким средствима која одговарају тим активностима у смислу обраде граматике, лексике, регистра, вештина, дискурса и жанра.

Варијабилне карактеристике:

- настава језика струке дизајнира се за специфичне дисциплине,
- у специфичним ситуацијама може да се користи другачија методологија од оне која се користи за наставу општег језика,
- страни језик струке најчешће се предаје одраслим полазницима, било на терцијарном нивоу образовања или запосленима (у нашој земљи и на средњошколском нивоу),
- полазници већ поседују средњи или виши ниво познавања “општег” језика,
- већина курсева подразумева да полазници познају основе језичког система страног језика (Anthony, 2005:2).

Циљеви наставе страног језика струке су, према томе, нешто другачији од циљева наставе општег језика. Најкраће речено, курс или програм

наставе језика струке формира се на основу проучених потреба полазника, са циљем да им обезбеди знања и вештине неопходне за успешну комуникацију, односно језичко понашање, у типичним ситуацијама у одређеној дисциплини.

Што се методологије наставе тиче, осим евентуалних специфичности одређене дисциплине, приликом избора метода наставе и техника рада, као и код наставе општег језика, неопходно је да се води рачуна о узрасту полазника. Предности одраслих полазника, које могу да се искористе у настави, јесу:

- код усвајања вокабулара и извођења закључака о значењу (не само) речи, веома су корисни концепти које су полазници већ усвојили у свом језику (Ausubel, 1964), што у случају наставе и учења страног језика струке подразумева да већ поседују одређена знања из своје области,

- поседовање вештине дискурса конверзације и других језичких активности, што олакшава њихово усвајање у другом језику (Scarcella&Higa, 1982);

- имају развијене стратегије учења;

- имају јасну идеју зашто уче језик, што потхрањује мотивацију за рад (Johnstone, R. 2002).

Карактеристике наставника

Наставник страног језика струке налази се у другачијој позицији од наставника општег језика, у позицији која доноси другачије изазове. Прво, наставник страног језика струке мора да буде спреман да непрестано учи, али за разлику од наставника “општег језика” – на два колосека: и у оквиру властите професије и у оквиру дисциплине о којој предаје. Вишегодишње су дебате око тога колико наставник језика треба да познаје дисциплину о којој предаје. Најчешћи случај, свакако, јесте да је не познаје и не може да се ослони на властито искуство у избору материјала и одређивању циљева наставе. Стога је од суштинског значаја за успех наставе да буде спреман на сарадњу са стручњацима у датој дисциплини. С друге стране, и сами полазници имају одређена знања из своје струке, тако да је сарадња с њима не само добродошла, већ често и неопходна.

Сарадња између наставника и полазника је двоструко корисна јер не само да пружа могућности наставнику да дође до нових информација специфичних за струку, већ и у знатној мери “подиже морал” полазницима, што може да буде ефикасно средство за поткрепљивање мотивације за рад на страном језику. Мудар наставник данас неће тежити да се постави као врхунски ауторитет који има одговоре на сва питања, већ као сарадник у заједничком трагању за знањем.

Дадли Еванс и Ст. Цон (1998) наводе шест улога, према којима наставник страног језика струке мора да: 1) истражује, 2) дизајнира курс, 3) обезбеђује материјале за рад, 4) врши функцију наставника, 5) сарађује с полазницима, 6) врши евалуацију.

1) Да би припремио програм наставе и обезбедио наставне материјале, наставник мора да се бави и истраживачким радом. Идеално, за припрему ефикасног програма неопходно је да се уради анализа потреба која треба да обухвати:

– проверу нивоа познавања општег језика и вештина полазника да би се утврдио полазни ниво обуке у стручном језику,

– лингвистичку анализу потреба у односу на садржај, развијање одређених вештина, лингвистичких структура, лексике, функција и нивоа формалности језичког понашања,

– анализу стилова учења полазника ради примене најоптималније методологије и ефикаснијег учења,

– анализу самоперцепције полазника да би се открили евентуални комуникативни проблеми који произилазе не из лингвистичких разлога, већ из разлика у култури или (лингвистичким или нелингвистичким) комуникативним стиливима (Wright,1992).

2) Планирање курса заснива се на истраживањем утврђеним циљевима и очекиваним исходима уз уважавање временских ограничења курса. Могућа су два приступа: одређење за ужи избор тема и мањи број вештина које је у датом трајању курса могуће обрадити “дубински”, односно уз детаљно учење и увежбавање садржаја, односно релевантних вештина, или одређење за шири и површнији приступ који је за полазнике можда информативнији, али недовољан за потпуно усвајање знања и вештина и који претпоставља наставак учења опет у једном или другом смеру.

3) Што се избора материјала тиче, и теорија и резултати истраживања у области страног језика струке сагласни су у погледу инсистирања на аутентичности материјала, што значи да се за наставу предвиде аутентични текстови, аутентични аудио и визуелни прилози стварних језичких активности са стварним актерима из дате дисциплине и, уколико је могуће, обезбеђивањем прилика за интеракције и активности полазника у стварном професионалном контексту.

4) У учионици наставник има функцију катализатора – поставља јасан циљ за сваку лекцију или активност, и организатора – омогућава несметано одвијање активности ученика;

Специфичности наставе страног језика струке

5) истовремено је саветник и пријатељ – охрабрује и помаже полазницима у решавању проблема подстиче их на самосталан рад, и координатор – сабира и резимира рад током часа (Nelson, 1980).

6) Поред тестирања полазника на почетку, током и на крају курса, наставник спроводи евалуацију материјала и самог курса за време трајања, при крају и након завршетка курса. Евалуација на крају курса је значајна да би се утврдило да ли постигнути исходи одговарају задатим циљевима.

Закључак

Мада су главни принципи наставе и захтеви који се постављају пред наставника страног језика у функцији струке изнети у најкраћим могућим цртама, ипак из свега изнесеног произлази закључак да је настава страног језика струке специфична и да се знатно разликује од наставе “општег” језика, што неминовно повлачи за собом и чињеницу да је неопходна потпунија припрема и допуна образовања наставника за ову врсту наставе. Традиционално, пракса образовања наставника за наставу страног језика обухватала је, и још увек обухвата на неким универзитетима, припрему будућих наставника за наставу општег језика, у оквиру које су студенти, поред стицања знања о самом језику, стицали и знања и вештине потребне за рад са децом и омладином, те су у програме увек били укључени и предмети као што су: школска психологија и педагогија или педагошка психологија, а методика наставе углавном се фокусира на ове узрасте. За адекватнију припрему наставника који би се определили да предају страни језик струке неопходно је да се програми обуке прошире (бар на дипломском нивоу, а пожељно би било већ и током додипломских студија). Оно што се на први поглед намеће као очигледна потреба јесте проширивање садржаја психологије и педагогије на узраст одраслих, (нпр., психологија учења у одраслом добу) и обука студената за истраживачки рад, нарочито у пољу интердисциплинарних и тзв. field истраживања, што је већ препознато и инкорпорирано у програме одговарајућих предмета на факултетима (нпр. Филолошки факултет Универзитета у Београду) који реформишу наставу у складу са Болоњским процесом.

Литература:

- Anthony, L. (2005): Defining English for Specific Purposes and the Role of the ESP Practitioner, online: www.oup.co.uk/elt/magazine.
- Ausubel, D. (1964): Adults versus children in second-language learning: psychological considerations, *The Modern Language Journal*, 48.
- Bell, C. (2006): Specialized vocabulary, *English Teaching Professional*, Issue 42, Jan.2006.
- Bhatia, V. K. (1997). Applied genre analysis and ESP, in T. Miller (Ed.), *Functional approaches to written text: Classroom applications* (pp. 134–149). *English Language Programs: United States Information Agency*.
- Dave, A. (2000): ‘Top ten’ significant issues in ELT for the new millenium, online: www.oup.co.uk/elt/magazine.
- Dudley-Evans, T., and M.J.St. John (1998): *Developments in English for Specific Purposes*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Gatehouse, K.(2001): Key Issues in English for Specific Purposes (ESP) Curriculum Development, *The Internet TESL Journal*, Vol. VII, No. 10, Oct. 2001, online: <http://iteslj.org>
- Hutchinson, T. And A.Waters (1987): *English for Specific Purposes: A Learning-Centred Approach*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Johnstone, R. (2002): Addressing ‘The Age Factor’: Some Implications for Languages Policy, *Guide for the development of Language Education Policies in Europe: From Linguistic Diversity to Plurilingual Education* Strasbourg, Council of Europe, Language Policy Division, 5–21.
- Jordan, R.R. (2003): A History of EAP: background strands, *English for Specific Purposes*, Special All-IATEFL SIGs Newsletter, Spring 2003, pp.30–33.
- Nellson, T. (1980): *Skills for Learning*, University of Malaya.
- Scarcella, R.C. & Higa, C. A. (1982): Input and age differences in second language acquisition, in Keashen S, Scarcella, R.C.& Long M.H.(Eds.) *Child-adult differences in second language acquisition*, Rowley, Mass.: Newbury House.
- Stevens, P. (1988): ESP after twenty years: A Re-Appraisal, in: M. Tickoo (Ed): *ESP: State of the Art*, SEAMEO Regional Language Centre.
- Wright, C. (2001): The Benefits of ESP, *Cambridge Language Consultants*, online: <http://www.camlang.com/art001.htm>

Доц. Др Станко Цвјетићанин
Мр Наташа Бранковић
Педагошки факултет, Сомбор
Мр Божица Самарџија
ОШ “Светислав Голубовић – Митраљета”
Београд

UDK-37.025
Изворни научни рад
НВ.LVII.2.2008.
Примљен: 25. IV 2008.

СТАВОВИ УЧЕНИКА ЧЕТВРТОГ РАЗРЕДА ОСНОВНЕ ШКОЛЕ О САМОСТАЛНОМ ИСТРАЖИВАЧКОМ РАДУ У НАСТАВИ ПОЗНАВАЊА ПРИРОДЕ

Савремена настава познавања природе требало би да омогући што
Апстракт *самосталнији рад ученика. Важну улогу у остваривању циљева и задатака наставе познавања природе има и мотивација, као и спремност ученика за самосталан рад. Циљ овог рада је анализа ставова ученика четвртог разреда о самосталном истраживачком раду на часовима познавања природе. Задаци истраживања су анализа ставова ученика према примени истраживачке наставе после реализације једномесечног педагошког експеримента у коме су ученици наставне садржаје о биљкама обрађивали путем самосталних истраживачких задатака, проблемских ситуација и учења путем откривања. У истраживању је коришћена дескриптивна и аналитичка метода. Инструмент истраживања је анкета. Анкетирано је 83 ученика. Резултати анкете су обрађени статистичким поступком. На основу добијених резултата, закључујемо да су ученици формирали позитивне ставове према самосталном раду, без обзира на постигнути успех у претходном разреду из предмета Познавање природе. Ученици сматрају да на тај начин лакше усвајају нова знања, као и да је настава занимљивија.*

Кључне речи: *настава познавања природе, самостални истраживачки рад, ставови, ученици четвртог разреда основне школе.*

ATTITUDES OF FOURTH-GRADE PRIMARY-SCHOOL STUDENTS TOWARDS INDEPENDENT RESEARCH IN SCHOOL SUBJECT: NATURE

Modern teaching of the subject Nature should include more of individual
Abstract *independent work by students. Motivation and preparedness of students for independent work play an important role in achieving teaching goals. The aim of our research was to analyse the attitudes of the fourth-grade students towards individual and independent research work at Nature classes. The task was to analyse the students' attitudes towards research oriented teaching practice after the completion of a month-long pedagogical experiment in which the students studied teaching contents on plants via individual research tasks, problem situations and learning by discovering. We used the descriptive and analytical research method. A questionnaire was used as the instrument of the research. According to the results, we conclude that the students formed positive attitudes towards independent work, without regard to the achievement results in Nature in the previous academic year. The students hold that in this way they acquire new knowledge more easily and find the teaching process more interesting.*

Keywords: *Nature teaching, independent research work, attitudes, fourth-grade primary-school students.*

Увод

Један од најзначајнијих индикатора ефикасности наставног рада у школама је и степен мисаоног ангажовања ученика у наставном процесу и њихова оспособљеност за успешан самосталан интелектуални рад. За укупан мисаони развој ученика пресудна је и самосталност и раду. Модерна настава подразумева истраживачки рад ученика. Зато у настави треба да доминира истраживачка наставна метода. Нова научна сазнања су за ученике непозната исто тако као што су била непозната и за научног радника док их није путем научног истраживања сазнао (*Јукић, 2004*).

Насупрот традиционалној настави познавања природе, која обилује вербалним методама и доминантним статусом учитеља, налази се проблемска настава познавања природе, стваралачка настава, истраживачки усмерена настава, рад ученика на мини-пројектима и сл.

Да би ученици схватили сложени систем знања о природи, неопходно је да се још у разредној настави упућују у начине и путеве долажења до научне истине. Ученици морају да разумеју да знање произилази из интерпретације података. То подразумева да их учитељ ставља у ситуацију да тумаче податке до којих су дошли самосталним истраживањем, односно да их усмерава на самостално извођење експеримената за проверу одређених тврдњи и знања. При учењу наставних садржаја ученици би требало да посматрају и описују природне појаве и процесе, да постављају питања, конструишу објашњења на различите начине и да преносе своје идеје другима.

Проучавање окружења моделом научног истраживања ученика упућује на то да сам истражује, открива, и тако, уз квалитетна и трајна знања, усваја и природнонаучну методу. Таквим истраживањем он већ искушава изворни циклус научног приступа који је створио савремени свет: претпоставка, опажање, истраживање, критичко вредновање, нова претпоставка, провера. Резултате свог рада он пореди са резултатима рада осталих ученика. Тако се негује дух сарадње и вештина комуницирања. Такав начин рада укључује одређени степен смелости, али и скромности тумачења свог прилога спознавању проблема који се истражује. Тако се обликује *отворени ум* (*Де Зан, 2001*).

У истраживачки оријентисаној настави познавања природе ученици су постављени у специфичан однос према материјалима за учење. Ситуације се креирају тако да ученика подстичу на решавање проблема. У оваквој настави можемо разликовати неколико фаза:

- *мотивација* – проблемска ситуација,
- *тешкоћа* – упознавање проблема,
- *решење* – постављање претпоставке, истраживачки план,
- *рад и извођење* – реализација огледа, мерење, упоређивање,

Ставови ученика четвртог разреда основне школе о самосталном...

- *вежбање,*
- *постигнуће, проверавање и примена научног и постигнутог.*

Брунер, у својој структуралистичкој теорији, сматра да ученици, решавајући проблеме, откривају нове информације, улажу напор у виду мисаоних процеса и тако развијају одређене способности и граде, конструишу своја знања.

Хуманистички теоретичари (Роцерс, Маслоу, Коузма) захтевају наставу са учеником у центру. Захтеви које они постављају за успешну наставу и ефикасно учење најбоље се могу остварити у групном облику рада – кооперативном учењу. При томе је **групно истраживање** један облик кооперативног учења у коме се главна тема за истраживање дели на подтеме, а одељење на групе од којих свака истражује подтему. У настави познавања природе ученици би требало да изводе експерименте у мањим групама, користећи природне материјале. Група не би требало да има више од 4-5 чланова.

Самосталним истраживањем ученик стиче трајнија и квалитетнија знања. Усваја и развија принципе научноистраживачког рада, као и вештину комуницирања и научног изражавања.

За успешну реализацију циљева и задатака наставе познавање природе, неопходно је мотивисати ученике за самостални истраживачки рад.

Методологија истраживања

Проблем истраживања

У настави познавања природе морају се неговати и континуирано примењивати такви облици учења који у највећој мери доприносе развоју способности мишљења ученика, ангажују га у већем делу часа и омогућавају научни поглед на свет. За реализацију садржаја познавања природе у четвртог разреда неопходно је користити различите методе, нарочито методу самосталног истраживачког рада ученика, јер на тај начин ученици лакше усвајају сложене појмове о природи, боље разумеју једноставне узрочно-последичне везе и законитости и лакше примењују стечена знања.

Истраживање и откривање прате одређени психолошки доживљаји у којима преовладавају снажне мотивације, знатижеља, задовољство новим сазнањем. На тај начин наставни процес усмерава ученике ка стваралачким идејама, а стваралаштво је највиши ниво знања који желимо да постигнемо.

Неопходно је утврдити ставове ученика о самосталном истраживању, јер се на основу њих може развити методологија даљег ангажовања ученика у процесу учења, као и утицати на њихову мотивисаност за проучавање наставних садржаја познавања природе.

Циљ и задаци истраживања

Основни циљ истраживања у овом раду је **анализа ставова** ученика о настави познавања природе организованом према моделу самосталног ученичког истраживања. Ово истраживање је било пратећи део већег емпиријског истраживања које је обухватило педагошки експеримент са паралелним групама и у коме је доказана ефикасност експерименталног програма. Експериментални програм је заснован на моделу ученичког истраживања.

Модел самосталног ученичког истраживања примењен је на наставну тему *Биљке* из програма наставног предмета Познавање природе. Експериментални програм обухватио је 10 наставних јединица (обрада и утврђивање) из поменуте наставне теме који су се изводили континуирано два пута недељно, односно укупно пет недеља. Основне карактеристике обликованог модела самосталног ученичког истраживања су:

– самостално ученичко истраживање је базирано на проблемском учењу;

– проблемска ситуација стварана је ученичким огледима из којих се дефинисао наставни проблем (нпр., за наставну јединицу *Биљке дишу* ученици су добили писане инструкције за самостално извођење огледа у виду припремног домаћег задатка; они су код куће припремили теглу са проклијалим семенкама пшенице или кукуруза, да би их као проклијале донели у школу у затвореној тегли, што им је даље послужило као начин решавања проблема, јер су уз помоћ упале шибнице схватили да и биљке дишу као остала жива бића, односно троше кисеоник);

– самостални истраживачки задаци били су примерени добу и способностима ученика;

– проблем је решаван ученичким експериментима са природним материјалом при чему су ученици радили у групама од 4–5 ученика уз адекватну поделу задужења; ученици у групном раду за сваки ужи проблем самостално обављају посматрање, изводе огледе вођени инструктивним листовима, а затим по групама презентују извештаје посматрања и изведених огледа;

– ученици су долазили до решења проблема самосталним радом и дискусијом између ученичких група;

– у фази провере изведених закључака, ученици питањима из практичних животних ситуација примењују знања стечена на часу.

У овом раду су постављени следећи задаци истраживања:

– Анализа ставова ученика према примени истраживачке наставе у настави познавања природе;

Ставови ученика четвртог разреда основне школе о самосталном...

- Анализа ставова ученика према стицању знања о биљкама применом методе самосталног истраживања;
- Анализа ставова ученика према раду у групама;
- Анализа ставова ученика према примени експеримента у настави познавања природе.

Хипотезе истраживања

Основна хипотеза гласи: Ученици имају позитивне ставове о самосталном истраживачком раду у настави познавања природе.

Специфичне хипотезе су:

- Наставни садржаји који се проучавају самосталним истраживачким радом занимљивији су за ученике него садржаји који се обрађују на традиционалан начин;
- Ученици су активни у раду група;
- Ученици лакше усвајају нова и продубљују постојећа знања о биљкама;
- Ученици имају позитиван приступ према примени експеримента у настави познавања природе;
- Ученици желе да самостално истражују и да тако решавају проблемске ситуације;
- Ученици развијају међусобну комуникацију супротстављајући мишљења у анализи добијених резултата.

Методe и инструменти истраживања

У истраживању су коришћене дескриптивна и аналитичка метода. Инструмент истраживања је анкета, конструисана по дефинисаним задацима. Анкета се састоји од девет питања затвореног типа и једног питања отвореног типа. Кроз одговоре на постављана питања ученици требало је да изнесу своје ставове о новом начину рада на часовима наставе познавања природе. Резултати анкете су обрађени статистичким поступком.

Узорак истраживања

Истраживање је обухватило 83 ученика три одељења четвртог разреда Основне школе „Мирослав Антић“ у Оџацима. У овим одељењима примењени су следећи видови савременог учења при обради наставне теме Биљке: самостално истраживање, ученички експерименти, решавање проблема, учење путем откривања.

Резултати истраживања и дискусија

Ставови ученика према настави путем самосталног истраживања и решавања проблема, као и према процени стеченог знања приказани су табеларно (табела 1. и табела 2).

Учење наставних садржаја о биљкама путем истраживања и решавања проблемских задатака утицало је на већину ученика да више заволе наставу познавања природе. Активно су учествовали у раду своје групе, као и у свим фазама часа. Нико од ученика није био незаинтересован за рад на часу, као и за рад у групама. Наставни садржаји о биљкама, које су ученици усвајали путем самосталног истраживачког рада, били су за већину ученика веома интересантни и забавни. Нико од анкетираних ученика није се изјаснио да су му наставни садржаји били досадни и неинтересантни. Мањи проценат ученика сматра да је градиво било подједнако интересантно и забавно као и на осталим часовима познавања природе. Већина ученика је оценила да су лако усвојили наставне садржаје и да би волели и да друге наставне садржаје из познавања природе уче истраживањем и решавањем проблема. Нико од анкетираних ученика није се изјаснио да му је наставно градиво било тешко. Мањи проценат ученика сматра да градиво није било теже од градива које су учили на класичним часовима познавања природе. Ученици су проценили да су стекли квалитетна знања о биљкама. Сматрају да би добили високе оцене када би се оцењивала њихова знања која су усвојили решавајући проблеме истраживањем. Већина ученика сматра да би добила оцену одличан (5), док мањи део сматра да би добио оцену врло добар (4).

У осмом питању требало је да ученици означе бројевима од 1 до 4 редослед заступљености понуђених активности на часу. Бројем 1 требало је да означе најзаступљенију, а бројем 4 најмање заступљену активност. Ученици су проценили да је на часовима највише била заступљена примена експеримента који се изводио у оквиру групе (90,36% ученика). На друго место су ставили комуникацију између ученика–ученика и ученика–учитеља (72,29% ученика). Мање заступљена активност (треће место) било је решавање проблемских питања и задатака (78,31% ученика) Најмање заступљена активност било је активно слушање предавања учитеља (75,90% ученика).

У деветом питању требало је да ученици напишу своје мишљење о самосталном истраживачком раду. Већина ученика (96,36%) изјаснила се позитивно према оваквом начину учења. Мањи број ученика (3,62%) сматра да је овакав вид наставе лош јер их приморава да се више ангажују на часу.

Ставови ученика четвртог разреда основне школе о самосталном...

Табела 1. Ставови ученика према примени наставе путем самосталног истраживања и решавања проблема, као и према групном раду

Питање	Понуђени одговори	%
Учење истраживањем и решавањем проблема утицало је да наставу познавања природе:	више волиш него раније	85,54
	мање волиш него раније	0,00
	исто волиш као и раније	14,46
Колико си учествовао/ла у раду своје групе на часовима познавања природе?	често сам учествовао/ла	74,70
	повремено сам учествовао/ла	25,30
	ретко сам учествовао/ла	0,00
Твоје понашање на часовима познавања природе је било:	веома активно	73,49
	подједнако активно као и на свим часовима познавања природе до тада	26,51
	био/ла сам незаинтересован/а за рад на часу	0,00
Да ли ти је градиво које си учио/ла решавајући проблеме и истражујући било интересантно и забавно?	градиво ми је било веома интересантно и забавно	91,57
	градиво је било подједнако интересантно и забавно као и на свим часовима познавања природе до тада	8,43
	градиво је било неинтересантно и досадно	0,00

Табела 2. Мишљење ученика о тежини наставног градива о биљкама и квалитету знања стеченог самосталним истраживачким радом

Питање	понуђени одговори	%
Да ли ти је градиво које си учио/ла решавајући проблеме и истражујући на часовима познавања природе било тешко?	градиво је било веома тешко	0,00
	градиво није било теже у односу на градиво које сам учио/ла на часовима познавања природе до тада	22,89
	градиво уопште није било тешко	77,11
Како више волиш да учиш градиво из познавања природе?	да ти учитељица предаје	3,62
	да сам/сама истражујеш уз помоћ учитељице	96,38
Када би могао/ла да оцениш своје знање о биљкама које си стекао/ла решавајући проблеме истраживањем, коју би оцену добио/ла?	недовољан (1)	0,00
	довољан (2)	0,00
	Добар (3)	0,00
	врло добар (4)	28,92
	Одличан (5)	71,08

Закључак

На основу добијених резултата анкете закључујемо:

- ученици боље прихватају активну и истраживачки усмерену наставу него традиционалну
- наставни садржаји који се обрађују решавањем проблема и истраживањем постају занимљивији за ученике него када се они обрађују на традиционалан начин
- ученици имају позитиван став према групном раду и примени експеримента, што резултира високом активношћу у групама ученика
- ученици желе да самостално истражују уз помоћ учитеља
- ученици примећују своју активност у свим фазама часа, при чему ова активност највећим делом обухвата примену експеримента, решавање проблемских питања и размењивање информације са друговима у групи.

Резултати истраживања су потврдили постављене хипотезе истраживања. На основу добијених резултата изводимо закључак да истраживачки оријентисана настава познавања природе доприноси формирању пожељних ставова ученика према наставним садржајима познавања природе и према оваквом моделу учењу. Ова врста наставе је имала позитиван утицај на све категорије ученика, због чега би је требало чешће примењивати у настави познавања природе.

Литература

- Грдинић, Б., Бранковић, Н., Самарџија, Б. (2007): *Експериментална евалуација методе руковођења самосталним радом ученика у настави познавања природе*, Међународни научни скуп „Дидактичко-методички апсекти промена у основношколском образовању“, Београд: Учитељски факултет.
- Де Зан, И. (2001): *Методика наставе природе и друштва*, Загреб: Школска књига.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T. & Holubec, E.J. (1990): *Circles of learning – Cooperation in the Classroom*, Interaction Book Company, Minesota: Edina.
- Јукић, С. (2004): *Стратегија развоја система васпитања и образовања подразумева радикалну реформу наставе и неговање мисаоних активности за ученика*, Стратегија развоја система васпитања и образовања у условима транзиције: резултати компаративних и праксеолошких проучавања, (146–157), Нови Сад: Филозофски факултет, Тампограф.
- Лекић, Ђ. (1976): *Експериментална дидактика*, Зрењанин: Педагошко-технички факултет.
- Заботин, В. В. (1971): *Развијање способности ученика за уочавање и решавање проблема*, *Настава и васпитање*, бр. 4, Београд.

ПРОБЛЕМИ ВАСПИТНОГ РАДА

Др Марина Арсеновић-Павловић
Мр Зорана Јолић
Наташа Буха-Ђуровић
Факултет за специјалну едукацију и
рехабилитацију
Београд

UDK-376.6.(376.74)
Изворни научни рад
НВ.LVII.2.2008.
Примљен: 9. II 2008.

СОЦИЈАЛНА БЛИСКОСТ И ОПИС ОСОБИНА СРБА КОЈЕ ИМ ПРИПИСУЈУ ДЕЦА РОМА ИНТЕРГРИСАНА У РЕДОВНЕ ШКОЛЕ

Резултати које овде саопштавамо део су резултата поновљеног истраживања које је првобитно изведено у једној школи, а потом проширено на 23 школе на територији Београда, на већем узорку испитаника и са већим бројем студената-истраживача. Предмет испитивања били су квалитет дружења и особине које деца Рома приписују деци већинског народа, и социјална блискост с њима. Половина деце даје неутралан, нешто мање позитиван, а веома мали проценат негативан опис већинског народа. Сва деца су у опис уврстила особине личности, скоро сва одлике понашања, мање од половине одлике физичког изгледа, док десетина у опис укључује поседовање неке имовине. У учесталости навођења одређених особина нису утврђене значајне полне разлике, иако девојчице чешиће дају позитиван опис већинског народа. Деца Рома показала су високу спремност за ступање у односе различитог степена блискости са децом већинског народа. Резултати поновљеног слажу се са налазима првобитног истраживања. Разлика је у већој социјалној блискости деце Рома интегрисане у редовни школски систем са децом већинског народа, у односу на ученике који се школују у сегрегираним условима (прво истраживање). Резултати имају значајне импликације за рад и образовање различитих профила стручњака и сугеришу примену позитивних стратегија у образовању Рома на свим нивоима школовања.

Кључне речи: социјална блискост (дистанца), деца Рома, професионално знање, иницијално образовање студената.

SOCIAL CLOSENESS AND FEATURES THAT ROMA SCHOOL CHILDREN ASSIGN TO SERBS

Abstract *The results that we present here represent a part of the results of a repeated research, originally performed in one school and then extended to 23 schools in Belgrade, including a larger sample and a greater number of students-researchers. The subject of the research was: the quality of relations, the level of social closeness, and features that Rom children assign to children of the majority nation. Half the children gave neutral, a bit less of them somewhat less positive, and a very small percentage of children gave negative descriptions of the majority nation. All children included personality traits in their descriptions; almost all included behaviour patterns; less than a half physical appearance; while only about ten children included material possessions. The frequency of particular features did not show any gender differences, although girls seem to have somewhat more positive views of the majority nation. Rom*

children demonstrated a high level of readiness to engage in relationships of various degrees with children of the majority nation. The results of re-examination were in accordance with the results of the original research. Rom children who are integrated in regular schools with children of the majority nation develop greater social closeness with them than the children who gain their education in segregated conditions (the first research). The results bear significant implications for work and education of different profiles of practitioners and call for application of positive strategies in Rom education at all educational levels.

Keywords: social closeness (distance), Rom children, professional knowledge, initial pre-service education.

Увод

Један од главних циљева овог пројекта је да се на Факултету створе услови за развој каријера Рома, што би довело до решавања низа проблема, као што су: јачање њиховог културног идентитета, економско и политичко оснаживање, образовање деце, запошљавање и повећавање животног стандарда уопште. У очувању ромске културе значајни су удружени напори професионалаца Рома и професионалаца не-Рома.

Сматрамо да би специјални едукатори за рад с особама са тешкоћама у менталном развоју и специјални педагози за превенцију и третман поремећаја у друштвеном понашању требало да се образују пре свега у области специфичности образовања и васпитања деце Рома и очувања ромске културе по посебно урађеним програмима који за сада не постоје.

Наиме, наша пракса и истраживања (Арсеновић-Павловић, Савић, 1997), као и извештаји НВО "Save the Children" и Уницефа показују да се велики број деце Рома образује у специјалним школама за ментално заосталу децу. Испитивања међутим, показују да је то мање квалитетан начин образовања деце Рома и да садржи претпоставку одустајања од будућег даљег школовања. Такође, према искуствима стручњака, у великој већини случајева реч је о деци просечне интелектуалне способности. Услед неодговарајућег педагошко-психолошког приступа, који не узима у обзир специфичности стилова живота, система вредности и језичку баријеру, велики број деце Рома не успева да постигне задовољавајући успех у редовним школама и напушта школовање већ после четвртог или петог разреда. Девојчице се рано удају и рано ступају у сексуалне односе, па већ у адолесцентном узрасту постају мајке.

Због високе стопе наталитета, ургентни су пројекти у којима се врши интеграција (и инклузија) деце Рома.

Будући едукатори деце Рома требало би да познају психолошке особности ромског народа и његову културу (нпр., неки од ромских језика, обичаје, уметност, религију). Такође, морали би да имају у виду психолошке и социолошке специфичности деце Рома и ромског домаћинства.

Варијабле које би требало уврстити у програме за подучавање едукатора су: вишејезичност детета и породице, образовање и занимање родитеља, здравствени статус, узраст, услове становања, структуру и величину породице, као и динамику односа у породици (и домаћинства у целини), вероисповест, прихваћеност норми грађанског друштва, уклопљеност у локалну и ширу друштвену заједницу, полне и генерацијске разлике и неке карактеристике насеља (када су формирана, како су настајала, где су лоцирана, удео младих и старих становника итд.).

Заступамо став да је једини исправан приступ у образовању и васпитању деце Рома индивидуални приступ и стога предлажемо подучавање будућих едукатора индивидуалним принципима педагошко-психолошког рада. Специјални едукатори треба да буду обучени да примене минимално десет од ових принципа и њихових комбинација у раду са децом Рома (Арсеновић-Павловић и сар., 2006).

Акциона истраживања која спроводимо од 1999. године имају за циљ да развију педагошку компетенцију студената за будући професионални рад с децом Рома. У тим истраживањима смо прикупили податке о: етничким стереотипима о Ромима код студената дефектологије и психологије, знању студената о Ромима и њиховој социјалној дистанци, социјалној дистанци између студената и деце, као и између саме деце Рома и не-Рома (Арсеновић-Павловић и сар., 2003; Арсеновић-Павловић и сар., 2002).

У овим радовима смо препознали истраживачке проблеме којих нисмо били свесни на почетку њиховог спровођења.

Методологија истраживања

Узорак истраживања и инструменти

Узорак овог истраживања чинила су 143 ученика Рома (50,3% дечака, 49,7% девојчица) нижег школског узраста.

Подаци су добијени применом структурисаног интервјуа посебно конструисаног за једно раније истраживање. Постављена питања се грубо могу поделити у два сегмента, један који испитује начин на који деца Рома опажају и описују припаднике већинског народа и њихов однос према Ромима и други који у форми адаптиране Богардусове скале утврђује социјалну блискост (дистанцу) ове деце са децом припадника већинског народа.

Испитивачи су били обучени студенти друге године Факултета за специјалну едукацију и рехабилитацију, који су у истом периоду у току школске 2004/05. године обављали слично испитивање наставника и ученика већинског народа у истим школама.

Резултати истраживања

Када је реч о особинама које деца Рома приписују припадницима већинског народа, подаци су анализирани у неколико sukcesивних корака.

Првобитно је сачињена листа особина које су испитани ученици наводили, а потом су оне категорисане у четири веће категорије: особине личности (персоналне одлике), одлике понашања, физички изглед и имовина и утврђена учесталост њиховог јављања (табела бр. 1).

Табела 1. Учесталост навођења одређене категорије особина

Присуство у опису	Особине личности		Одлике понашања		Физички изглед		Имовина	
	N	%	N	%	N	%	N	%
наведене	143	100	123	86,0	51	35,7	14	9,8
нису наведене	0	0	20	14,0	92	64,3	129	90,2
Укупно	143	100	143	100	143	100	143	100

Сва испитана деца у свој опис уврстила су особине личности, 86% наводи карактеристике понашања, одлике физичког изгледа наводи 35,7 % ученика, док у свој опис већинског народа поседовање одређене имовине укључује 9,8% ученика.

Припаднике већинског народа деца Рома најчешће опажају као добре (89,01%), вредне (53,12%), лоше (36,35%), дружељубиве (21,67%) и лење (16,08%). Најчешће навођени облици понашања припадника већинског народа спадају у облике вербалног (51,73%) и физичког насиља (32,85%), некултурно (26,56%) и културно (17,47%) опхођење, као и спремност да се помогне другима (20,97%). Када је реч о спољашњем изгледу, деца Рома припаднике већинског народа најчешће опажају као лепе (21,67%), чисте (18,17%) и лепо обучене (8,39%). Лепе куће (6,29%) и новац (4,19%) најчешће су навођене у категорији имовина.

Разноврсност особина у оквиру сваке од категорија усклађена је са учесталашћу њиховог навођења.

Како би се утврдиле квантитативне и квалитативне одлике описа припадника већинског народа који дају деца Роми, утврђени су број наведених особина и валенца укупног описа. Када је реч о валенци описа, они су на основу односа броја садржаних позитивних и негативних особина категорисани као позитивни, неутрални и негативни.

Као неутрални су класификовани они описи у којима је наведен подједнак број позитивних и негативних особина, или они у којима је експлицитно наведено да међу припадницима већинског народа има разли-

читих људи (нпр., када би дете рекло: “има и добрих и лоших”, “неки су паметни, а неки глупи”, “неки су фини, а неки безобразни” и сл.)

Просечан број особина који испитаници наводе је 6,83, при чему је минималан број наведених особина био један, а максималан чак деветнаест. При том је нешто преко половине деце навело између три и шест особина.

Као што се види из табеле бр. 2, мали број испитане деце има негативну слику припадника већинског народа, половина даје неутралан, док преко 40% има позитивно виђење припадника већинског народа.

Табела 2. Валенца описа припадника већинског народа

Валенца описа	N	%
негативан опис	4	2,8
неутралан опис	75	52,4
позитиван опис	64	44,8
Укупно	143	100

Истовремено је испитано мишљење деце Рома о ставу који припадници већинског народа имају према Ромима и на сличан начин су њихови одговори подељени у три упоредне категорије (табела бр. 3).

Табела 3. Валенца перципираног става већинског народа према Ромима

Валенца става	N	%
негативно	69	48,3
неутрално	20	14,0
позитивно	25	17,5
не знам	29	20,3
Укупно	143	100

Скоро половина испитане деце сматра да припадници већинског народа имају изразито негативан став према Ромима (“мисле да смо глупави и прљави”, “мисле да смрдимо”, “не воле нас”, “они нас мрзе”, “мисле да само крадемо” итд.). Скоро петина испитаника сматра да је то мишљење позитивно, док 20% изјављује да не зна одговор на ово питање.

Коначно, на основу података добијених адаптираном Богардусовом скалом утврђено је да испитана деца Рома показују високу спремност да ступе у све типове односа са децом припадника већинског народа (табела бр. 4).

Табела 4. Социјална блискост / дистанца (рангирана од највеће до најмање)

Тип односа	M'	sd
Дружење у школи	1.94	.51
Помоћ у невољи	1.92	.56
Одлазак на рођендан	1.89	.59
Седење у клупи	1.87	.64
Живот у истој згради	1.75	.77
Дружење ван школе	1.52	.91
Заљубљивање	1.22	.97
Укупни скор блискости	12.12	3.35

Готово сва испитана деца би се дружила у школи, помогла у невољи, ишла на рођендан и седела у клупи, нешто мање деце желело би да живи у истој згради и да се дружи ван школе, док су најмање спремни на заљубљивање.

Међугрупне разлике и повезаност варијабли утврђене су анализом варијансе и тестом.

Анализа варијансе показала је да између девојчица и дечака Рома нема значајних статистичких разлика у броју наведених особина и учесталости навођења издвојених категорија особина. Нису утврђене ни полне разлике у социјалној блискости, како укупној, тако и у појединачним односима.

Међутим, показало се да је пол повезан са валенцом датог описа припадника већинског народа. Девојчице чешће дају позитиван, а дечаци неутралан опис припадника већинског народа (табела бр. 5).

Табела 5. Укрштање пола са валенцом описа

		N	Квалитет описа			df	sig.	
			негативан	неутралан	позитиван			
Пол	мушки	N	3	44	25	6.309	2	.043
		%	4,2	61,1	34,7			
	женски	N	1	31	39			
		%	1,4	43,7	54,9			

Остала укрштања показала су да нема повезаности између пола и опаженог става припадника већинског народа према Ромима, дечаци и девојчице имају подједнако негативан став.

¹ Максималан скор на тростепеној скали био је 2 (одговор који указује на изражену спремност за ступање у одређени однос).

Када је реч о осталим међугрупним разликама, једина статистички значајна разлика утврђена је између валенце описа и спремности за дружење ван школе. Деца која негативно описују припаднике већинског народа изражавају статистички значајно мању спремност да се друже ван школе са децом већинског народа у односу на децу Рома чији је опис класификован као неутралан и позитиван.

Поред тога, утврђено је да нема повезаности између валенце датог описа и опаженог става припадника већинског народа према Ромима.

Закључци и дискусија

Скуп особина који деца Рома приписују припадницима већинског народа наликује у знатној мери оном скупу особина који је утврђен у првобитном истраживању. Спремни да помогну, добри, лепо се играју, послушни, воле да се свађају, не воле Роме, вређају Роме тада су били најчешће навођени атрибути припадника већинског народа (Арсеновић-Павловић и сар., 2003). Нови опис више се разликује квантитативно него квалитативно. У овом истраживању деца су у просеку наводила већи број особина, али се оне по садржају могу сврстати у исте категорије (личне особине, одлике понашања, физички изглед, имовина).

Подаци овог истраживања разликују се од претходног и према опаженом ставу припадника већинског народа према Ромима. Деца од које смо добили податке у другом испитивању чешће имају не негативан став (48,3%) и неутралан (14,0%) у односу на децу испитану у првом истраживању (34,91% и 9,52%), и то на уштрб позитивног става и незнања о томе какав је тај став.

Један од значајних налаза истраживања, чији су резултати приказани у овом раду, односи се на повезаност између пола испитаника и датог описа припадника већинског народа. Девојчице чешће дају позитиван, а дечаци неутралан опис припадника већинског народа, иако у броју особина којима их описују и учесталости навођења различитих категорија особина нису утврђене значајне полне разлике. Истовремено, деца која негативно описују припаднике већинског народа изражавају знатно мању спремност да се друже ван школе са њиховом децом.

У табели бр. 6 приказани су резултати испитивања социјалне блискости у оригиналном и реплицираном истраживању.

Ранг који заузима сваки од испитиваних односа остао је непромењен, али је готово код свих дошло до повећања процента деце Рома која би у њих ступила са децом припадника већинског народа.

Табела 6. Упоредни приказ резултата испитивања социјалне блискости/ дистанце у два истраживања (по рангу)

Тип односа	реплицирано истраживање (%)	оригинално истраживање (%)
Дружење у школи	94.40	82.52
Помоћ у невољи	93.00	81.00
Одлазак на рођендан	90,90	79,40
Седење у клупи	91,60	79,00
Живот у истој згради	84.60	66.70
Дружење ван школе	70.60	63.48
Заљубљивање	56.60	61.90
Величина узорка	N ₂ = 143	N ₁ =63

Напомена: Узорак N2 су чинила деца млађих школских разреда из 23 редовне основне школе, док су узорак N1 сачињавала деца од I до VIII разреда из само једне основне школе са територије Београда.

Намеће се питање да ли је заиста дошло до повећања социјалне блискости, односно смањења социјалне дистанце, или иза утврђене промене стоје неки други фактори.

Сматрамо да, чак и да је дошло до промене, она објективно не може да буде изражена у толикој мери. За објашњењем добијених разлика најпре треба трагати у карактеристикама узорака испитане деце.

Деца Рома (64) која су испитана у оригиналном истраживању похађала су исту школу, потичу из сегрегиране средине тзв. “слама” (орловско насеље) и представљају прилично хомогену групу. Сегрегирано становање и релативно сегрегирано школовање створили су специфичну атмосферу у школи, а вероватно и свест ове деце о удаљености (различитости) од вршњака из већинског народа. С друге стране, деца Рома у поновљеном испитивању (N=143) похађала су 23 различите школе у којима већинску популацију чине деца већинског народа и представљају доста хетерогену групу, како према условима становања, тако и према материјалном и образовном статусу родитеља и пореклу. Пошто ова деца нису сегрегирана по месту становања и школовања, приморана су на веће прилагођавање захтевима доминантне културе, услед чега испољавају јачу социјалну блискост и дају богатији опис припадника већинског народа.

Импликације и примена резултата

Због доминације младог становништва ромског порекла у сегрегираним насељима и због високе стопе наталитета, постоји ургентна потреба за повезивањем свих профила стручњака који се баве ромском проблематиком и њиховог синхроног деловања у пружању помоћи и стварању услова за суштинску интеграцију и повремену инклузију. То подразумева да стручни сарадници у школи, као и учитељи и наставници, морају имати одређене професионалне компетенције које треба да стекну још на основним студијама.

Нужан услов успешне интеграције деце Рома, не само у образовни систем, већ у ширу друштвену заједницу, јесте позитивна дискриминација студенткиња и студената Рома код селекције кандидата за ове студије. Они треба да се образују под посебним условима друштвене подршке на факултетима који образују учитеље, васпитаче, педагоге, психологе, специјалне едукаторе, социологе, социјалне раднике, правнике, лекаре и сл.

Програми и уџбеници на факултетима на којима се образују поменути профили стручњака морају садржати знања о људској разноврсности, развојном контекстуализму, проблемима везаним за етничку припадност итд. Проблем у састављању оваквих програма и курсева је у мањку емпиријске грађе (чињеница), али и у доминантним парадигмама психологије, педагогије и других дисциплина. И код нас је, као и у Америци, интеркултурализам недовољно значајна тема и у образовању и у истраживањима (Арсеновић-Павловић, 2003).

Поред тога, још увек не постоји задовољавајућа научна терминологија за описивање онога што се дешава у реалности истраживача и феномена који испитује. Пример истраживачког проблема је ситуација да неки директори школа и наставници хвале децу и тврде да нема сукоба међу њима, а други не дозвољавају оваква истраживање у школи зато што га схватају као повод за међунационалне сукобе.

На нивоу непосредног васпитно-образовног рада треба ојачати предшколски систем васпитања за што већи обухват деце Рома. Такође, треба уградити интеркултуралне садржаје у образовне програме почев од најранијих узраста како би деца упознала различите услове живота, обичаје и културу њихових вршњака Рома.

Чланови стручне службе у школи треба да трагају за узроцима конфликта међу децом, као и да реагују у складу са својим професионалним одговорностима на сваки облик вербалне и физичке агресије и дискриминације, при чему је предуслов за професионално деловање развијање стручне и научне критике и етике.

Напомена: Овај рад је део вишегодишњег пројекта “Социокултурни хендикеп и надокнађујуће образовање” започетог 1999. године на некадашњем Дефектолошком факултету, који се сада зове Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију.

Литература

- Арсеновић-Павловић, М., Маћешић-Петровић, Д., Буха-Ђуровић, Н., Јолић, З., Новаковић-Николић, Ј. (2006): Нова концептуализација васпитања и образовања деце Рома, *Београдска дефектолошка школа*, бр. 3., стр. 189–206.
- Арсеновић-Павловић, М., Петровић, Н., Буха, Н., Јолић, З. (2003): Развијање социјалне блискости са децом (Рома) кроз акциона истраживања социјалне дистанце између “истраживача” и деце, и саме деце, *Београдска дефектолошка школа*, бр. 1–2., стр. 187–206.
- Арсеновић-Павловић, М. (2003): Школа и деца из социјално депривираних средина, *Уважавање различитости и образовање (168–176)*, Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Арсеновић-Павловић, М., Петровић, Н., Буха, Н., Јолић, З. (2002): Социјална дистанца према Ромима и образложења дистанце студената дефектологије и психологије. Рад саопштен на VIII научном скупу Емпиријска истраживања у психологији. Књига резимеа, стр. 31, 7. и 8, фебруар 2002., Филозофски факултет у Београду.
- Арсеновић-Павловић, М., Савић, С. (1997): Образовање ромске деце у садашњој школи, *Београдска дефектолошка школа*, бр. 2, стр. 105–118.
- Ђорђевић, Д. и сар. (2002): *Социологија ромског идентитета*, Ниш: Ромолошка библиотека Комрен.
- Мацура, В., Вуксановић, З. (2003): *Депонија ка бољој будућности*, Београд: Друштво за унапређивање ромских насеља.
- Савић, С., Митро, В. (2006): *Школа ромологије*, Нови Сад: Универзитет у Новом Саду.
- Чворовић, Ј. (2004): *Приповедање Рома/Цигана: Од беде до културе*, Београд: САНУ.
- Чолак, А. (приредила) (2007): *Повреда права Рома у Србији*, Београд: Центар за права мањина.

Бојан Јоргић
Наташа Веселиновић
Универзитет у Нишу
Ниш

UDK-37.032
Изворни научни рад
НВ.LVII.2.2008.
Примљен: 28. IV 2008.

ИЗОСТАЈАЊЕ УЧЕНИКА СА ЧАСОВА ФИЗИЧКОГ И ЗДРАВСТВЕНОГ ВАСПИТАЊА У НИШКИМ ГИМНАЗИЈАМА

Истраживање је спроведено са циљем да се утврди учесталост и
Апстракт *разлози изостајања ученика нишких гимназија са часова физичког*
васпитања. Узорак испитаника је чинило 280 ученика трећег разреда из
три нишке гимназије. За прикупљање података коришћена је техника анкетирања.
Резултати истраживања су показали да чак 40% ученика увек или понекад изостаје
са часова физичког васпитања, при чему је то нарочито изражено код девојчица.
Наведени разлози изостајања указују нам на то да ученици сматрају физичко
васпитање за мање битан наставни предмет и да поједини професори не организују
часове у складу са васпитно-образовним вредностима. Добијени резултати нам
такође показују да активно бављење спортом било у спортском клубу или некој
школској спортској секцији позитивно утиче на смањење броја ученика који изостају
са часова физичког васпитања, док школски успех није повезан са изостајањем.

Кључне речи: *ученици, разлози изостајања, часови физичког васпитања, одређене карактеристике ученика.*

ABSCENCY AT PHYSICAL AND HEALTH EDUCATION CLASSES IN GRAMMAR SCHOOLS IN NIŠ

Abstract *Our research was aimed at determining the frequency and the reasons for*
students' not attending classes of physical education in grammar schools in
Niš. The sample comprised 280 third-year students in three grammar schools
in Niš. Poll technique was used to gather data. The results showed that as many as 40%
of students regularly or periodically skip classes of physical education, girls more than
boys. Their stated reasons indicate that they regard physical education as a less important
teaching subject, but also that some teachers do not organize classes in accordance with
educational values. The obtained results also show that active involvement in sport, either
in a sport club or school sport teams, has positive influence on the reduction of the number
of students that skip these classes, while academic achievement is not connected with
skipping classes of physical and health education.

Keywords: *students, reasons for skipping classes, physical and health education*
classes, particular students' features.

Увод

Физичко васпитање је наставни предмет у школи који има важну улогу у васпитању и образовању деце и чини саставни део општег васпитања.

“Циљ наставе физичког васпитања је подмирење основних биопсихосоцијалних потреба ученика у области физичке културе, формирање правилног схватања и односа према физичкој култури и трајно подстицање ученика да активности у њој уграде у свакодневни живот и културу живљења уопште.” (Матић и Бокан, 1990, 118–119).

Овај циљ се даље реализује кроз опште задатке физичког васпитања, а то су:

- јачање и унапређивање здравља и подизање здравствене културе,
- подстицање правилног раста и физичког развитка,
- повећање обима и нивоа моторичке информисаности (писмености),
- усмерени развитак појединих функционалних и моторичких својстава и способности,
- васпитање морално-вољних особина (социјализација личности),
- васпитање естетских осећања и вредности,
- васпитање правилног односа према физичком вежбању и личне одговорности за властити учинак (Крсмановић и Берковић, 1999).

Решавати задатке физичког васпитања значи образовати ученике кроз процес физичког васпитања, при чему наставник на часовима конкретно може утицати на:

- развијање физичких и функционалних способности ученика,
- обучавање и усавршавање спортско-техничких вештина,
- формирање навика редовног физичког вежбања,
- схватање вредности физичког вежбања и васпитања. (Вишњић, 2007)

Једна од највећих вредности у програмским садржајима физичког васпитања је повезивање физичког васпитања са свакодневним животом и радом (Момчиловић, 2006).

Да би се све то остварило у пракси, потребан је одговарајући број часова, да се наставници адекватно припреме и да ученици редовно похађају наставу. Само редовним и правилно дозираним физичким вежбањем могуће је код деце успешно развијати моторичке способности, усавршавати њихове моторне вештине и формирати навике за редовно вежбање. Изостајањем ученика са часова физичког васпитања губи се потребна редовност и континуитет у физичком вежбању и умањује се могућност практичног остваривања задатака физичког васпитања. Изостајање такође посредно утиче на појаву и развој телесних деформитета код недовољно физички активних ученика.

Изостајање са часова физичког васпитања, недостатак мотивације и навике за редовно физичко вежбање на часовима и различитим облицима ваннаставних активности представља проблем с којим се сусреће готово свака школска генерација, при чему је нарочито изражен код ученика средњих школа. Веома је забрињавајући податак о учесталости и проценту ученика који изостају са часова физичког васпитања. Тако су Мадих, Драгић и Бранковић (1999) утврдили да од 400 испитаних ученика њих 13,75% увек или понекад изостаје са часова физичког васпитања. Испитујући односе према физичком васпитању Целебжић (1975) је утврдио да од 275 испитаних ученика са часова изостаје 10,9%. Изостајање са часова је повезано и с ослобађањем ученика наставе физичког васпитања (Хил-Илић и Јовановић, 1981). Аутори су утврдили да је 40,43% ученица и 43,75% ученика ослобођено наставе физичког васпитања у суботичкој гимназији.

Ученици изостају са часова из различитих разлога на које се у пракси може мање или више успешно утицати. Као најчешће разлоге изостајања у истраживањима (Мадих и сар., 1999; Хил-Илић, 1975) ученици су навели опасност од повређивања, тежину појединих елемената, обавезно ношење спортске опреме, лош садржај часова, комплекс лошег изгледа итд. Утврђивањем најчешћих разлога изостајања са часова физичког васпитања и предузимањем одговарајућих мера да се ти разлози смање или неутралишу могуће је успешно утицати на смањење броја ученика који изостају. То се пре свега може постићи повећањем мотивације за физичко вежбање и формирањем позитивног става према физичком вежбању. У складу с тим Кљајевић (2006) даје препоруку да ученике треба што више консултовати и укључивати у процес одабира наставних садржаја физичког васпитања.

Одређене карактеристике ученика (пол, успех у школи, бављење спортом, укљученост у школске спортске секције итд.) могу у већој или мањој мери бити повезане са изостајањем са часова физичког васпитања и на тај начин могу утицати на изостајање. Истраживање учесталости и разлога изостајања ученика са часова физичког васпитања има свој теоријски и практични значај јер даје увид о положају наставе физичког васпитања у школама и пружа могућности за њено унапређење на основу добијених резултата.

Проблем, циљ и задаци истраживања

Проблем истраживања је учесталост и разлози изостајања са часова физичког васпитања ученика трећег разреда три нишких гимназија: “Стеван Сремац”, “Бора Станковић” и “Светозар Марковић”.

Циљ истраживања је утврдити учесталост и разлоге изостајања ученика нишких гимназија са часова физичког васпитања.

Задаци истраживања су:

- Утврдити бројчано и процентуално број ученика који изостаје са часова физичког васпитања;
- Утврдити разлоге њиховог изостајања са часова физичког васпитања;
- Утврдити да ли постоји статистички значајна повезаност између изостајања са часова и одређених карактеристика ученика (успех на крају првог полугођа, укљученост у неку школску спортску секцију и активно бављење спортом).
- Утврдити (у односу на пол ученика, успех на крају првог полугођа, укљученост у неку школску спортску секцију и активно бављење спортом) која група ученика статистички значајно више изостаје са часова физичког васпитања.

Метод истраживања

У овом раду коришћена је метода систематског неексперименталног истраживања, при чему је техника анкетања коришћена за прикупљање података од испитаника. Анкета је била анонимна и састојала се од пет питања која су у вези с проблемом и циљем истраживања. Анкетање је извршено на часовима редовне наставе уз присуство предметног професора.

Узорак испитаника

Узорак је чинило 280 испитаника, 140 дечака и 140 девојчица, узетих из популације ученика трећег разреда три нишких гимназија “Стеван Сремац”, “Бора Станковић” и “Светозар Марковић”.

Метод обраде података

Добијени резултати (одговори на постављена питања у анкети) статистички су обрађени и представљени у фреквенцијама (број ученика, односно број њихових одговора на постављена питања) и у процентима. Повезаност између изостајања са часова и одређених карактеристика ученика утврђена је χ^2 тестом (Хи-квадрат тестом), при чему се за статистички значајну повезаност узима вредност нивоа значајности до 0.05 ($p \leq 0.05$). За утврђивање која група ученика више изостаје са часова физичког васпитања коришћен је Z-тест за тестирање једнакости пропорција, при чему се за статистичку значајност узима вредност нивоа значајности до 0.05 ($p \leq 0.05$).

Резултати истраживања са дискусијом

Учесталост изостајања са часова физичког и здравственог васпитања

Резултати на табели 1. показују да укупно 40% ученика изостаје са часова физичког васпитања, од тога 33,2% ученика понекад изостаје, а 6,8% увек изостаје, док 60% ученика не изостаје, односно редовно похађа наставу. Са часова физичког васпитања укупно изостаје 27,2% дечака, од тога 22,8% дечака понекад изостаје, а 4,4% увек изостаје. Са часова физичког васпитања укупно изостаје 52,9% девојчица, од тога понекад изостаје 43,6% ученица, а увек изостаје 9,3%. Резултати Z-теста нам показују да девојчице статистички значајно више изостају од дечака.

Табела 1. Учесталост изостајања са часова физичког и здравственог васпитања

Изостајање са часова	укупно ученика	не изостаје		понекад изостаје		увек изостаје	
		број	%	број	%	број	%
дечаци	140	102	72,8	32	22,8	6	4,4
девојчице	140	66	47,1	61	43,6	13	9,3
укупно ученика	280	168	60	93	33,2	19	6,8
Резултат Z-теста: $Z = -4.39$, $p = 0.00$							

Разлози изостајања ученика са часова физичког васпитања

На табели 2. приказани су разлози изостајања ученика са часова физичког васпитања. Као најчешће разлоге изостајања ученици су навели: обавезно ношење опреме за физичко вежбање 23,2%, користим часове физичког васпитања да напишем домаћи или да се припремим за одговарање из других предмета 20%, монотоност и једноличност часова физичког васпитања 19,3%, наставник је не заинтересован за наставу, може да ради ко шта хоће 17,1%, наставник не води евиденцију о изостајању за часова физичког васпитања 15,4%, страх од повређивања 3,9% и страх од наставника 1,1%. Овако добијени резултати показују да велики број ученика сматра физичко васпитање за мање важним наставним предметом у школи, за шта су у одређеној мери одговорни и сами наставници физичког васпитања.

Табела 2. Разлози изостајања ученика са часова физичког васпитања

Разлози изостајања са часова физичког васпитања	Број одговора	%
а) страх од професора (превише строг, нервозан, исмејава мање способне ученике)	3	1,1
б) професор је незаинтересован за наставу, може да ради ко шта хоће	48	17,1
ц) професор не води евиденцију о изостајању са часова физичког васпитања	43	15,4
е) монотоност и једноличност часова физичког васпитања	54	19,3
д) користим часове физичког васпитања да напишем домаћи или да се припремим за одговарање из других предмета	56	20
ф) страх од повређивања	11	3,9
г) обавезно ношење опреме за физичко вежбање	65	23,2
Укупно одговора	280	100

Повезаност учесталости изостајања са часова физичког васпитања и одређених карактеристика ученика

Табела 3. Успех на крају првог полугођа и изостајање са часова физичког васпитања

Успех на крају првог полугођа	укупно испитаника	не изостаје		понекад изостаје		увек изостаје	
		број	%	број	%	број	%
одличан, врло добар	200	120	60	67	33,5	13	6,5
добар, довољан, недовољан	80	48	60	26	32,5	6	7,5
Резултат χ^2 теста: $\chi^2 = 0.10$, $df = 2$, $p = 0.95$							
Резултат Z-теста: $Z = 0.00$, $p = 0.50$							

На табели 3. су приказани резултати повезаности између изостајања са часова физичког васпитања и успеха на крају првог полугођа. Од 200 ученика који су имали одличан и врло добар успех, са часова физичког васпитања увек изостаје њих 6,5%, а понекад изостаје 33,5%. Од 80 ученика који су имали добар, довољан и недовољан успех, са часова физичког васпитања увек изостаје њих 7,5%, а понекад изостаје 32,5%. Резултати χ^2 и Z-теста показују да не постоји повезаност између изостајања са часова физичког васпитања и школског успеха и да ученици подједнако изостају без обзира на успех у школи.

**Табела 4. Укљученост у школску спортску секцију и
изоостајање са часова физичког васпитања**

Укључен у школску спортску секцију	укупно испитаника	не изостаје		понекад изостаје		увек изостаје	
		број	%	број	%	број	%
јесам	39	32	82	6	15,4	1	2,6
нисам	241	136	56,4	87	36,1	18	7,5
Резултат χ^2 теста: $\chi^2 = 9.20$, $df = 2$, $p = 0.01$							
Резултат Z-теста: $Z = -3.03$, $p = 0.00$							

На табели 4. су приказани резултати повезаности између изостајања са часова физичког васпитања и укључености у неку школску спортску секцију. Од 39 ученика који су чланови неке спортске школске секције, са часова физичког васпитања увек изостаје 2,6%, а понекад изостаје 15,4%. Од 241 ученика који нису чланови ни једне школске спортске секције, са часова физичког васпитања увек изостаје 7,5%, а понекад изостаје 36,1%. Резултати χ^2 и Z-теста показују да постоји повезаност између изостајања са часова физичког васпитања и укључености у школску спортску секцију, при чему ученици који нису чланови неке спортске секције статистички значајно више изостају. Нажалост, добијени резултати такође показују да је само мали број ученика укључен у секције.

**Табела 5. Активно бављење спортом и изостајање
са часова физичког васпитања**

Активно бављење спортом	укупно испитаника	не изостаје		понекад изостаје		увек изостаје	
		Број	%	број	%	број	%
да	104	74	71,2	25	24	5	4,8
не	176	94	53,4	68	38,7	14	7,9
Резултат χ^2 теста: $\chi^2 = 8.58$, $df = 2$, $p = 0.01$							
Резултат Z-теста: $Z = -2.93$, $p = 0.00$							

На табели 5. су приказани резултати повезаности између изостајања са часова физичког васпитања и активног бављења спортом. Од 104 ученика који се активно баве спортом, са часова физичког васпитања увек изостаје 4,8% а понекад изостаје 24%. Од 176 ученика који се не баве активно спортом, са часова физичког васпитања увек изостаје 7,9% а понекад изостаје 38,7%. Резултати χ^2 и Z-теста показују да постоји повезаност између изостајања са часова физичког васпитања и активног бављења спортом, при чему ученици који се не баве активно спортом статистички значајно више изостају.

Закључак и предлози мера за смањење учесталости изостајања ученика са часова физичког васпитања

На основу добијених резултата у овом истраживању, можемо закључити следеће:

– Велики број ученика у нишким гимназијама изостаје са часова физичког васпитања, нарочито девојчице.

– Два најчешће наведена разлога изостајања показују да ученици не познају вредности и значај физичког вежбања за развој и одржавање њихових психофизичких карактеристика и способности. Узрок је недовољна заинтересованост и мотивисаност ученика за физичко вежбање на часовима физичког васпитања. Остали најчешће наведени разлози показују да се и сами наставници недовољно труде у организацији и спровођењу часова како би код ученика развили позитивне ставове према физичком васпитању као важном наставном предмету у школи.

– Активно бављење спортом било у спортским клубовима или школским спортским секцијама позитивно утиче на смањење учесталости изостајања, док школски успех не утиче на изостајање са часова физичког васпитања.

Добијени резултати и закључци истраживања могу се у пракси искористити кроз предлог мера за смањење учесталости изостајања са часова физичког васпитања. Да би се смањило број ученика који изостају, потребно је пре свега повећати њихово интересовање и мотивисаност за физичко вежбање. Целокупни наставни процес у физичком васпитању треба да буде заснован на продубљеном интелектуалном и емоционалном доживљавању физичког вежбања.

У складу с тим, прва мера која се у пракси може предузети је примена организационих облика рада као што су кружни тренинг и рад са станицама, у којима сваки ученик може пратити и вредновати своје напредовање на часовима физичког васпитања. Напредовање у процесу физичког вежбања, без обзира да ли се ради о развоју моторичких способности или о усвајању нових спортско-техничких вештина, представља снажну мотивацију за даље вежбање.

Друга мера се односи на теоријско образовање ученика о физичком васпитању и вежбању. Стицањем знања о циљу и задацима физичког васпитања и значају физичког вежбања у савременим условима живота и рада, код ученика се може повећати мотивација за вежбање на часовима и у слободно време. У пракси се теоријска знања о физичком вежбању могу давати ученицима током самог часа. Поред вербалног информисања, наставници могу

Изостајање ученика са часова физичког и здравственог васпитања...

да користе и помоћна наставна средства (писане информације и упутства, цртежи, фотографије, плакати).

Трећа мера је директно повезана с добијеним резултатима истраживања и односи се на укључивање што већег броја ученика у школске спортске секције и остале ваннаставне активности везане за физико васпитање. При томе је важно да секције постоје током читаве године а не да се формирају само две, три недеље пред школска такмичења.

Секције такође морају бити отворене за све ученике који покажу интересовање за одређени спорт, а не само за оне који већ тренирају у неком клубу и који обично на основу тога представљају школу на такмичењима.

Литература

- Вишњић, Д. (2007): *Настава физичког васпитања од 5 до 8 разреда*, Београд: Завод за уџбенике.
- Кљајевић, В. (2006): Ставови средњошколаца према вриједностима наставе физичког васпитања, *Спорт Монит*, 10–11/IV, 680–685.
- Крсмановић, Б. и Берковић, Л. (1999): *Теорија и методика физичког васпитања*, Нови Сад: Универзитет: Факултет физичке културе.
- Матић, Д., Драгић, Б. и Бранковић, Н. (1998): Разлози изостајања ученика са часова физичког васпитања, *Фис комуникације* (186–190), Ниш: Факултет физичке културе.
- Матић, М. и Бокан, Б. (1990): *Физичко васпитање – увод у стручно-теоријску надградњу*, Нови Сад: Око.
- Момчиловић, З. (2006): *Вредности, интересовања и ангажовање у физичком васпитању – истраживања на учитељским факултетима у Србији*, Врање: Аурора
- Хил-Ивић, М. и Јовановић, М. (1981): Проблеми ослобађања ученика од наставе физичког васпитања. *Физичка култура*, бр. 2, 137–140.
- Целебжић, З. (1975): Ставови и мишљења ученика виших разреда основне школе “Ђура Даничић” из Београда о физичком васпитању, спортским активностима и итерперсоналним односима у оквиру њих. *Физичка култура*, бр. 5, 19–25.

МЕТОДОЛОГИЈА ИСТРАЖИВАЊА

Др Оливера Кнежевић-Флорић
Филозофски факултет
Нови Сад

UDK-37.015
Прегледни чланак
НВ.LVII.2.2008.
Примљен: 28. III 2008.

ПРОДУКТИВНИ ЕКЛЕКТИЦИЗАМ КАО МЕТОДОЛОШКА МОГУЋНОСТ

Апстракт *Рад представља покушај формулисања неких метатеоријских аспеката о могућности интеграције више теорија, теоријских основа или модела у домену примењених наука. Експлицирајући шта се до сада урадило путем примене еклектичког приступа у примењеним наукама, аутор у раду настоји да позиционира методолошке претпоставке еклектицизма и поступка интеграције као методолошке могућности и тиме допринесе широј примени систематичнијих, конзистентнијих и успешнијих интеграционих покушаја у педагогији, али и у другим наукама.*

Кључне речи: *еклектицизам, интеграција, метатеоријска анализа, методолошка оријентација, педагогија.*

PRODUCTIVE ECLECTISM AS A METHODOLOGICAL POSSIBILITY

Abstract *This paper represents an attempt to formulate some meta-theoretical aspects and possibilities of integrating a number of theories, theoretical foundations or models in the domain of the applied science. By explicating what has been achieved by the use of an eclectic approach in applied sciences the author has attempted to position the methodological assumptions of eclecticism and integration procedures, and so contribute to a wider use of more systematic, consistent, and successful integrative attempts in pedagogy and other disciplines.*

Keywords: *eclecticism, integration, meta-theoretical analysis, methodological orientation, pedagogy.*

О идеји спајања или обједињавања научних теорија или њихових елемената одувек се размишљало с извесном амбивалентношћу. Традиционална методологија нас упућује на два различита угла посматрања еклектичких приступа у науци: с једне стране на њих се гледало као на методолошки приступ недоследног и аморфног “крпљења” идеја, а с друге стране као на приступ у коме критички и отворени ум одабира оно најбоље из постојећих теорија у циљу стварања нове “целине” или нове теорије. За разлику од методолога који су стављали знак једнакости између еклектицизма и неоригиналности, еклектицизма и површности, па и ослањања на туђи рад, савремене методолошке тенденције су ипак ближе овом другом углу гледања на еклектичке покушаје у науци (1:128).

Наиме, неоспорно је да постоје научне дисциплине у којима се еклектички приступ не може избећи или, тачније, у којима постоји функционална потреба за интеграцијом њихових теорија. То се посебно односи на поље примењених наука или оних научних дисциплина које су, осим своје теоријске оријентације, усмерене и на практично делање, што је случај и с педагогијом као науком. Тако је, на пример, познато да се на пољу моралног васпитања “васпитање карактера” и Колбергов приступ налазе у оштром контрасту, како по питању теоријске оријентације, тако и по питању следственог практичног деловања. Наиме, бихевиористички оријентисано “васпитање карактера” упућује педагоге да своје властите моралне норме и вредности преносе младима путем директног поучавања и моделовања, док когнитивистичко-структуралистички оријентисан Колбергов приступ заступа тезу да млади могу индивидуално изграђивати (просуђивати и усвајати) систем моралних норми и вредности путем рефлексije и циљане дискусије. Ова два различито теоријски оријентисана приступа моралном васпитању различито упућују и на практично деловање не само педагоге, него и родитеље. Питање “шта чинити” изгледа сасвим оправдано.

Илустрација наведеног примера може, дакле, да укаже на потребу, али и оправданост примене интеграционог поступка у креирање или развој нове теоријске оријентације на пољу моралног васпитања која ће импликовати својствену јој практичну димензију деловања (4). Интеграцију или интеграциони поступак као методолошку могућност могуће је применити и на друге области или домене васпитања и образовања. Иако се, наравно, о примени еклектичког приступа и интеграционог поступка (технике) као општој методолошкој оријентацији у педагогији не може говорити, на пољу практичног деловања, тамо где је могућа и делотворна, интеграција педагошких теорија је пожељна (ибид). Штавише, она је понекад и потребна јер иницира свеобухватнију педагошку теорију и релевантну педагошку праксу.

Нивои и подручја поступка интеграције

Еклектички приступи као методолошке могућности на пољу примењених наука могу се класификовати у односу на постојеће метатеоријске нивое интегрисања. Тако је интеграција две теорије или више теорија могућа:

– на практично-теоријском нивоу, када се интегративни поступак примењује у домену обједињавања метода рада или модела две различите теорије;

– на предметно-теоријском нивоу, када се интегративним поступком остварује обједињавање више педагошких теорија или неких њихових

елемената; тако је, на пример, John Gibbs (по наводу 6: 279) примењујући интегративни поступак на овом теоријском нивоу интегрисао теорију Martina Hoffmana о развоју емпатије и Колбергову теорију моралног расуђивања;

– на нивоу теоријских основа, што је и најосновније полазиште у покушају интеграције теорија; пример теоријске основе би био став да људска бића не откривају стварност пасивно, него је активно конструишу – што је један од постулата когнитивистичке парадигме коју заступају Пијаже и Колберг.

Ова три нивоа су у дисконтинуитету један с другим; експлицитне разлике међу њима постоје на метатеоријском нивоу, али у процесу интеграције њихово преплитање је често видљиво без истицања експлицитних разлика. Наиме, теоријске основе су метатеоријске претпоставке на којима се заснивају предметне теорије или својствена пракса; дистинкција предметно-теоријског и практично-теоријског нивоа је слична оној која постоји између описивања и мењања стварности. Предметне теорије не могу бити интегрисане доследно уколико су њихове теоријске основе инкомпатибилне; практично, васпитно-образовне методе рада не могу бити доследно интегрисане уколико су теорије из којих су изведене инкомпатибилне (несагласне и неспојиве).

Hal Arkowitz (по наводу 3) заговара интеграциони поступак као методолошку могућност будући да омогућава комбинацију различитих теоријских система, при чему разликује два типа интеграције у односу на подручја која обухватају. Тако се први тип интеграције може остварити на подручју између практично-теоријског и предметно-теоријског нивоа, где ће се заправо тражити заједнички елементи у различитим праксама и њиховим теоријама. Други тип интеграције обухвата подручје једног или више домена (поља рада) или њихових димензија, при чему се “домен” поима као концептуализовани део стварности, а димензија као посебан, одређени аспект домена (исто). У том смислу, уметничка компетенција је домен, а естетски доживљај је димензија.

Слична дистинкција постоји и у случају разматрања “научних поља” и постојања “међупољних теорија” (упоредити са 6: 287), чија је основна функција да: “...објасне постојање одређених и конкретних релација научних поља”. У том смислу, “међупољне” теорије се могу поимати и као покушаји путем којих се интегришу научна поља (домени), а не саме теорије. Потребно је нагласити да се у примењеним наукама интеграциони приступ углавном примењује на праксу, теорије и теоријске основе унутар истог домена и његових димензија.

Облици или форме поступка интеграције

Експлицирајући одговор на питање о томе шта се дешава са теоријама, научном праксом и теоријским основама када “уђу” у процес интеграције, Agnes Tellings (6: 280), маркира два облика или две форме интеграције: редукцију и синтезу. Интеграција у форми редукције подразумева методолошки поступак којим се једна теорија реформулише и своди на појмове друге у циљу креирања нове теорије. Основна претпоставка за поступак редукције је компатибилност теорија, тачније, постојање истих или сличних теоријских основа.

У традиционалној науци или логичком позитивизму, редукција теорије је била признати пут за креирање научног прогреса, јер: “...развој науке и научног сазнања се огледа у томе што се старе научне теорије и научни закони преобраћају у логичне последице нових теорија. Према том схватању, старе теорије се не одбацују и не замењују новим, него бивају обухваћене новим теоријама” (5: 168). Традиционална наука је заступала и базично веровање да “снажне” теорије не могу бити оповргнуте, али је истовремено заговарала и могућност да се и снажне и слабе теорије могу развијати и тако “покривати” ширу област или, пак, да могу бити укључене у неку другу, обухватнију теорију. Пример за поступак интеграције у форми редукције је Скинеров покушај реформулисања појмова небихевиористичких теорија о менталном функционисању, бихевиористичким појмовима. Скинер је тако покушао да оствари интеграцију на оба нивоа, предметно-теоријском и основном, обухватајући при томе интеграционим методолошким приступом неколико димензија једног теоријског домена или поља.

Редукција није увек сепаратна, раздвајајућа форма интеграције. Она често може да буде први корак ка остваривању неке друге интеграционе могућности, али и поступак којим се може допринети компатибилности теорија. Полазишна тачка размишљања у поступку редукције увек су питања о њеној оправданости и коректности, о исправности закључка о компатибилности теорија, као и вођење рачуна да се не изгубе суштински елементи и комплексност појмова теорија у редукцији. Редукција, као форма интеграције, углавном се примењује на предметно-теоријском нивоу и нивоу теоријских основа, а може обухватати један или више домена или димензија теорије.

Интеграција у форми синтезе подразумева поступак којим се теорије спајају и трансформишу у нову теорију; нова теорија, уз препознатљивост суштинских појмова оригиналних теорија, мора да садржи и целовитост, комплексност нових појмова. Ови нови појмови би требало да буду “плодови судара” оригиналних, изворних теорија (4). Практично, у поступку синтезе теорије морају бити компатибилне, њихови појмови конвергентни и

задржани, али структурирани у нешто сасвим ново. Синтеза као форма интеграције може се применити на сва три метатеоријска нивоа и може обухватити један или више домена и димензија.

Методолошке претпоставке еклектичког приступа

Педагогија је наука у којој, као и у свим осталим хуманистичким и друштвеним наукама, битишу различити погледи на свет. Педагогија има више различитих система, обухвата више парадигми, те се у бављењу педагогијом примењују и различити методолошки приступи. Педагози негују више различитих погледа на то шта је знање и како се уопште може сазнавати. Најзад, педагогија је наука коју сачињава велики број различитих теорија; зато се оно што се дешава у савременој педагогији најчешће и назива стањем “теоријског плурализма”. Присталице продуктивног еклектицизма и његовог методолошког поступка (технике) интеграције, такође, прихватају стање “теоријског плурализма” сматрајући да се не може заступати веровање да само једна теорија или модел стварности мора и може бити општеважећи. Тако Stanley Messer (3) истиче да је основна претпоставка интеграције конструисање једног ваљаног модела од различитих модела у циљу структурирања једне од обједињених теорија стварности, а чија епистемологија почива на сазнавању одрживости интегрисаних елемената различитих модела и теорија. Јер, “добри” и “лоши” описи научне стварности постоје, али сви они својим интерпретацијама могу одговорити на критеријум вредновања – одрживост, тј., да ли су одрживији од других.

Као и сваки други методолошки поступак, тако и интеграција подлеже одређеним методолошким захтевима или, тачније, има своје методолошке претпоставке. Да би се остварила методолошки коректна и успешна интеграција, неопходно је прво путем аргумената, независних од оригиналних теорија, образложити оправданост, али и супериорност интегративног теоријског оквира. Надаље, неопходно је експлицирати све оно што је задржано, изостављено, али и промењено у односу на оригиналне теорије, као и све оно што је потпуно ново. На крају, остаје захтев да се при свему овоме користи метајезик. Резултати интеграције или интеграционог приступа (нова метода, теорија или теоријска основа) подлежу истим методолошким захтевима верификације који важе и за “оригинале”. Тако, интегрисане теоријске основе морају бити конзистентне и веродостојне; интеграционе теорије морају бити валидне, а ако и предвиђају, морају предвиђати прецизно; интегрисане практичне методе или модели морају бити делотворни.

Како се заправо практично одвија поступак интеграције као методолошке могућности на предметно-теоријском нивоу? Сам поступак започиње

селекцијом теорија одабраних за интеграцију. Које ће теорије “ући” у поступак интеграције, зависи пре свега од анализе и дефинисања проблема који ће бити водиља у интеграционом поступку и, наравно, од самог циља интеграције. Све то заправо подразумева тражење одговора на следећа питања: шта се жели постићи или остварити интеграционим поступком, шта је циљ и којим резултатима интеграција тежи, да ли интеграционим приступом обухватамо једно или више теоријских поља, једну или више димензија? Потребно је нагласити да је “интеграцију” као методолошку стратегију утемељила психотерапија у циљу стварања ефикаснијих терапеутских модела применљивих у пракси. Отуда и сугестија S. Messera (3) да се одабир теорија за поступак интеграције мора ограничити на оне теорије чији су модели “клинички или експериментално доказани као ефикаснији”. Међутим, није могуће увек доказати ефикасност практичне димензије једне теорије саме по себи; многе теорије постају практично делотворније када се интегришу с другим теоријама, што је често случај и у другим научним дисциплинама.

Надаље, у поступку интеграције потребно је валидационо позиционирати теоријске основе. Уколико теоријске основе две теорије нису компатибилне, интеграција на предметно-теоријском нивоу није могућа. Након одговарајућег одабира теорија за поступак интеграције, неопходна је њихова прецизна интерпретација, као и презентовање аргумената за примену интеграционог поступка. Када се задовоље ови основни методолошки захтеви, приступа се избору форме интеграције, који зависи пре свега од саме одлуке и маркираног закључка да је интеграција пожељна. Сваки даљи корак у одабраној форми интеграције мора бити јасно интерпретиран. Тако, редукцијом се могу добити чврсти исходи ако се теорија А сведе на теорију Б, без “искривљавања” једне или друге. У форми синтезе, однос између нових елемената интеграционе теорије и елемената оригиналних теорија морају бити јасно експлицирани, а потом и интерпретирани. На крају, интеграциона теорија мора бити тестирана као и свака друга нова теорија (на интерну и екстерну конзистенцију, валидност и др.).

Практично, интеграција као методолошка могућност мора, дакле, да следи одређену методолошку процедуру (упоредити са 6: 291):

- Анализа ситуације и формулисање проблема услед којег ће се приступити интеграцији као методолошкој могућности;
- Извршити одабир теорија водећи рачуна о њиховој компатибилности;
- Прецизно интерпретирати одабране теорије метајезиком;
- Одабрати форму интеграције;

- Извести интеграциони поступак уз образложење сваког корака интеграционе процедуре;
- Тестирати интеграциону теорију, сагласно са захтевима стандардне процедуре за тестирање сваке нове теорије научне дисциплине у разматрању.

Истраживања у педагогији упућују на закључак да различита мишљења унутар научне и професионалне заједнице доприносе другости у мишљењу и стваралаштву, те подстичу стално нова педагошка истраживања “из другог угла” (2). Различити теоријски приступи и другост у приступу проблему истраживања представља основу за неговање отвореног мишљења у педагогији. У том контексту, педагошка методологија не запоставља као методолошку могућност ни еклектицизам, који се поима као методолошки приступ у коме критички и отворени ум одабира оно најбоље из постојећих педагошких теорија у циљу креирања нове “целине” или педагошке теорије, нити интеграцију као методолошки поступак (технику) еклектичког приступа. Многе постојеће концепције образовања (у свету, али и код нас) резултанта су продуктивног еклектичког приступа педагошким теоријама. Данас педагогија препознаје образовне концепције које од наставе очекују да негује продуктивни и делотворни еклектицизам: традиционални модел наставе високог квалитета, модел активне наставе, организационо-технолошки модел наставе, наставни модели као резултанта акционих истраживања и др. Коначно, вредност једне педагошке теорије или једне образовне концепције подједнако зависи од тога које циљеве фокусира и поставља у први план, као и од тога колико су јасно и прецизно одређена начела за креирање педагошких ситуација и организовање наставних активности које воде остварењу тих циљева.

Литература

- Cohen, L. & Manion, L. (1994), *Research Methods In Education*, London: Rotledge.
- Јовановић, Б, Кнежевић-Флорић, О. (2007), *Основе методологије педагошких истраживања са статистиком*, Педагошки факултет: Јагодина.
- Messer, Stanley (1986), *Eclecticism in Psychotherapy: Underlyin Assumptions, Problems and Tradeoffs*, dostupno na: [http// tip.psychology.org.html](http://tip.psychology.org.html).
- Murray, Thomas (1997), *An Integrated Theory of Moral Development*, dostupno na: [www.ipl.org.html](http://www.ipl.org/html)
- Ристић, Ж.(1995), *О истраживању, методу и знању*, Београд: ИПИ.
- Tellings, A. (2001), *Eclecticism: A Metatheoretical Analysis*, *Educational Theory*, no.3, str. 277–292, University of Illinois: Chicago.

ПРЕДШКОЛСКО ВАСПИТАЊЕ

Лидија Мишкељин
Висока школа струковних студија за
образовање васпитача
Кикинда

UDK-373.2
Прегледни чланак
НВ.LVII.2.2008.
Примљен: 10. I 2008.

ОТВОРЕНИ КУРИКУЛУМ ДЕЧЈЕГ ВРТИЋА¹

Апстракт У раду је приказан један облик акционог истраживања у развијању и обликовању отвореног курикулума васпитача дечјег вртића “Церак” у Београду. У првом делу рада приказана су тумачења теорије и праксе курикулума у васпитању и образовању. Разлике које постоје у тумачењима, схватањима и одређивању курикулума произилазе, пре свега, из оријентације самих аутора који их дефинишу и објашњавају, њихових личних ставова и односа према пракси курикулума. Приступ курикулуму који је заступљен у раду базира се на тврдњи и поставкама Стенхауса који курикулум посматра као процес и праксу, као и на радовима Н. Кинг која је указала на утицај контекста у пракси курикулума. Развијање отвореног курикулума у васпитно-образовном процесу посматра се кроз однос васпитача према процесу учења. Планирањем, вођењем, посматрањем и вредновањем васпитач разрађује концепцију програма (креира курикулум) и на тај начин се изграђује као професионалац. Овај рад показује да дилема васпитача представља основу за грађење веза између научних теорија учења и подучавања предшколског детета и конкретних васпитних поступака. Њихово преиспитивање и усклађивање представља основ за истраживање сопствене праксе. Васпитач директно учествује у креирању и програмирању васпитно-образовног рада, реконструираше васпитно-образовни процес и преиспитује своју улогу. Вртић који развија отворени курикулум укључује мишљење и учење у заједници те тако постаје место живљења.

Кључне речи: отворени курикулум, акционо истраживање, креирање и програмирање васпитно-образовног рада, истраживање праксе.

OPEN PRESCHOOL CURRICULUM

Abstract *The paper illustrates a mode and the approach of an action research on developing and shaping an open curriculum by the preschool teachers in “Ceraк” kindergarten in Belgrade. The first part discusses some theoretical and practical curricular issues. The differences in interpreting, understanding and practices in curriculum development arise from, primarily, the authors’ orientations and their personal attitudes towards curricular practices. The approach and attitudes towards curriculum of this author are based on the assumptions and presumptions by Stenhouse, who views curriculum as a process and practice, and on the work of N. King who stressed the influence of context in curricular practice. The development of an open curriculum is observed here through teachers’ attitudes towards the learning process. Teachers develop*

¹ Рад је део специјалистичког рада одбрањеног на Филозофском факултету у Београду – Одељење за педагогију, 2005. године, под називом “Развијање отвореног курикулума у дечјем вртићу “Церак””, под менторством проф. др Мирјане Пешић.

and elaborate the curriculum in the processes of planning, performing, monitoring and assessing and, at the same time, develop themselves professionally. Our research shows that dilemmas stimulate teachers to reflect on and seek for relations between scientific theories on learning and preschool teaching and particular educational procedures. Self-examination and adaptation are the basis for examining one's own practice. The preschool teacher is directly engaged in creating and programming the educational process, restructures it and reassesses her own role. A kindergarten that accepts and develops open curriculum includes in it also beliefs and values of wider community and thus becomes a place for living.

Keywords: *open curriculum, action research, creating and programming of educational process, research on practice.*

Курикулум у васпитно-образовној пракси

Основна поставка отвореног система васпитања и образовања полази од тога да деца уче боље онда када желе и имају потребу да нешто сазнају, а при томе су у сигурном окружењу. Развијањем вештине анализирања шта и зашто је нешто важно, као и вештине усмеравања сопственог понашања према потребама и интересовањима, али и усклађивањем са средином која није само физички простор, већ обилује и психолошким и емоционалним порукама и обрасцима, деца уче лакше и брже.

У интеракцијама васпитача, деце и знања остварује се активан процес повезан са практичном формом тражења разлога за одређене педагошке поступке – отворени курикулум.

Појам курикулума у васпитно-образовној пракси је релативно нов и његово значење се током година доста модификовало и мењало. Порекло води из старе Грчке, где се под тим појмом мислило на тријумфалне кочије. У латинском говорном подручју под курикулумом су се подразумевале кочије за трке, од латинског *currere* (трчати), или стаза, пут који треба прећи, претрчати. Дословно схваћен означава ток, правац, курс.

Курикулум, такође, означава и животни ток (*curriculum vitae*), односно самоостварење кроз одређене догађаје и догађања током живота.

Када говоримо о курикулуму у контексту васпитања и образовања, могли бисмо рећи да је курикулум скуп различитих догађаја више учесника у окружењу заједничког живљења деце и одраслих.

У схватању и одређивању курикулума постоје четири приступа:

1. курикулум – језгро знања (*syllabus*) које треба пренети
2. курикулум – постигнућа и исходи које деца треба да постигну – продукт
3. курикулум – процес
4. курикулум – пракса.

Рад се ослања на приступ тумачењу теорије и праксе курикулума кроз сагледавање процеса.

У овом значењу курикулум није физичка ствар, већ је пре интеракција наставника, васпитача, деце и знања. Другим речима, курикулум је оно што се стварно дешава у групи и оно што практичари раде док се припремају и вреднују сопствени рад. То је активан процес повезан са практичном формом тражења разлога за одређене педагошке поступке.

Приступ у подучавању практичара у развијању отвореног курикулума заснован је на способностима критичког мишљења практичара у акцији, усмерен на разумевање њихове улоге и очекивања која се пред њих постављају. Вођени оваквим размишљањем практичари охрабрују разговор између и са учесницима у педагошкој ситуацији (деца, колеге, родитељи...). Они континуирано евалуирају процес и оно што они процењују и постављају као дечја постигнућа, улазећи у ситуацију за акцију која поставља основне принципе и облике “образовног сусрета” (Лоренс Стенхаус). Стенхусова полазна дефиниција курикулума је била да је курикулум у почетку замишљена могућност, а након тога предмет испробавања. Курикулум се, по њему, гради и развија у конкретној пракси.

Минималан захтев који, по Стенхаусу, курикулум треба да испуни је да обезбеди основу за планирање, емпиријско проучавање и разматрање. Према овом аутору, курикулум би требало да понуди:

а) у односу на планирање:

- принципе избора садржаја
- принципе за развој стратегија подучавања – како да се о нечему размишља и како да се учи
- принципе и механизме доношења одлука о редоследу секвенци
- принципе идентификовања јаких и слабих индивидуалних дечјих страна и начина и приступа у васпитно-образовном раду

б) у односу на емпиријско проучавање:

- принципе за вредновање учења и напредовања деце
- принципе за вредновање напредовања наставника
- смернице за имплементацију курикулума у различите контексте – школа, група вршњака, окружење
- информације о променљивости ефеката у различитим контекстима и с различитом децом, као и разумевање узрока тих варијација

в) као образложење

- формализација намере и циља курикулума који су подложни критичком преиспитивању. (Stenhouse, L., 1975)

Курикулум помаже васпитачима да дођу до одговора о томе како и на који начин размишљају о детету, како прихватају и организују дететова искуства у окружењу које подстиче учење.

Васпитачи размишљају о процесу васпитања и образовања, а посебну пажњу обраћају на процес стварања значења и разумевања онога што се учи.

Тимски рад васпитача у развијању отвореног курикулума представља прихватање разлика у професионалном ставу и ослобађање од изолованости појединца. То резултира јачањем потенцијала васпитача и поспешује квалитет њиховог рада.

Курикулум је посебна врста процеса. То је оно што се реално догађа у васпитној групи, то је стални социјални процес кога чине интеракције деце, васпитача, знања и амбијент. Он је контекстуално обликован социјалним односима који постоје у васпитној установи, природом односа васпитач–дете, организацијом васпитних група, климом и тако даље.

Курикулум се састоји од свих активности дизајнираних у оквиру једне институције које имају за циљ да промовишу интелектуални, емоционални, социјални и физички развој деце. То укључује не само формални, већ и неформални програм, такозване екстракурикуларне активности које израњају из етоса институције (школе, вртића), као што су квалитет односа, могућност избора, начин организације и вођења. Курикулум је оно што се дешава када план активности постане основа за активности у групи.

Модел отвореног курикулума полази од развојне компоненте курикулума, указивањем на важност процеса и интеракција, праксе у коме се он дешава, уважавајући и реално сагледавајући контекст његовог деловања и дешавања. Отворени курикулум детету пружа могућност да своја нова знања интерпретира у друштву својих вршњака и одраслих и на тај начин проширује разумевања и учење новог. Отворени курикулум је заједничко живљење групе деце и васпитача, који у том процесу заједно уче, проналазе и испробавају различите начине за што боље разумевање својих, заједничких ситуација учења и сопствене улоге у њима.

Отворени курикулум самим својим називом указује на **процес**, и то на континуиран и динамичан процес васпитног деловања, који у себи крије врло конкретан посао непосредно повезан са васпитно-образовном праксом. Означава начин обликовања живота у вртићу; укупан заједнички живот у вртићу, а то пре свега значи врсту односа међу децом, између деце и васпитача и међу самим васпитачима, поред структурираних секвенци учења и подучавања. (Пешић, М., 1989)

На овај начин учење постаје кооперативна активност и “не представља само конструкцију знања сваког детета понаособ, него и ко-конструкцију, то јест, заједничку конструкцију знања деце и одраслих”. (Smith, M. K., 2000)

Развијање отвореног курикулума – акционо истраживање

Користећи приступ акционог истраживања практичари унапређују сопствену праксу подучавања и учења кроз процес евалуације и саморефлексије.

Методологија акционог истраживања уводи иновацију, дилему у праксу захтевајући од практичара двоструку улогу: да креирају сопствену теорију коришћењем те исте теорије. И у првој и у другој улози дешава се процес изграђивања сопствених стратегија и теоријских знања о самом процесу учења и подучавања, с једне стране, и унапређивање саме праксе, с друге стране. Код акционог истраживања не намеће се потреба за раздвајањем “креирања” и “испоручивања” подучавања, већ се истражује само подучавање, а теорија и пракса се веома приближавају.

Овакав приступ истраживања у конкретној социјалној и организационој структури има форму учења из искуства и постаје начин мишљења. Дешава се кроз три велике целине:

1. **посматрање и планирање** – грађење слике, формирање шема и сопствених концепата кроз прикупљање информација. У току процеса посматрања практичари анализирају, дефинишу и описују проблем који желе да проучавају и контекст у коме тај проблем постоји. У исто време, покушавају да постигну договор око описа задужења сваког учесника истраживања.

2. **делање и евалуација** – примењивање и испробавање уз стално процењивање вредности, ефективности и подесности поступака и акција које практичари предузимају.

3. **анализа и рефлексива** – практичари анализирају, интерпретирају и објашњавају, кроз групну дискусију или саморефлексију конкретну ситуацију, уочавају и дефинишу решене проблеме и стратегије које су развили истражујући проблем, као и дилеме и проблеме који и даље постоје.

Практичари раде акционо истраживање онда када сами желе да истраже и сазнају шта се тачно дешава у одређеним образовним ситуацијама и желе да своју праксу унапреде; они покушавају да разумеју како да унапреде оно што раде предузимајући акције, посматрајући и описујући шта се тачно дешава. Ради се у **тиму** – истраживачи и практичари директно

учествују на идентификацији разлога за примену одређених васпитних поступака.

Учесници у акционом истраживању посвећују се евалуацији свог сопственог рада и проналазе начине да га унапреде. **Самоевалуација** омогућује учесницима да сами себе процењују у ономе што раде и пореде с оним што мисле да раде. На тај начин дешава се промена у самом делању.

У акционом истраживању се полази од схватања да се ситуација неће променити сама од себе. Мењају се људи који доводе до промена у одређеним ситуацијама. Промена почиње у самим истраживачима праксе / практичарима, тако да оног тренутка када они одлуче да ураде нешто у вези са својим радом започиње процес личне промене који води ка **процесу социјалне промене**.

За развијање и мењање курикулума, за унапређивање васпитно-образовне праксе, потребан је стални процес преиспитивања и долажења до повратних информација из саме праксе коју проучавамо и покушавамо да унапредимо, путем деловања на њу. У том процесу посматрање, анализирање и разумевање онога што радимо јесу кораци који воде ка рефлексивном практичару – свесног потребе сталног критичког преиспитивања и побољшања властите праксе.

Промене које се у том процесу развијања курикулума дешавају не огледају се у томе шта и чему ћемо децу учити, већ у самом приступу и процесу подучавања – како приступити и поступати са децом, како подучавати.

Како је подучавам – приступ акционог истраживања

Полазиште за истраживање наше праксе било је управо разумевање сопствених концепата подучавања у развијању отвореног курикулума – модела А Основа програма предшколског васпитања и образовања. Сама промена праксе и развијање отвореног курикулума, који су почели да се дешавају увођењем Основа програма, не долазе спонтано, већ захтевају преиспитивање, реконструкцију и конструкцију знања нас самих који ту праску и креирамо.

У акционом истраживању практичари су стављени у ситуацију да анализирају и препознају алтернативе, да анализирају како друге, тако и себе – да развијају *ауторитет разлога* кроз индивидуално представљање (**акција**), коментарисањем и давањем повратних информација за одређене моменте и делове који би се могли унапредити (**планирање**) сталним преиспитивањем и налажењем одговора на кључне моменте у процесу учења (**рефлексивност**). Развијањем *ауторитета разлога* развија се способност рефлексивности сопствене праксе, као важног елемента акционог истраживања.

Васпитачи су започели рад и учешће у акционом истраживању зато што су веровали да је могуће урадити нешто корисно – како за децу, тако и за њих саме.

Радећи критичку рефлексију у оквиру групне дискусије васпитачи/истраживачи су сами разоткривали своје баријере и отпоре. Овде су изнете оне које су карактеристичне за тим који је радио на истраживању:

– **Начин подучавања је унапред дефинисан**

“Очекујем да ми кажу како да радим они који имају више искуства и знања од мене.”

– **Зна се како се одвија процес усвајања знања**

“Учење о томе како да подучавамо је јако слично мом претходном искуству учења разних методика: професор прича, ја слушам и пишем белешке и одговарам на одређене захтеве професора.”

– **Индивидуалне реакције нису увек меродавне**

“Имам довољно искуства у подучавању, деца се врло мало разликују, њихова интересовања су краткотрајна.”

– **Циљеви одговарају деци одређеног узраста**

“Волела бих да научим децу да уче по свом програму, али то је јако тешко остварити као васпитач предшколске деце.”

– **Теорија и пракса се јако разликују**

„За све што не изгледа да је директно значајно за успех у групи деце са којом радим најбољи је израз – теорија, зато што је то израз који ја користим када не могу да опишем све за шта немам значење или не видим како да га применим у пракси.” (17)

Сва ова питања, дилеме и проблеми су покретачи акционог истраживања. Нарочито последња баријера и тумачење да између теорије и праксе постоји велики раскорак доводи до “а – ха” ефекта: тим практичара/истраживача постаје свестан чињенице да врло често прибегава рутини само зато што је то лакше, налазећи оправдања да не испроба теорију.

Тим је пошао од опште идеје за рад на акционом истраживању – трансформација васпитне праксе и примена модела А Основа програм предшколског васпитања и образовања.

Заједничко поље акције односи се на развијање стратегија за спровођење васпитно-образовног рада по центрима интересовања – рад у малим групама, и развијање теме полазећи од показаних дечјих интересовања која се продубљују и конструишу у трајнија знања. Први корак акције васпитача дечјег вртића “Церак” дефинисан је и постављен као основа за размишљање – “што боље разумевање онога што радим у циљу унапређивања учења код деце”.

За реализацију првог корака акције тим је предвидео практиковање разних облика и типова активности: слободне игре, планиране секвенце учења, као и комбинацију различитих облика рада и типова активности.

Зависно од постављених задатака, мењао се састав група, са децом се радило у паровима, тријадама и индивидуално. Васпитачи су посебно практиковали размене у функцији учења између саме деце: рад у кругу са целом групом, размена унутар мањих група, размена између група укључујући млађе и старије, девојчице и дечаке, одрасле и децу и слично.

Ради долажења до што лакшег начина вођења евиденције и сакупљања података који ће олакшати рад на акционом истраживању и водити даље, васпитачи су врло често размењивали “успешне” начине – како водити табелу за праћење интересовања деце, вођење личне бележнице са подацима за које су процењивали да су им важни, белешке с исказима деце...

У процесу заједничког посматрања једне исте секвенце активности долазили су до јасног сазнања да више њих види различите ствари, што подразумева да личне перцепције и искуства делују као филтер приликом посматрања. Протоколи праћења деце и табеле за праћење интересовања деце помагали су им да “дубље” посматрају саму праксу. Свако посматрање је било прилика за учења – како деце, тако и одраслих. Добијени подаци посматрања давали су им нове идеје – на којој теми могу да раде, као да развију тему, шта би требало да појачају...

Овакав начин планирања не везује се за узрасне карактеристике, већ следи природну радозналост сваког појединачног детета. Настао на основу посматрања деце и уочавања њихових потреба, води ка индивидуализацији процеса учења и подучавања. Васпитач је прихватањем дечјих интересовања и уградњом у свој план направио и развио мрежу појмова који су у вези са дефинисаном темом и истовремено је захватио све аспекте развоја. Како су се идеје развијале, целој заједници је постајала блиска мрежа појмова и истовремено се и сама обучавала.

Показана интересовања деце, као и забелешке васпитача у оквиру евалуације показали су разлоге одступања од идеја васпитача, правце кретања дечјих интересовања и начин на који је васпитач следио та интересовања, уклапао их у тему и водио ка њеном ”освајању”. На овај начин деца постају равноправни учесници у развијању програма и самог напредовања и одвијања теме, те се тако и њихова улога мења – са објекта подучавања постају директни учесници процеса сазнања.

У процесу подучавања кроз конкретне ситуације са циљаним деловањем у оквиру социјалних односа, кораци у подучавању постају увременење и доводе до развијања компетенција како деце, тако и самих васпитача.

У оваквом приступу подучавању и учењу свако добија могућност да проблему прилази на свој начин. Оно што важи за одрасле важи и за децу и то се поштује. На тај начин постижемо функционално јединство групе као целине (деце с којом радимо и васпитача као неодвојивог дела).

Васпитачи на тај начин обезбеђују да група деце функционише као брижна заједница помажући им да успоставе позитивне, конструктивне односе с другом децом и одраслима. Они размишљају, планирају и обезбеђују прилике за децу да уче једни од других, исто као и од одраслих. С друге стране, деца проширују своје социјално сазнање, развијају социјалне способности, попут сарадње, помагања, преговарања и разговора с другима приликом решавања проблема.

Закључак

Када промене почну да се дешавају никад се не односе само на један аспект васпитне праксе или само на једну групу учесника. Оне су увек комплексне, индивидуалне и групне и представљају динамички процес који укључује сазнавање и поновно учење у покушају реструктурирања личних перцепција и ставова. Тај процес који се дешавао истраживачима сопствене праксе водио је и у обликовање и стварање окружења за учење које је децу подстицало да аутономно стичу искуства. Такође, процес промене парадигме о учењу деце захтевао је од васпитача да своју улогу преносиоца знања и информација мењају у улогу активног учесника и партнера у обликовању ситуација учења и изграђивања значења.

Литература

- Dewey, J. (1938): *Experience and Education*, New York: Macmillan.
- Kemmis, S. (1981): *The Action Research Planner*, Deakin University Press, Victoria.
- Миљак, А. (1989): Васпитач – стваратељ или извршилац програма, *Предшколско дете*, број 2, Београд.
- Мишкељин, Л. (2003): Примери адекватне и неадекватне праксе за рад са децом од три до пет година, *Савремена школа*, број 3, Београд.
- Пешић, М. (1989): Програмирање васпитно-образовног рада у дечјем вртићу, *Предшколско дете*, вол. 19, број 2, 13–16.
- Пешић и сарадници (1998): *Акционо истраживање и критичка теорија васпитања*, Педагогија у акцији, Институт за педагогију и андрагогију, Филозофски факултет, Београд.
- Stenhouse, L. (1975): *An introduction to curriculum research and development*, London.

НАСТАВНИЦИ И САРАДНИЦИ У ОБРАЗОВАЊУ

Др Емина Хебиб
Филозофски факултет
Београд

UDK-371.12(371.621)
Изворни научни рад
НВ.LVII.2.2008.
Примљен: 7. III 2008.

КАКО НАСТАВНИЦИ ПРОЦЕЊУЈУ ОКОЛНОСТИ У КОЈИМА РАДЕ?

Апстракт *Сложеност делатности и унутрашње структуре школске институције омогућава издвајање тзв. садржајно-структуралних компонента школе и њихових саставних елемената. Уколико школу посматрамо као контекст у којем наставници остварују своју професионалну улогу, поједине компоненте школе и њихове елементе можемо разумевати и као околности у којима делују наставници. У раду је дат приказ дела резултата испитивања мишљења наставника о елементима садржаја и структуре школе као ограничавајућим или подстицајним околностима за рад. Добијени резултати показују да највећи број испитаних наставника издваја поједине елементе организације рада и живота школе као околности које их ограничавају у раду, а поједине елементе социјалног система школе као околности које их подстичу у раду. Иако се ограничавајуће или подстицајне околности за рад наставника само делимично налазе у школи, мишљење наставника о томе шта их ограничава, а шта подстиче у раду може представљати добру полазну основу за реструктурирање и развој школе као институције.*

Кључне речи: *социјални систем школе, школски програм, организација рада и живота школе, управљање и руковођење школом, елементи садржаја и структуре школе као околности у којима раде наставници.*

HOW DO TEACHERS EVALUATE THEIR WORKING CONDITIONS?

Abstract *The complexity of work and internal structure of school institutions enables the distinguishing of the so-called content-structural components of school and their constitutive elements. If we regard school as a context in which teachers play their professional roles, some school components and their elements can be seen as the conditions in which teachers act. The paper offers a review of the partial results of a research on teachers' views of the elements of the content and structure of the school that they find limiting or stimulating for work. The obtained results show that the majority of the interviewed teachers select particular elements of the organization of work and life in their school as factors that limit their work, while some elements of the school social system are seen as stimulating factors. Although both limiting and stimulating factors for teachers' work are only partially situated in schools themselves, the teachers' opinions about what limits them and what stimulates them may be used as a good starting point for restructuring and development of the school as an institution.*

Keywords: *school social system, curriculum, organization of work and life of school, school management, school content and structure elements as conditions in which teachers work.*

Увод

Пошто се развој појединца дешава у интеракцији са средином у којој живи и делује, а остварење људских способности у великој мери зависи од друштвених и институционалних оквира индивидуалне активности (Бронфенбренер, 1997), један од могућих приступа у анализи школе је посматрање и разумевање те институције као контекста индивидуалног деловања и развоја.

Школа представља институционални оквир деловања наставника. Све што чини школу као институцију, што детерминише и карактерише деловање и функционисање школске институције може се посматрати као оквир у којем наставник остварује своју професионалну улогу. Мишљење наставника о томе шта их све у деловању и начину функционисања школе као институције ограничава или подстиче у раду, њихова спремност да анализирају, преиспитују и мењају околности у којима раде, посебно оне неповољне, повезана је с питањем могућности развоја наставника у школи кроз обављање професионалне улоге.

Школа као контекст у којем делују наставници

Школа као друштвена институција изузетно важне функције (остваривање васпитно-образовне делатности) део је далеко ширег система (система васпитања и образовања и друштвеног система у целини), али је и сама за себе довољно комплексна, целовита и самостална целина одређеног садржаја и унутрашње структуре. Садржај се односи на разноврсне сегменте школског рада, као и на целину живота школе као институције. Садржај чине све активности и процеси који се одвијају у школи. Међутим, поред активности и процеса, школу карактерише и динамичност односа између њих, њихова развојност, изложеност утицајима споља, као и њихово дејство на средину. Структура школе односи се на организацију, повезаност и међусобне односе појединих елемената садржаја школског рада и живота. Укратко, садржај и структура школе чине тзв. школску културу, тј., начин на који школа делује, функционише као институција (Stoll i Fink, 2000). Својим садржајем и структуром школа представља контекст деловања наставника.

У антрополошкој, социолошкој и психолошкој литератури ретко се јављају одређења појма контекст, али се могу наћи бројна одређења сродних појмова околина и средина. Уколико се не користе као синоними, околина се углавном одређује као физичко окружење, а средина као физичко и социјално окружење појединца.

У различитим одређењима појмова околина и средина приметан је нагласак на утицају на индивидуу који околина и средина врше кроз

подстицање појединца на активност и реаговање (Рот, 1981; Голубовић, 1997). Разумевање околине и средине као детерминанте индивидуалног понашања претпоставља анализу сложеног сплета околности у којима се одвија деловање појединца, односно идентификовање и објашњење компонентата социјалног и културног контекста у којима се појединац конституише и развија своје потенцијале (Krasner, 1980). Појмови околина и средина, полазећи од претходно реченог, могли би се описно одредити и као низ услова који унапређују или ометају, подстичу или коче, делују олакшавајуће или отежавајуће на активност појединца (Дјуи, 1970).

Међутим, о односу појединац – околина, средина и положају појединца у одређеним срединским околностима може се говорити као о међузависности, а не једносмерном утицају околности на индивидуално понашање и деловање. Активан, стваралачки однос човека према сопственом животу подразумева да је човек субјект физичке и социјалне средине, да није само резултат ни производ околности у којима живи, већ је и у стању да саме околности мења и креира. У настојањима да се појам средина што потпуније објективизује, понекад се заборавља да појединац представља референтну тачку средине, у њу је интегрисан, у њој функционише, али је и својом активношћу и деловањем ствара (Деспотовић, 1993).

Као околности у физичком окружењу које одређују индивидуално понашање и деловање, али и настају као његов резултат, у најширем смислу речи, могле би се подразумевати све физичке карактеристике околине појединца, од физичких објеката који га окружују до просторних и временских обележја. Околности у оквиру социјалног окружења односе се, најшире речено, на психосоцијалне карактеристике средине којој појединац припада и у оквиру које живи и делује. Социјални процеси, догађаји и ситуације, деловање формалних и неформалних група којима појединац припада, обележја организација и институција у којима се активира, подела улога, права и обавеза међу појединцима, односи између појединца и група, норме и правила понашања... само су неки од елемената социјалног окружења.

Употребом појма и термина контекст наглашава се не само низ датих, објективних околности, тј., услова и чинилаца у којима делују појединци, већ и значење које они имају за појединца и његов развој. Жели се истаћи, с једне стране, да околности одређују индивидуално понашање и деловање, као и индивидуални развој, али и, с друге стране, интеракција појединца са тим околностима. Појединац, тежећи стварању повољнијих услова за сопствени развој, околности преиспитује и мења. Околности се, дакле, могу посматрати као објективно дате и као креација појединца. Овакво разумевање контекста произлази из става да је развој појединца резултат истовременог и паралелног одвијања процеса индивидуализације (персо-

Како наставници процењују околности у којима раде?

нализације) и интеграције у социјалну заједницу, да је његово понашање резултат диспозиција, али и објективних околности, а да је његово напредовање, између осталог, резултат стваралачког и критичног односа према актуелним околностима.

Ситуационе околности могу се посматрати на ширем друштвеном плану (друштвено-културни контекст) и на плану микроконтекста: локалне заједнице, институције, група којима појединац припада (нпр., породица, професионалне групе) итд.

Институције су, без обзира на специфичност намене, рефлексивна друштвених околности, али и релевантан засебан контекстуални оквир. Међу институцијама посебно место заузима школа као контекст развоја појединца због њене функције и основне делатности.

Бројност елемената садржаја и структуре школе омогућава да се њихово груписање у шире категорије, тј. издвајање основних компонената школе, изврши на различите начине. Уколико школу посматрамо као друштвену институцију специфичне намене, можемо је посматрати као заједницу појединаца – особа које у њој заузимају сасвим одређени положај и остварују одређене улоге. Појединци одређеног положаја и улога делују, реализују одређене активности којима омогућавају остваривање функције школе. Различите индивидуалне и групне активности чине основу деловања школе као институције. За реализацију тих активности потребни су одговарајући организациони услови. Остваривање одређене улоге у школској институцији детерминисано је бројним факторима, али је велики број задатака и конкретних послова, као и низ права и обавеза нормативно одређен. Школа је, у целини, због важности васпитања и образовања у систему друштвених делатности и институционалног образовања као темеља успешног и ефикасног остваривања васпитно-образовног процеса, нормативно успостављена целина. То значи да је важна компонента школе управљање и руковођење школом.

Као основне садржајно-структуралне компоненте можемо, дакле, издвојити: социјални систем школе, школски програм (активности и процеси који се у школи реализују), организацију рада и живота школе и управљање и руковођење школом

За функционисање социјалног система школе и деловање наставника као члана школског колектива важна су питања: положаја појединца у школској институцији; улога које чланови школског колектива имају у васпитно-образовном процесу и васпитно-образовној институцији; деловања формалних и неформалних група које чланови школског колектива формирају и унутар којих остварују своје улоге; комуникације и међусобних односа између чланова школског колектива; сарадње унутар школске инсти-

туције и између институције и њеног окружења; правила понашања, норми и система вредности важећег за институцију.

Школски програм чине наставне и васпитно-образовне активности и процеси (процес учења и процес подучавања; процес програмирања, реализације и евалуације школског рада) којима се реализује основна функција школе, процеси институционалног живота (процес комуникације, сарадње, доношења одлука...); али и навике и ритуали у понашању појединаца и функционисању институције и свакодневни догађаји и ситуације (свакодневица школе). Школски програм се односи на целокупни рад и живот школе. Уколико школски програм посматрамо као низ околности у којима делују наставници, посебно је важно питање начина конципирања и израде програма (из чега произилази и садржај и структура програмских докумената) и питање концепције и важећег система евалуације наставног и школског рада који се у пракси примењује.

Поред кадровске, временске, просторне и материјално-техничке организације рада у школи, за рад наставника посебно је важно и питање како је школа организована као формална, друштвена институција.

Управљање и руковођење школом одвија се као део процеса управљања школским системом у целини. Стога су за рад наставника посебно важна питања: доминантних концепција васпитања и образовања, тј. полазних теоријских основа које се у праксу школског рада имплементирају путем законске и програмске основе школског и наставног рада; важеће политике и стратегије развоја школског система; степена централизације/децентрализације васпитно-образовне делатности, рада школа и наставника; врсте и нивоа регулисаности школског рада и рада наставника; простора за аутономију школа и наставника; квалитета рада особа и органа који руководе школом.

Мишљење наставника о елементима садржаја и структуре школе као околностима у којима раде

У овом делу тексту представља се и анализира један део резултата емпиријског истраживања реализованог у склопу системске анализе школе обављене за потребе израде докторске дисертације на тему “Школа као контекст самореализације наставника” одбрањене на Филозофском факултету у Београду 2005. године. Као циљ спроведене системске анализе школе одређено је разматрање питања да ли школа као систем својом структуром и садржајем представља контекст самореализације наставника, односно како треба конципирати и у пракси обликовати поједине компоненте школе да би представљале подстицајне околности за успешно професионално деловање и професионални развој наставника и развој његове

Како наставници процењују околности у којима раде?

личности. Основни циљ проучавања је конкретизован кроз неколико задатака. Као посебан задатак проучавања и основни задатак реализованог емпиријског истраживања одређено је испитивање мишљење наставника о школи као контексту њихове самореализације, са посебним нагласком на испитивању мишљења наставника о томе да ли их околности на нивоу школе ограничавају или подстичу у раду. За реализацију овог задатка истраживања примењена је техника анкетања и упитник као инструмент. Узорак истраживања су чинила 403 наставника разредне и предметне наставе из основних школа са подручја града Београда (Хебиб, 2005).

Приликом анкетања од наставника се тражило да процене на тростепеној скали сваки од укупно наведених 48 елемената садржаја и структуре школске институције. Наведене елементе груписане у четири категорије, односно основне садржајно-структуралне компоненте школе, наставници су процењивали као околности у којима раде. Након процене свих наведених околности од наставника се тражило да издвоје са дате листе најмање једну, а највише три околности које их највише ограничавају и највише подстичу у раду и да своје изборе образложе.

У следеће четири табеле дати су процентуални подаци о мишљењу наставника о томе да ли их поједине околности у оквиру садржаја и структуре школе ограничавају или подстичу у раду.

Табела 1. Мишљење наставника о томе да ли их околности у оквиру социјалног система школе ограничавају или подстичу у раду

социјални систем школе – околности	1		2		3	
	f	%	f	%	f	%
СС 1	101	25,1	247	61,3	55	13,6
СС 2	196	48,6	183	45,4	24	6,0
СС 3	85	21,1	235	58,3	83	20,6
СС 4	158	39,2	195	48,4	50	12,4
СС 5	35	8,7	233	57,8	135	33,5
СС 6	9	2,2	34	8,4	360	89,3
СС 7	9	2,2	134	33,3	260	64,5
СС 8	16	4,0	146	36,2	241	59,8
СС 9	31	7,7	298	73,9	74	18,4
СС 10	14	3,5	87	21,6	302	74,9
СС 11	92	22,8	265	65,8	46	11,4
СС 12	62	15,4	144	35,7	197	48,9
СС 13	51	12,7	148	36,7	204	50,6

N=403

Легенда:

СС – социјални систем школе

СС1 – обавезе наставника како су законски прописане; СС2 – вођење документације о раду; СС3 – очекивања других запослених у школи, ученика и њихових родитеља о томе шта је посао наставника и шта он треба да ради у школи; СС4 – дата права наставнику (како су прописана законом) и могућност да се она остваре у школи; СС5 – рад у стручним органима школе; СС6 – комуникација и однос с ученицима; СС7 – односи с колегама наставницима; СС8 – сарадња са стручним сарадницима и квалитет подршке и помоћи коју стручни сарадници пружају наставницима; СС9 – односи са техничким и административним особљем; СС10 – заједнички рад групе наставника; СС11 – писана и неписана правила понашања у школи СС12 – радна атмосфера у школи; СС13 – квалитет међуљудских односа у школском колективу
број 1 – ограничава ме у раду; број 2 – нити ме ограничава, нити ме подстиче;
број 3 – подстиче ме у раду

Као што је видљиво на основу добијених процентуалних података у све три понуђене категорије одговора, у оквиру социјалног система школе највећи број испитаних наставника је проценио да их обавеза вођења школске документације (дневник евиденције васпитно-образовног рада и резултата рада ученика) ограничава у раду. Поред тога, испитани наставници су у великом броју проценили да их законски дата права наставнику и могућност да се она остваре у школи и обавезе наставника како су законски прописане (остваривање циљева и задатака наставе, исхода наставе и реализација прописаног фонда часова) ограничавају у раду. С друге стране, највећи број испитаних наставника процењује да их комуникација и однос с ученицима подстиче у раду. Заједнички рад групе наставника (нпр., на изради програма наставе, извођењу наставног часа или блокова наставе, различитим истраживачким или развојним пројектима у школи и сл.) и односи с колегама наставницима су се, према броју добијених одговора, издвојили као околности које наставници процењују подстицајним. Према проценама испитаних наставника, на њихов рад подстицајније делују комуникација, односи и заједнички рад с ученицима и колегама од законски прописаних права и обавеза међу које спада и административна улога наставника. Морамо додати напомену да је један број испитаника приликом попуњавања упитника усмено изрекао или дописао опаску да их ограничава у раду то што не знају садржај законских докумената, односно што не знају која и каква права и обавезе им законски припадају.

У оквиру друге садржајно-структуралне компоненте школе, као што је видљиво из процентуалних података датих у табели бр. 2, као околности које их ограничавају у раду, највећи број наставника је проценио начин доношења програма наставног рада (ко и на ком нивоу одређује шта и како ће

Како наставници процењују околности у којима раде?

се радити у настави), затим садржај важећих програмских докумената (број и врста информација које наставнику треба да понуде одговор на питање шта и како да ради у настави) и начин на који се анализира и процењује квалитет наставног и школског рада у целини. Највећи број наставника је проценио да их увођење иновација у наставу (примена различитих наставних метода, облика рада, нових наставних средстава...) подстиче у раду. Према добијеним процентуалним подацима, као околности које су процењене као подстицајне следе улога наставника у изради програма наставног и школског рада (дата могућност наставнику да утиче на то шта и како ће се радити у настави и школи) и наставне методе и облици рада који се користе у настави. Према проценама испитаних наставника, на њихов рад подстицајно делује могућност да испоље иновативност и креативност у методичком конципирању наставе, али их ограничава обавеза да се у раду придржавају програмских докумената, што се узима у обзир приликом процењивања квалитета наставног и школског рада.

Табела 2. Мишљење наставника о томе да ли их околности у оквиру школског програма ограничавају или подстичу у раду

школски програм - околности	1		2		3	
	f	%	f	%	f	%
ШП 1	212	52,6	154	38,2	37	9,2
ШП 2	150	37,2	194	48,1	59	14,6
ШП 3	66	16,4	85	21,1	252	62,5
ШП 4	47	11,7	164	40,7	192	47,6
ШП 5	11	2,7	66	16,4	326	80,9
ШП 6	111	27,5	219	54,3	73	18,1
ШП 7	115	28,5	251	62,3	37	9,2
ШП 8	122	30,3	253	62,8	28	6,9
ШП 9	61	15,1	230	57,1	112	27,8
ШП 10	83	20,6	203	50,4	117	29,0
ШП 11	58	14,4	188	46,7	157	39,0
ШП 12	33	8,2	201	49,9	169	41,9
ШП 13	40	9,9	180	44,7	183	45,4

N=403

Легенда:

ШП – школски програм

ШП1 – начин доношења програма наставног рада; ШП2 – садржај важећих програмских докумената; ШП3 – улога наставника у изради програма наставног и школског рада; ШП4 – наставне методе и облици рада који се користе у настави; ШП5 – увођење иновација у наставу; ШП6 – постојећа пракса оцењивања ученика; ШП7 – постојећа пракса праћења и процењивања

квалитета рада наставника; ШП8 – начин на који се анализира и процењује квалитет наставног и школског рада у целини; ШП9 – реализација програма изборних предмета и факултативне наставе; ШП10 – број и врста ваннаставних и ваншколских активности и обавезе наставника у њиховој реализацији; ШП11 – облици и садржај сарадње школе са породицом; ШП12 – облици и садржај сарадње школе са појединцима и институцијама из локалне заједнице у реализацији такмичења ученика; ШП13 – сарадња с институцијама културе у локалној заједници у организацији наставних и ваннаставних активности и активности у слободном времену ученика
број 1 – ограничава ме у раду; број 2 – нити ме ограничава, нити ме подстиче; број 3 – подстиче ме у раду

Табела 3. Мишљење наставника о томе да ли их околности у оквиру организације рада и живота школе ограничавају или подстичу у раду

организација школе – околности	1		2		3	
	f	%	f	%	f	%
ОР 1	157	39,0	197	48,9	49	12,2
ОР 2	127	31,5	195	48,4	81	20,1
ОР 3	107	26,6	248	61,5	48	11,9
ОР 4	87	21,6	246	61,0	70	17,4
ОР 5	97	24,1	212	52,6	94	23,3
ОР 6	150	37,2	123	30,5	130	32,3
ОР 7	123	30,5	144	35,7	136	33,7
ОР 8	127	31,5	108	26,8	168	41,7
ОР 9	219	54,3	43	10,7	141	35,0
ОР 10	180	44,7	80	19,9	143	35,5
ОР 11	308	76,4	66	16,4	29	7,2

N=403

Легенда:

ОР – организација рада и живота школе

ОР1 – временски распоред активности ученика и наставника у току дана и радне недеље; ОР2 – школски календар; ОР3 – временска расподела наставних и ваннаставних активности у структури програма рада школе; ОР4 – расподела задужења међу наставницима; ОР5 – однос радног и слободног времена наставника; ОР6 – могућност коришћења школског простора за активности у слободном времену наставника; ОР7 – изглед и архитектура школског објекта; ОР8 – унутрашње уређење и изглед школског простора; ОР9 – доступност и техничка исправност наставних средстава и опреме за рад; ОР10 – доступност свих школских просторија и опреме за рад наставницима; ОР11 – висина плате наставника

број 1 – ограничава ме у раду; број 2 – нити ме ограничава, нити ме подстиче; број 3 – подстиче ме у раду

Како наставници процењују околности у којима раде?

Међу елементима организације рада и живота школе, испитани наставници су, као што је видљиво из података датих у табели бр. 3, у највећем броју проценили да их висина плате наставника ограничава у раду. Поред тога, велики број испитаних наставника процењује да их у раду ограничава доступност и техничка исправност наставних средстава и опреме за рад и доступност свих школских просторија и опреме за рад наставницима (за различите облике индивидуалног и групног рада, припремање за наставу, учење...). С друге стране, највећи број испитаних наставника је проценио да их унутрашње уређење и изглед школског простора подстиче у раду. Доступност свих школских просторија и опреме за рад наставницима (за различите облике индивидуалног и групног рада, припремање за наставу, учење...) и доступност и техничка исправност наставних средстава и опреме за рад, према броју добијених одговора, издвојили су се, такође, као околности које наставници процењују подстицајним. Занимљиво је да су се доступност и техничка исправност наставних средстава и опреме за рад и доступност свих школских просторија и опреме за рад наставницима нашли на другом, односно трећем месту и по броју одговора “ограничава” и по броју одговора “подстиче у раду”. Сасвим је сигурно да сви испитаници обе околности процењују значајним за рад наставника, а правац и интензитет њиховог утицаја различито, могуће у зависности од ситуације у конкретной школи у којој раде.

Табела 4. Мишљење наставника о томе да ли их околности у оквиру управљања и руковођења школом ограничавају или подстичу у раду

управљање и руковођење школом – околности	1		2		3	
	f	%	f	%	f	%
УР 1	57	14,1	283	70,2	63	15,6
УР 2	43	10,7	248	61,5	112	27,8
УР 3	34	8,4	225	55,8	144	35,7
УР 4	37	9,2	136	33,7	230	57,1
УР 5	89	22,1	238	59,1	76	18,9
УР 6	93	23,1	245	60,8	65	16,1
УР 7	180	44,7	187	46,4	36	8,9
УР 8	154	38,2	182	45,2	67	16,6
УР 9	184	45,7	131	32,5	88	21,8
УР 10	113	28,0	101	25,1	189	46,9
УР 11	69	17,1	95	23,6	239	59,3

N=403

Легенда:

УР – управљање и руковођење школом

УР1 – квалитет рада школског одбора; УР2 – учешће представника наставника у раду школског одбора; УР3 – комуникација и однос са саветом родитеља; УР4 – комуникација и однос са директором школе и квалитет помоћи и подршке коју директор пружа наставницима у раду; УР5 – помоћ и подршка у раду коју школа и наставници добијају од органа локалне самоуправе; УР6 – број сусрета и садржај разговора са просветним инспекторима и просветним саветницима приликом њихових посета школи; УР7 – квалитет законских и програмских докумената које школа добија од Министарства просвете и по којима ради; УР8 – квалитет писаних приручних и инструктивних материјала које школа и наставници добијају од Министарства просвете и који треба да им помажу у раду; УР9 – могућност коју имају наставници да одлучују о томе како ће се користити финансијска средства којима школа располаже; УР10 – степен дате аутономије наставнику у изради програма наставног рада; УР11 – степен дате аутономије наставнику у начинима остваривања програма наставног рада

број 1 – ограничава ме у раду; број 2 – нити ме ограничава, нити ме подстиче; број 3 – подстиче ме у раду

На основу добијених процентуалних података датих у табели бр. 4, видљиво је да је највећи број наставника проценио да их могућност коју имају наставници да одлучују о томе како ће се користити финансијска средства којима школа располаже ограничава у раду. Према броју добијених одговора, као околност која ограничава наставнике у раду следе квалитет законских и програмских докумената које школа добија од Министарства просвете и по којима ради и квалитет писаних приручних и инструктивних материјала које школа и наставници добијају од Министарства просвете и који треба да им помажу у раду. С друге стране, највећи број испитаних наставника је проценио да их степен дате аутономије наставнику у начинима остваривања програма наставног рада подстиче у раду. Поред тога, комуникацију и однос са директором школе и квалитет помоћи и подршке коју директор пружа наставницима у раду и степен дате аутономије наставнику у изради програма наставног рада, наставници су у великом броју проценили као подстицајне околности за рад. Испитани наставници процењују као подстицајну околност дат им простор за аутономно деловање у начинима остваривања прописаног програма или у изради програма наставног рада. Вероватно је да ће подстицајан утицај те околности бити израженији уколико је праћена подршком и директора и квалитетним документима и материјалима на основу којих се реализује рад у школи.

На основу односа процентуалних податка у све три категорије одговора за свих 48 елемената који представљају околности у којима раде

Како наставници процењују околности у којима раде?

наставници датих у оквиру четири садржајно-структуралне компоненте школе, можемо извршити и сумирање и делимично поређење података.

Комуникацију и однос с ученицима наставници најпозитивније процењују (360 или 89,3% наставника процењује да их ова околност подстиче у раду, 9 или 2,2% да их ограничава, а 34 или 8,4% да их нити ограничава, нити подстиче). Увођење иновација у наставу (примена различитих наставних метода, облика рада, нових наставних средстава) налази се на другом месту (326 или 80,9% наставника процењује да их ова околност подстиче у раду, 11 или 2,7% да их ограничава, а 66 или 16,4% да их нити ограничава, нити подстиче), а треће место је припало заједничком раду групе наставника на изради програма наставе, извођењу наставног часа или блокова наставе, различитим истраживачким и развојним пројектима у школи (302 или 74,9% наставника процењује да их ова околност подстиче у раду, 14 или 3,5% да их ограничава, а 87 или 21,6% да их нити ограничава, нити подстиче). Ове три околности се издвајају као околности које су испитаници у највећој мери проценили као подстицајне.

С друге стране исте листе налази се на првом (тј. последњем) месту висина плате наставника (ову околност је 308 или 76,4% наставника проценило као ограничавајућу, 29 или 7,2% као подстицајну, а 66 или 16,4% као ону која их нити ограничава, нити подстиче у раду). Начин доношења програма наставног рада (ко и на ком нивоу одређује шта и како ће се радити у настави) је на другом (212 или 52,6% наставника каже да их ова околност ограничава у раду, 37 или 9,2% да их подстиче, а 156 или 38,2% да их нити ограничава, нити подстиче), а вођење документације о раду (дневник евиденције васпитно-образовног рада и резултата рада ученика) на трећем месту (196 или 48,6% наставника процењује ову околност као ограничавајућу, 24 или 6,0% као подстицајну, а 183 или 45,4% као околност која их нити ограничава, нити подстиче у раду). Ове три околности се издвајају као околности које су испитаници у највећој мери проценили као ограничавајуће.

У оквиру социјалног система школе налази се највећи број околности које већина испитаних наставника процењује као подстицајне: за шест од наведених тринаест околности највећи проценат одговора се налази у категорији “подстиче”, а за једну у категорији “ограничава”. У оквиру школског програма за четири од наведених тринаест околности највећи проценат одговора је у категорији “подстиче”, а за једну у категорији “ограничава”. За три од наведених једанаест околности у оквиру управљања и руковођења школом, највећи проценат одговора је у категорији “подстиче”, а за једну у категорији “ограничава”. У оквиру организације рада и живота школе, за

само једну од наведених једанаест околности је највећи проценат одговора у категорији “подстиче”, а за четири у категорији “ограничава”.

Морамо се задржати на још једном занимљивом податку. Прегледом све четири дате табеле видљиво је да је од укупно 48, у случају 27 наведених околности највећи проценат одговора у категорији “нити ограничава, нити подстиче”, а да је за 18 наведених околности више од 50% испитаних наставника дало одговор “нити ограничава, нити подстиче”.

Једно од могућих објашњења овог податка може се наћи у питању да ли је и у коликој мери упитник својим садржајем обухватио све околности на нивоу школске институције које могу ограничавајуће или подстицајно деловати на рад наставника. Међутим, чини се да то објашњење није ваљано. Наиме, осим у неколико издвојених случајева када се радило о понављању датих околности у другачијим формулацијама, испитани наставници нису на празним линијама унутар сваке од четири категорије дописивали, према њиховој процени, важне а непоменуте околности.

Друго могуће објашњење може се наћи у чињеници да се само део околности које ограничавају или подстичу наставника у раду налази у школи. Већи део ограничавајућих или подстицајних околности налази се у ширем друштвеном контексту.

Треће могуће објашњење, уз сву неопходну опрезност у тумачењу добијених података, можемо пронаћи у општој атмосфери у којој се обавља наставни и школски рад у нашој школи. Могло би се рећи да она често резултира и односом наставника према сопственом послу који искључује потребу и могућност сагледавања шта их све у раду ограничава и подстиче.

Након процене свих наведених елемената садржаја и структуре школе, од наставника се тражило да издвоје три околности које их највише ограничавају, односно највише подстичу у раду. Ни у једној од четири категорије које представљају садржајно-структуралне компоненте школе нису бирале све наведене околности као оне које највише подстичу, док су све наведене околности у оквиру организације рада и живота школе бирале као оне које највише ограничавају рад наставника.

Висину плате наставника је 97 (24,1%) испитаних наставника издвојило као једну од околности која их највише ограничава у раду. Потом следе: доступност и техничка исправност наставних средстава и опреме за рад (95 или 23,6%) и вођење документације о раду (59 или 14,6%). На другој страни, комуникацију и однос са ученицима је чак 168 (41,7%) испитаних наставника навело као једну од околности која их највише подстиче у раду. По учесталости издвајања следе: увођење иновација у наставу (62 или 15,4%) и степен дате аутономије наставнику у начинима остваривања програма наставног рада (51 или 12,7%).

Како наставници процењују околности у којима раде?

Наставници су у питању отвореног типа наводили и образложење сопственог избора околности које их највише ограничавају и подстичу у раду. Прегледом садржаја дати одговори су груписани у четири категорије. Као образложење избора околности које их ограничавају или подстичу у раду, испитани наставници су нагласили повезаност датих околности са свакодневним радом у учионици и школи и квалитетом процеса и резултата наставног и васпитно-образовног рада, мотивацијом ученика и наставника за рад, увођењем иновација у наставни и васпитно-образовни рад и испољавањем и развојем креативности у раду наставника.

Закључак

Резултати који се постижу у професионалном деловању великим делом су одређени условима у којима се ради. Остваривање наставничке улоге је, као и остваривање било које друге професије, детерминисано околностима у којима се професионално делује, а које се тичу институционалног и ширег друштвеног и културног контекста. Школа као институција у којој је једна од најважнијих улога – улога наставника, својим садржајем и структуром може представљати извор ограничења или подстицаја у раду наставника.

Судећи према добијеним, а у претходном тексту приказаним резултатима истраживања, у свим елементима садржаја и структуре школе можемо трагати за ограничавајућим или подстицајним околностима за рад наставника. Ипак, према мишљењу наших испитаника, начин на који је организован и на који функционише социјални систем школе може много да подстакне наставнике у раду. С друге стране, елементи организације рада и живота школе су велики извор ограничења у раду наставника.

У анализи и тумачењу добијених података, посебно у контексту покушаја препознавања импликација које би на школску праксу могли имати приказани резултати, морамо изнети две резерве.

Приликом анкетирања од наставника није тражено да наведу шта подразумевају под појединим наведеним околностима, односно формулацијама које су дате у упитнику. Могуће је да је наставничко разумевање нпр. квалитета комуникације са ученицима и колегама и сарадничких односа у наставном и школском раду различито од разумевања ових појмова и процеса од стране аутора упитника и овог рада. Занимљиво би било поредити наставничко разумевање значења ових појмова и процеса и добијених одговора. Уз неопходну резерву у тумачењу и уопштавању добијених резултата, желимо да верујемо да су процене наставника, између осталог, резултат непосредног искуства рада у школи и да се могу посматрати и као илустрација позитивних промена на овом плану у пракси школског рада.

С друге стране, полазећи од изложеног разумевања контекста као низа објективно датих околности и околности које настају као резултат индивидуалног и групног деловања на преиспитивању и мењању услова у којима се делује, важно би било сагледати како наставници разумеју узроке и изворе ограничења у раду и сопствену улогу и одговорност у креирању повољнијих услова за рад, што није био предмет овог истраживања и рада.

Без обзира на претходно изнете резерве, узимајући у обзир важност, функцију и природу наставничке улоге у школи, сматрамо да подаци о томе како наставници процењују околности у којима раде, а које се тичу садржаја и унутрашње структуре школе могу представљати полазни оквир за модификације и унапређивање школског рада и развој школе као институције. При томе, наравно, не треба губити из вида да су садржај и структура школе, начин на који школа као институција делује и функционише у великој мери рефлексивна обележја и вредности ширег друштвеног и културног контекста.

Литература

- Брофенбренаер, Ј. (1997): *Екологија људског развоја*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Деспотовић, М. (1991): *Радна средина и образовање*, Београд: Институт за педагогију и андрагогију.
- Дјуи, Џ. (1970): *Васпитање и демократија*, Цетиње: Обод.
- Голубовић, З. (1997): *Антропологија у персоналистичком кључу*, Београд – Ваљево: Гутенбергова галаксија и Ваљевска штампарија.
- Хебиб, Е. (2005): *Школа као контекст самореализације наставника*, докторска дисертација, Филозофски факултет Универзитета у Београду.
- Krasner, L. (ed.) (1980): *Environmental Design and Human Behavior, A Psychology of the Individual in Society*, New York: Pergamon Press.
- Рот, Н. (1981): *Психологија личности*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Stoll, L. i Fink, D. (2000): *Mijenjajmo naše škole (Kako unaprijediti djelotvornost i kvalitet škole)*, Zagreb: Educa.

Др Биљана Трeбјешанин
Учитељски факултет, Београд
Др Душанка Лазаревић
Факултет спорта и физичког васпитања, Београд
и Филозофски факултет, Нови Сад

UDK-371.13
Изворни научни рад
НВ.LVII.2.2008.
Примљен: 16. I 2008.

МОТИВ ПОСТИГНУЋА СТУДЕНТКИЊА РАЗЛИЧИТИХ НАСТАВНИЧКИХ ФАКУЛТЕТА

Циљ истраживања је испитивање степена изражености мотива постигнућа и карактеристика његове структуре код студенткиња будућих професора разредне наставе и студенткиња будућих професора физичког васпитања и њихово поређење. Примењен је инструмент МОП2002 (Францезико и сар., 2002а) који мери мотив постигнућа као сложену диспозицију коју чине четири компоненте. Узорак чини 316 студенткиња (206 будућих професора разредне наставе и 110 будућих професора физичког васпитања). Резултати показују да студенткиње будући професори физичког васпитања имају статистички значајно израженији мотив постигнућа у односу на студенткиње будуће професоре разредне наставе. Редослед компонента овог мотива од најизраженије до најмање изражене исти је у оба подузорка (остварење циљева као извор задовољства, истрајност у остваривању циљева, оријентација ка планирању и такмичење с другима). Статистички значајне разлике, у корист будућих професорки физичког васпитања, постоје у погледу остварења циљева као извор задовољства, истрајности у остваривању циљева и такмичења са другима. Разлици у карактеристикама мотива постигнућа највише доприноси компонента такмичење с другима.

Кључне речи: мотив постигнућа, студенткиње, будући наставници.

ACHIEVEMENT MOTIVES OF FEMALE STUDENTS OF DIFFERENT TEACHER COLLEGES

The scope of the research, whose results are presented in this paper, was to examine and compare the levels of achievement motives and the characteristics of their structure among prospective class teachers and teachers of physical education. Applied was the instrument MOP2002 (Francesco and ass, 2002a) which measures achievement motive as a complex disposition of four components. The sample comprised 316 female students (206 prospective class teachers and 110 prospective teachers of physical education). The results show that prospective teachers of physical education have significantly more expressive achievement motives compared to class teachers. The order of the motive's components, from the most expressive to the least expressive was the same in both sub-samples (achievement of goals as a source of pleasure, persistence in goal achievement, orientation towards planning and competition with others). Statistically significant differences, to the advantage of teachers of physical education, were related to achievement of goals as a source of pleasure, persistence in goal achievement and competition with others. The last one, competition with others, contributed most to the difference in the characteristics of goals achievement.

Keywords: achievement motive, female students, prospective teachers

Увод

Мотив постигнућа, који је предмет овог рада, у литератури се одређује као релативно трајна диспозиција чију суштину чини мање или више изражена потреба за компетенцијом, односно за успешношћу у ситуацијама када је потребно достићи или превазићи неки стандард успешности (Rheinberg, 2004). Маклеланд, један од зачетника истраживања овог мотива, сматра да је понашање одређено мотивом постигнућа онда када се тежи провери или доказивању сопствене компетентности и то у односу на неки стандард успешности или изузетности (McClelland et al, 1953; McClelland, 1989). Другим речима, мотив постигнућа се изражава у тежњи да се нешто уради добро, боље од других или боље него пре.

Од самог почетка схваћен, с једне стране, као динамичка основа како индивидуалног, тако и друштвеног напретка и обезбеђивања квалитета у обављању различитих делатности, а с друге као диспозиција која утиче на когнитивне процесе попут опажања, начина размишљања и, тиме, на понашање, мотив постигнућа је предмет мањег или већег истраживачког интересовања већ више деценија. Један од стандардних циљева ових истраживања била је дистрибуција и степен изражености овог мотива у различитим популацијама и субпопулацијама. Као и у истраживањима мотивације уопште, интересовање истраживача је током прошлог века било усмерено претежно на квантитативне карактеристике, односно степен изражености мотива постигнућа различитих група испитаника. Идеју о значају квалитативних карактеристика овог мотива, односно његових структурних компонената су, у нашој средини, први изнели Хавелка и Лазаревић (Хавелка и Лазаревић, 1981) истицањем разлике између општег и специфичних мотива постигнућа карактеристичних за различите категорије испитаника. Општи мотив постигнућа је дефинисан као тенденција да се буде компетентан, односно успешан у свим активностима којима се особа бави, а специфични да се буде компетентан у посебним врстама делатности попут спортске, образовне, професионалне. Почетком овог века Францешко и сарадници критички приступају овој идеји, изражавају сумњу у то да је у споменутих случајевима реч о различитим мотивационим диспозицијама и износе идеју о томе да је мотив постигнућа једна, али сложена и релативно стабилна диспозиција која се само “испољава на специфичан начин у зависности од посматране активности” (Францешко и сар. 2002а: 135).

Према њиховој концепцији, мотив постигнућа укључује више компонената које се код различитих група испитаника распоређују на донекле различит начин. Скалу МОП2002 коју су конструисали за мерење мотива постигнућа применили су на великом узорку опште популације одраслих у нашој средини. Применом факторске анализе издвојена су четири

фактора општег мотива постигнућа: *такмичење с другима, истрајност у остваривању циљева, остваривање циљева као извор задовољства и оријентација ка планирању*. Закључак ових аутора је да су две основне компоненте које мотив постигнућа укључује “улагање напора да се постигне оно што се сматра вредним (постављање циљева) и чиме ће се истаћи пред другима (такмичење с другима)” (Францешко и сар., 2002а:140), што одговара Маклеландовом концепту мотива постигнућа. Друга два фактора (истрајност у остваривању циљева и оријентација ка планирању) односе се на особине и облике понашања који имају инструменталну функцију у реализацији споменутих основних компонената. Нека новија истраживања су потврдила овакву структуру мотива постигнућа (Арсенијевић-Пухало и Пухало, 2006, Францешко и сар. 2002b, Михаић и сар. 2005). Објављивање овог инструмента било је подстицај за низ истраживања мотива постигнућа усмерених на откривање не само његове укупне изражености, већ и релативне изражености појединих структурних компонената код различитих групација испитаника и на откривање финијих и комплекснијих релација овог мотива с другим диспозицијама какве су европски идентитет и вредносне оријентације, као и с неким социјално-демографским чиниоцима (Арсенијевић-Пухало и Пухало, 2006; Лазаревић и Требјешанин, 2007; Францешко и сар. 2006). С обзиром на чињеницу да се мотив постигнућа формира добрим делом под утицајем социјалних чинилаца међу којима они везани за школу имају значајно место и чак могу, у одређеној мери, да компензују недовољно присутне породичне чиниоце који су, иначе, од изузетног значаја за његов развој (Мауа, 2008), налази овако усмерених истраживања могу бити добра основа за планирано усмеравање његовог развоја. Указујући на релативну израженост структурних компонената мотива постигнућа код различитих група испитаника, таква истраживања помажу да се локализују компоненте којима је потребна већа или мања подршка како би се постигао одговарајући усклађен развој овог мотива.

Наше интересовање је, у оквиру овакве, квантитативно-структурне истраживачке оријентације, усмерено на степен изражености општег мотива постигнућа и релативну израженост појединих структурних компонената унутар њега код студената који се припремају за наставнике различитог профила. Резултати неких истраживања указују на то да популација студената наставничких усмерења није хомогена с обзиром на степен изражености овог мотива, а ни с обзиром на израженост појединих структурних компонената (Брковић и сар. 2001; Лазаревић и Синђелић, 1984; Лазаревић и Требјешанин, 2007). Брковић и сарадници (2001), на основу свог истраживања других аутора, поред осталог, формулишу закључак да студенти различитих учитељских факултета у нашој земљи

чине хомогену подгрупу будућих наставника код које је мотив постигнућа изражен у степену који је испод просека. Према резултатима до којих су дошле Лазаревић и Синђелић (1984), ниво мотива постигнућа је на доњој граници просека, студенти других наставничких факултета испољавају просечан степен изражености овог мотива, али нешто виши у односу на учитеље и васпитаче, с тим што је статистички значајна разлика нађена само између студената наставничких факултета и студената Академије за образовање васпитача. До ових резултата дошло се применом теста општег мотива постигнућа – МОП Хавелке и Лазаревића, који је модификована верзија Хермансовог упитника (Хавелка и Лазаревић, 1981). Применом скале МОП2002, чији су аутори Франческо и сарадници, на узорку будућих наставника физичког васпитања добијен (Лазаревић и Требјешанин, 2007) добијен је резултат који показује да је у овој субпопулацији будућих наставника мотив постигнућа знатно израженији, односно да показује тенденцију ка високом степену изражености ($M=3,79$), као и да постоје статистички значајне разлике како у степену изражености мотива у целини, тако и у структури овог мотива с обзиром на пол. Поставља се питање да ли је ова разлика у изражености мотива постигнућа последица примене различитих инструмената, транзиционих промена у систему вредности на ширем друштвеном плану на која је мотив постигнућа осетљив или разлика у степену изражености мотива постигнућа између ових подгрупа будућих наставника које заиста постоје. Одговор на то питање би, поред осталог, требало да пружи и истраживање чије резултате овде излажемо, у којем је упоређен степен изражености мотива постигнућа студенткиња будућих професора физичког васпитања и професора разредне наставе добијен на истом тесту мотива постигнућа (МОП2002) и у истом временском интервалу.

Да ли је структура мотива постигнућа која је у нашем истраживању нађена код студената будућих наставника физичког васпитања карактеристична и за будуће наставнике другачијег профила, такође је питање на које смо тражили одговор у истраживању које овде приказујемо.

Одговор на питања која се тичу изражености и структуре мотива постигнућа у популацији студената наставничких усмерења је коцкица у мозаику ширег упознавања ове индивидуално и друштвено значајне динамичке диспозиције. Упознавање карактеристика мотива постигнућа будућих наставника има и посебан значај јер наставници врше формативни утицај на генерације младих, поред осталог, и на развој мотива постигнућа. Наставници утичу на развој овог мотива и у функцији модела, и посебним педагошки обликованим утицајима и стварањем одговарајуће мотивационе и социоемоционалне климе у разреду (оријентисане на овладавање знањем, умењима и вештинама насупрот оријентацији на такмичење и истицање

у односу на друге) на шта указује већи број радова (President's Council on Physical Fitness and Sports, 2000; Xiang & Lee, 2002; Xiang et al. 2003). Карактеристике мотива постигнућа наставника значајне су у свим овим случајевима с обзиром на то да је овај мотив повезан с низом варијабли значајних за обављање сложене професионалне улоге наставника и његово понашање. Неки аутори истичу да се за успешно остваривање свих ових утицаја као пожељан може сматрати мотив постигнућа који је изражен у високом, али не у екстремно високом степену (Лазаревић и Требјешанин, 2007). Коначно, али не и најмање важно, овај мотив је значајан и за успех у студирању и, тиме, овладавању неопходним професионалним компетенцијама студената будућих наставника. У ранијим истраживањима је, како пишу Брковић и сарадници (2001), нађено да су успешнији студенти, поред осталог, имали израженији мотив постигнућа.

Све су ово разлози да се прихвати мишљење појединих аутора да постоји и потреба и могућност развијања мотива постигнућа наставника применом одговарајућих програма у склопу њихове иницијалне обуке, као и у склопу њиховог даљег стручног усавршавања (Alderman, 1985, 1999, de Charms, 1968, 1984, према: Shunk, 2004). Резултати овог и сличних истраживања могу послужити као путоказ за усмеравање развоја мотива постигнућа будућих наставника тиме што разјашњавају његову израженост и структуру у различитим подгрупама будућих наставника и тиме указују на подгрупе које су хомогене с обзиром на програм потребних развојно релевантних утицаја, као и на структурне компоненте чији развој треба посебно подстицати и подржавати у свакој од њих.

У истраживању карактеристика мотива постигнућа студената будућих наставника, чије резултате представљамо у овом раду, као *предмет истраживања* смо поставили испитивање карактеристика мотива постигнућа студената различитих наставничких усмерења. Определили смо се за испитивање мотива постигнућа студената, прецизније студенткиња, Учитељског факултета, будућих професора разредне наставе, и студенткиња будућих професора физичког васпитања. Опредељење да у истраживање укључимо само студенткиње резултирало је делом из чињенице да се за позив учитеља у нашој средини опредељују пре свега девојке, што одражава и структуру студената Учитељског факултета према полу. Поред тога, истраживање мотива постигнућа студената будућих професора физичког васпитања (Лазаревић и Требјешанин, 2007), показало је да постоје полне разлике у карактеристикама мотива постигнућа у тој популацији наставника. Сматрали смо, стога, смисленим да поредимо студенткиње будуће професоре разредне наставе управо са студенткињама будућим професо-

рима физичког васпитања и тиме проверимо да ли постоје разлике унутар групације истог пола, али различитог наставничког усмерења.

Основи *циљ* нашег истраживања је био следећи:

Испитати да ли постоје статистички значајне разлике између студенткиња будућих професора разредне наставе и студенткиња будућих професора физичког васпитања у погледу:

- степена изражености општег мотива постигнућа,
- структуре мотива постигнућа.

Овако одређен циљ подразумева анализу и опис нивоа изражености мотива постигнућа у целини и релативне изражености његових структурних компонената за оба подзорка и затим њихово поређење ради уочавања статистички значајних разлика, уколико постоје.

Хипотезе

Резултати раније споменутих истраживања мотива постигнућа која су реализована на популацији будућих наставника усмеравају нас да претпоставимо да ће се код студенткиња будућих професора разредне наставе испољити мотив постигнућа у умереном нивоу изражености и да ће постојати статистички значајна разлика у нивоу изражености у односу на студенткиње будуће професоре физичког васпитања.

С обзиром на степен изражености појединих компонената које чине структуру општег мотива постигнућа, може се очекивати да ће у оба подзорка компонента која се односи на *остварење циљева као извор задовољства* бити израженија у односу на *такмичење с другима*, будући да је реч о студентима који имају преко 20 година, дакле у узрасту су за који је, према мишљењу аутора скале МОП2002, карактеристичан овај зрелији облик испољавања мотива постигнућа у односу на такмичење с другима (Франчешко и сар. 2006). Претпоставка је, међутим, да ће постојати разлика у нивоу њихове изражености у посматраним подзорцима. Такође, на основу нашег истраживања на узорку будућих наставника физичког васпитања (Лазаревић и Требјешанин, 2007), може се очекивати да ће компонента *истрајност у остваривању циљева* бити у оба подзорка израженија у односу на компоненту *оријентација ка планирању*. Другачије речено, претпоставка је да ће релативни распоред према нивоу заступљености различитих структурних компонената бити исти у оба подзорка, али да ће постојати статистички значајна разлика с обзиром на ниво изражености појединих компонената.

Метод

Узорак је чинило 316 студенткиња, од чега је 206 студенткиња Учитељског факултета у Београду, смер разредна настава, и 110 студенткиња Факултета спорта и физичког васпитања у Београду које су се определиле за одсек физичко васпитање. Просечан узраст испитаница је 21,3 године. Подузорок са Учитељског факултета чине студенткиње друге године, а са Факултета спорта и физичког васпитања студенткиње друге и треће године студија.

Споменућемо и образовну структуру родитеља наших испитаница да би смо прецизније одредили оквир важења наших налаза с обзиром на ову карактеристику породичне средине која је релевантна за развој мотива постигнућа. У подзоруку студенткиња Учитељског факултета, међу очевима је највише оних са завршеном средњом школом (60,9%), а затим следе очеви са вишом и високом школом (36,7%). Слична образована структура је и међу мајкама (60,9% средња школа, 33,8% виша и висока школа). Код оба родитеља је веома мали проценат оних с основном школом и с научним звањима.

У подзоруку студенткиња Факултета спорта и физичког васпитања нешто је већи проценат очева са вишом школом и факултетом (47,3%) у односу на очеве са средњом школом (45,5%). Међу мајкама доминирају оне са завршеном средњом школом (59,1%) у односу на мајке са завршеном вишом школом или факултетом (36,4%). Код оба родитеља такође је занемарљив је проценат оних с основном школом и с научним звањима.

Варијабле у истраживању. Издвојене су следеће варијабле:

– *Мотив постигнућа* мерен скалом МОП2002 (Францешко и сар., 2002а).

– *Компоненте мотива постигнућа* мерене одговарајућим подскалама наведеног инструмента: такмичење с другим људима, остваривање циља као извор задовољства, истрајност у остваривању циљева и оријентација ка планирању.

– *Опредељење за одређени наставнички факултет:* Учитељски факултет, смер разредна настава, односно Факултет спорта и физичког васпитања, одсек физичко васпитање.

Инструмент у истраживању

Мотив постигнућа мерен је инструментом МОП2002 чији су аутори Францешко и сарадници (2002а). Инструмент је састављен као скала Ликертовог типа и садржи 55 ставки са пет нивоа слагања са сваком од њих. Заокруживањем одређене нумеричке вредности на скали испитаник

процењује у ком се степену одређена тврдња односи на њега (потпуно нетачно – 1; углавном нетачно – 2; нисам сигуран – 3; углавном тачно – 4 и потпуно тачно – 5).

Инструмент МОП2002 састоји се од четири субскеале од којих свака мери једну од компонената, односно фактора општег мотива постигнућа. То су:

– *такмичење с другима*: фактор дефинисан ставкама које указују на тенденцију појединца да се истакне пред другима и буде успешнији од других;

– *остваривање циљева као извор задовољства*: ставке које се односе на тенденцију ка остваривању циљева чије се остварење доживљава као награда;

– *истрајност у остваривању циљева*: фактор дефинисан ставкама у којима се указује на упорност као људску особину;

– *оријентација ка планирању*: ставке којима је овај фактор засићен указују на тенденцију особе да планира активности како би остварила унапред постављени циљ.

(Приказ појединих ајтема скале по факторима дат је у раду: Францешко и сар., 2002а). У уводном делу скале МОП2002 уведена су питања о полној припадности, годинама старости и нивоу образовања оца и мајке.

Психометријске анализе су показале да МОП2002 има добре метријске карактеристике (поузданост, репрезентативност и хомогеност) (Францешко и сар., 2002а).

Провером поузданости скале у нашем истраживању, добијен је Cronbach alfa коефицијент који износи 0,91 који указује да је и на нашем узорку потврђена поузданост ове скале на одговарајућем нивоу.

Статистичка обрада података

Скорови испитаника на скали МОП2002 у целини, као и на свакој од четири субскеале, добијени су поделом суме поена са бројем ставки у скали у целини, односно бројем ставки за сваку субскалу, што је један од поступака који се примењује у бодовању на скалама Ликертовог типа (Хавелка и сар., 1998). Сматрали смо да је за анализу и дискусију резултата, за сврхе овог истраживања, погодније користити тако добијене просечне вредности чији се распон потенцијално креће од 1 до 5, уместо суме поена са МОП-а у целини, као и са сваке од четири субскеале које се односе на компоненте мотива постигнућа с обзиром на то да скала још увек није баждарена.

Примењена скала МОП2002 није стандардизована на нашој општој популацији, па је ослонац за тумачење резултата о изражености мотива

Мотив постигнућа студенткиња различитих наставничких факултета

постигнућа нађен у вредностима скале која је уграђена у сам инструмент МОП2002 (скала Ликертовог типа са растућим вредностима од 1 до 5, где се средишња скална вредност 3 посматра као индикатор умереног степена изражености мотива постигнућа). Аутори инструмента МОП2002 износе мишљење да је у погледу степена изражености ове мотивационе диспозиције могуће разликовати особе које имају у ниском, умереном, високом и веома високом степену развијен, односно изражен, мотив постигнућа.

Због прецизнијег тумачења резултата формирали смо четири интервала у оквиру распона резултата од 1 до 5 који одговарају нивоима изражености мотива постигнућа које су аутори навели: 1 – 2,4 низак ниво; 2,5 – 3,4 умерен; 3,5 – 4,4 висок и изнад 4,5 веома висок. Исти начин тумачења примењен је и на компоненте овог мотива.

За обраду података коришћени су основни поступци дескриптивне статистике, као и поступци статистике закључивања: t-тест и каноничка дискриминативна анализа.

Процедура истраживања

Студенти Факултета спорта и физичког васпитања испитивани су 2006. и 2007. године, а студенти Учитељског факултета 2007. године. Тестирање је обављено у току часова наставе психологије на оба факултета уз добровољно учешће студената.

Резултати и дискусија

Применом скале МОП2002 добијени су подаци о изражености мотива постигнућа студенткиња два наставничка факултета, као и подаци о изражености сваке од четири компоненте које чине структуру *општег мотива постигнућа*. Резултати изложени у табели 1. показују да је за подзорак студенткиња Учитељског факултета карактеристичан висок ниво изражености *општег мотива постигнућа*, али ближе доњој граници интервала високог нивоа изражености ($M=3,65$). На основу ових података може се закључити да је ниво изражености мотива постигнућа садашњих генерација студенткиња Учитељског факултета виши у односу на ниво добијен у ранијим истраживањима. Могуће објашњење би се могло тражити у друштвеним променама до којих је у нашој земљи дошло, у склопу којих се успешност поставља као друштвена вредност, али и у строжој, односно позитивнијој селекцији студената Учитељског факултета у последњих неколико година, па и у разлици између примењених инструмената за мерење мотива постигнућа. Али, свако од наведених објашњења је нужно проверити у даљим истраживањима.

Кад је реч о изражености структурних компонената, уочљиво је да су за сваку од четири компоненте мотива постигнућа добијене различите вредности (табела 1). Највећа просечна вредност добијена је на скали *остварење циља као извор задовољства* (4,32), затим следи *истрајност у остваривању циљева* (4,03), *оријентација ка планирању* (3,55) и са најмањом средњом вредношћу *такмичење с другима* (2,78). Подаци показују да се мотив постигнућа студенткиња будућих професора разредне наставе изражава, пре свега, кроз *остваривање циља као извор задовољства*, што је једна од две главне компоненте структуре мотива постигнућа. Друга главна компонента мотива постигнућа, *такмичење с другима*, најмање је изражена, а добијена средња вредност дозвољава да се закључи да се ради о доњој граници интервала умерене изражености. *Истрајност у остваривању циљева* изражена је у високом степену, а *оријентација ка планирању* је на самој доњој граници високог нивоа изражености. Дакле, може се закључити да је у структури мотива постигнућа будућих професора разредне наставе основна компонента *остварење циља као извор задовољства* адекватно подржана компонентама које имају инструменталну функцију у реализацији основних компонената мотива постигнућа. Ипак, треба рећи да би *оријентацији ка планирању*, која је испољена у нешто нижем степену него *истрајност у остваривању циљева*, требало посветити више пажње у евентуалним програмима подстицања развоја мотива постигнућа код будућих наставника. Овој компоненти се у оваквим програмима даје значајно место (Alderman, 1985, 1999, de Charms, 1968, 1984, према: Shunk, 2004).

Када је реч о студенткињама будућим професорима физичког васпитања, степен изражености њиховог *општег мотива постигнућа* је на горњој граници интервала високе изражености (3,85). У структури њиховог мотива постигнућа најизраженија је компонента *остварење циља као извор задовољства* (4,50), следи *истрајност у остваривању циљева* (4,14), *оријентација ка планирању* (3,61) и најмање изражена *компонента такмичење с другима* (3,85). Све средње вредности у овом подузорку су у интервалу високе изражености, а *остваривање циља као извор задовољства*, као једна од две главне компоненте овог мотива, на граници је интервала веома високе изражености.

Поређењем резултата наша два подузорка, може се уочити да је у оба ниво изражености *општег мотива постигнућа* висок, с тим што је просечна вредност за будуће учитеље на доњој, а за наставнике физичког васпитања на горњој граници интервала високог нивоа изражености. Провера значајности разлика између добијених средњих вредности, применом t- теста, показала је да је ова разлика статистички значајна, односно да студенткиње Факултета

Мотив постигнућа студенткиња различитих наставничких факултета

спорта и физичког васпитања имају статистички значајно израженији ниво *општег мотива постигнућа* у односу на студенткиње Учитељског факултета. У односу на резултате ранијих истраживања (Брковић и сар. 2001; Лазаревић и Синђелић, 1984), ови подаци показују да је дошло до пораста нивоа изражености мотива постигнућа у оба подзорка, али је разлика међу њима још увек статистички значајна.

Табела 1. Мотив постигнућа студенткиња Учитељског факултета и Факултета спорта и физичког васпитања, посматрано преко аритметичких средина на скали МОП2002, у целини и по појединим компонентама, и значајност разлика аритметичких средина

Факултет – одсек	Статистика	МОП	Такмичење с другима	Истрајност у остваривању циљева	Остварење циљева као извор задовољства	Оријентација ка планирању
Учитељски – разредна настава	M	3,65	2,78	4,03	4,32	3,55
	N	206	206	206	206	206
	SD	0,39	0,58	0,45	0,41	0,68
	Min.	2,67	1,32	2,73	2,54	1,75
	Max.	4,75	4,47	5,00	5,00	5,00
Факултет спорта и ф. в. – физичко васпитање	M	3,85	3,14	4,14	4,50	3,61
	N	110	110	110	110	110
	SD	0,33	0,53	0,43	0,31	0,68
	Min.	2,91	1,79	2,73	3,69	2,25
	Max.	4,78	4,47	5,00	5,00	5,00
	t	4,95	5,57	2,05	4,25	.73
	p	.000	.000	.042	.000	.465

У погледу изражености појединих компонента мотива постигнућа, у оба узорка се уочава исти редослед, али постоје разлике у степену изражености сваке од њих. Применом t-теста показано је да постоје статистички значајне разлике између будућих професорки разредне наставе и физичког васпитања у погледу изражености компонента *остварење циља као извор задовољства*, *истрајност у остваривању циљева* и *такмичење с другима*. Испољене разлике су у корист будућих професорки физичког васпитања. У погледу компоненте *оријентација ка планирању* нису се испољиле статистички значајне разлике. Интересантан је резултат који показује да се компонента *такмичење с другима* у подзорку студенткиња Факултета спорта и физичког васпитања испољила у умереном степену изражености

($M=3.14$), за разлику од подузорка студенткиња Учитељског факултета, где се испољила тенденција ка нижем нивоу изражености будући да је добијена средња вредност мања од 3 као средишње скалне вредности. Ова разлика се може тумачити тиме што је такмичење с другима посебно изражено у спортским активностима које су много присутније у искуству будућих професора физичког васпитања, не само у току студија, већ и пре уписа на факултет.

Како бисмо потпуније испитали разлику у карактеристикама мотива постигнућа између студенткиња будућих професора разредне наставе и студенткиња будућих професора физичког васпитања у погледу структуре овог мотива, на шта су већ указали резултати t-теста, применили смо каноничку дискриминативну анализу која је показала да се на инструменту МОП2002 јавља дискриминативна функција каноничке корелације у вредности од 0.319 ($\lambda=0.898$; $\chi^2(4) = 33.443$; $p=0.000$), што говори о статистички значајној разлици између студенткиња два испитивана подузорка у погледу структурних карактеристика мотива постигнућа. Из матрице структуре и функције група на центроидима (табела 2) види се да разлици између студенткиња два наставничка факултета у погледу структуре мотива постигнућа највише доприноси компонента *такмичење с другима*, а затим следи компонента *остварење циља као извор задовољства*.

Табела 2: Каноничка дискриминативна анализа: Разлике између група зависно од факултета у погледу компонента мотива постигнућа на инструменту МОП2002

Компоненте мотива постигнућа	Функција 1
Такмичење с другима	.909
Остварење циљева као извор задовољства	.660
Истрајност у остваривању циљева	.339
Оријентација ка планирању	.123
Функција група на центроидима	Функција 1
Физичко васпитање (студенткиње)	.459
Учитељски факултет (студенткиње)	-.245

Разлике су у корист студенткиња које се припремају за позив наставника физичког васпитања. Допринос компоненте *истрајност у остваривању циљева* је мања, а компонента *оријентација ка планирању* не може се сматрати значајном у разликовању дискриминативне функције. Разлика на центроидима између две групе износи 0.70.

Дакле, као што је и резултат t-теста наговестио, студенткиње Учитељског факултета значајно мање у односу на студенткиње Факултета спорта и физичког васпитања испољавају мотив постигнућа кроз такмичење с другима, али је и компонента кроз коју га првенствено изражавају (*остварење циља као извор задовољства*) значајно мање изражена код будућих професорки разредне наставе него код будућих професорки физичког васпитања. *Оријентација ка планирању*, као компонента у структури мотива постигнућа значајна за његову реализацију, било би пожељно да у оба подузорка буде израженија него што јесте. У планирању евентуалне осмишљене подршке развоју мотива постигнућа у обе групације студенткиња, посебну пажњу би ваљало посветити управо овој компоненти.

Закључак

На основу резултата нашег истраживања, може се закључити да је ниво изражености мотива постигнућа, када је реч о студенткињама које се припремају како за професора разредне наставе, тако и за професора физичког васпитања изражен у високом, али не веома високом степену. Овај степен изражености мотива постигнућа може се сматрати пожељним са становишта ефикасности у обављању професионалних улога наставника, код којих екстремно изражен мотив постигнућа може имати и непожељне ефекте. Наши резултати показују да је ниво изражености мотива постигнућа постао виши и код студенткиња Учитељског факултета. Међутим, студенткиње учитељског факултета се налазе на доњој, док се студенткиње будући професори физичког васпитања налазе на горњој граници интервала високе изражености мотива постигнућа. Иако се ради о истом интервалу изражености мотива постигнућа, споменута разлика се показала статистички значајном. Код будућих професора физичког васпитања мотив постигнућа је изражен у значајно вишем степену него код будућих професора разредне наставе. Према томе, може се закључити да популација студената будућих наставника није потпуно хомогена с обзиром на ниво изражености мотива постигнућа. И поред ученог напретка у изражености мотива постигнућа код будућих професора разредне наставе, има основе да се развој овог мотива код њих и даље подстиче, с обзиром на то да су да доњој граници интервала високе изражености.

Резултати анализе структурних компонената мотива постигнућа у две испитиване подгрупе будућих наставника указују на то да је популација будућих наставника хомогена у погледу редоследа изражености структурних компонената мотива постигнућа. Редослед компонената овог мотива од најизраженије до најмање изражене у оба подузорка је следећи: *остварење*

циљева као извор задовољства, истрајност у остваривању циљева, оријентација ка планирању и такмичење с другима. Статистички значајне разлике у степену изражености, у корист будућих професорки физичког васпитања, постоје у погледу *остварења циљева као извор задовољства, истрајности у остваривању циљева и такмичења са другима.* Постојећој разлици у карактеристикама мотива постигнућа највише доприноси компонента *такмичење с другима.*

У оба подузорка студенткиња мотив постигнућа се испољава, пре свега, у *остваривању циљева као извору задовољства и истрајности у остваривању циљева,* што, по мишљењу аутора скале примењене у нашем истраживању, говори о зрелијој структури овог мотива. *Оријентација ка планирању,* с обзиром на значај који има за реализацију мотива постигнућа, требало би да буде предмет посебне пажње у планирању програма подстицања развоја мотива постигнућа у оба подузорка. Међутим, резултати тестирања статистичке значајности разлика у структурним карактеристикама мотива постигнућа у испитиваним подузorcима упућују на закључак да је у циљу повећања *општег мотива постигнућа* будућих наставника разредне наставе потребно више пажње посветити и развоју компоненте *истрајност у остваривању циљева* како би се још више подржала водећа компонента у структури њиховог мотива постигнућа, односно *остварење циљева као извор задовољства.*

За утемељено планирање утицаја на развој мотива постигнућа будућих наставника резултати овог истраживања пружају само део значајних информација. Други део би требало да пруже истраживања усмерена на испитивање и поређење карактеристика мотива постигнућа будућих наставника других наставничких усмерења, и то оба пола, као и на откривање чинилаца развоја како мотива постигнућа у целини, тако и појединих компонента његове структуре.

Напомена. Чланак представља резултат рада на пројектима: Психолошки проблеми у контексту друштвених промена. бр. 149018 (2006-2010) и Промене у основношколском образовању – проблеми. циљеви. стратегије. бр. 129055 (2006-2010) које финансира Министарство науке и заштите животне средине Републике Србије

Литература

- Арсенијевић-Пухало. А. и С. Пухало (2006): Мотив постигнућа менаџерки и менаџера у Бањој Луци и Сарајеву. *Емпиријска истраживања у психологији 2006. Зборник радова* (227–234). Београд: Институт за психологију.
- Брковић, А., Бјекић, Д. и Л. Златић (2001). Особине личности студената будућих учитеља. *Педагогија*, 39, 1, 31–43.
- Францешко. М., В. Михаић и Г. Бала (2002а): Структура мотива постигнућа мерена скалом МОП2002; у: М. Францешко и Б. Чукић (ур.): *Личност у вишекултурном друштву 4*, (134–143). Нови Сад: Филозофски факултет.
- Францешко. М., Ј. Коцопелић и В. Михаић. (2006): Неки социо-демографски и психолошки корелати мотива постигнућа. *Психологија*, 35, 1-2. 65–79.
- Хавелка, Н. и Јб. Лазаревић (1981): *Спорт и личност*. Београд: Спортска књига.
- Хавелка, Н., Кузмановић, Б. и Д. Поподић (1998): *Методе и технике социјалнопсихолошких истраживања*. Београд: Центар за примењену психологију Друштва психолога Србије.
- Лазаревић, Д. и М. Синђелић (1984): Мотив постигнућа код студената будућих наставника и васпитача. *Зборник радова 8* (63–68). Београд: Педагошка академија за образовање васпитача предшколских установа.
- Лазаревић, Д. и Б. Требјешанин (2007): Мотив постигнућа будућих наставника физичког васпитања. *Зборник Института за педагошка истраживања*, 39, 2, 271–288.
- Маја, С. (2008): Factors affecting the achievement motivation of high school students in Maine, Retrieved on April, 18. 2008. from <http://www.usm.maine.edu/cepare/pdf/he/factors.pdf>
- McClelland. D. C., Atkinson. J. W., Clark. R. A., Lowell. E. L. (1953): *The achievement motive*. New York: Appleton- Century- Crofts. inc.
- McClelland. D. C. (1989): *Human motivation*. New York: Cambridge University Press.
- Михаић, В., Шакогић-Курбалија, Ј. и М. Францешко (2005): Мотив постигнућа. локус контроле као мотивациони фактори европског идентитета. *Психологија*, 38, 4, 445–459.
- President's Council on Physical Fitness and Sports (2000). Motivating kids in physical activity. *Research Digest*. Series 3, No.11. 3-10. Retrived April 5. 2005 from <http://fitness.gov/Reading-Book /Dirests/dirests.html>
- Rheinberg. F. (2004): *Motivacija*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Schunk. D. H. (2004). *Learning theories- An educational perspective*. New Jersey: Pearson Prentice Hall.
- Xiang, P., A. Lee (2002). Acivement goals. Perceived movational climate. And students' self-reported mastery behaviors. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 73, 58–65.
- Xiang. P., McBride. R.& M. Solomon (2003): The motivational climate in elementary physical education: An achivement goal theory approach. *Elementary School Journal*, 104, 71–91.

Мр Миља Вујачић
Институт за педагошка истраживања
Београд

UDK-371.12
Изворни научни рад
НВ.LVII.2.2008.
Примљен: 11. II 2008.

КАКО НАСТАВНИЦИ ВИДЕ САМИ СЕБЕ

У раду се разматра проблем самоперцепције учитеља и наставника.
Апстракт Приказани су и анализирани резултати добијени истраживањем у основним, средњим стручним школама и гимназијама у Србији. Полазна основа истраживања је потреба да се теоријске анализе, које се углавном односе на пожељне карактеристике наставника, допуне и перцепцијом наставника о стању на терену. Намера нашег истраживања је да наставници прво оцене свој рад из сопствене перспективе, а затим из перспективе ученика. Наставници су се такође изјаснили и о пожељним карактеристикама наставника. Резултати показују да су наставници упућени у то како би требало да се понаша идеални наставник, али се, по њиховом мишљењу, у пракси то не дешава. Из оваквих резултата произлази потреба за даљим усавршавањем наших наставника у области наставничких компетенција.

Кључне речи: наставник, самоперцепција, настава, ученици.

HOW TEACHERS SEE THEMSELVES

The paper discusses the problem of self-perceptions among teachers.
Abstract Presented and analysed are the results obtained by a research in primary, vocational and grammar schools in Serbia. The starting point of the research was to try to supplement theoretical analyses that mainly relate to desirable features of good teachers with the perception of the teachers themselves of the actual situation in practice. Our intention was to make teachers evaluate their own work, and then to obtain the same evaluation from the students' perspective. The teachers were also asked to state desirable characteristics of the teacher. The results showed that the teachers are informed about how an ideal teacher should behave, but that, in practice, it rarely happens. Results like this indicate to a need for further teacher training in the area of teaching competencies.

Keywords: teacher, self-perception, teaching, students.

У литератури се наводе следеће улоге наставника: предавач (методичар), организатор наставе, партнер у комуникацији, стручњак, мотиватор, оцењивач, регулатор социјалних односа. Било како да приступимо проблематици наставника и његових улога у школи и настави, сигурно је једно: он је један од кључних фактора васпитно-образовног процеса (Костовић, 2000; Ђорђевић и Ђорђевић, 1988). Од начина на који обавља ове улоге

суштински зависи успешност саме наставе и квалитета појединачног часа. Ваљано обављање ових улога или неких од овде наведених, укључује и скуп одређених особина које би наставник требало да поседује. Листа пожељних особина креће се од структуре личности наставника до стручних компетенција. У домаћој литератури, наводе се следеће компетенције наставника (Аврамовић, 2001; Костовић, 2005): (а) стручно знање из области наставног предмета; (б) методичке вештине у настави; (в) психолошко-педагошка и социјална знања примењена у разумевању наставног процеса; (г) опште образовање и лична култура и (д) одговарајући стил педагошког понашања (демократски, ауторитарни, равнодушни). Пред наставника се данас постављају нове улоге: подстицање индивидуалног развоја ученика, управљање процесом учења у одељењу, учешће у развоју школе и сарадња с родитељима и локалном заједницом (OECD, 2005; Vascia & Hargreaves, 2000; Hargreaves, 2000).

Теоријска истраживања улоге наставника углавном су нормативног карактера. Анализирају улоге наставника онакве какве би оне требало да буду. По тој замисли, уколико се наставник понаша у складу с постављеним нормама, биће успешан. Међутим, свест наставника о ономе што је пожељно, чак и када одговара нормама, не утиче увек на његову праксу и имплицитне педагогије. Стога би преовлађујуће нормативистичке теорије требало допунити и искуственим увидима у рад наставника, који ће указати на области у којим треба да се усавршавају.

Циљ овог истраживања је стицање увида у мишљења наставника о себи и о томе шта је идеални наставник. Желели смо да одговоримо на следећа *питања*: Како на квалитет рада наставника гледају сами наставници: Које особине, по њиховом мишљењу а на основу праксе, карактеришу наставнике? Које особине има “идеални” наставник? Шта мисле наставници о томе како ученици њих виде? Да бисмо одговорили на ова питања обратили смо се наставницима који су:

- изложили листу карактеристика наставника које запажају у свом раду,
- изложили листу пожељних карактеристика наставника,
- оценили свој рад из угла ученика.

Опис истраживања

Узорак испитаника

Узорак обухвата наставнике основних, средњих стручних школа и гимназија на територији Републике Србије, који су током 2006/2007. године похађали семинар Института за педагошка истраживања – “Наставник као креатор климе у одељењу”. Истраживање је обављено током реализације 60

семинара у основним школама и 20 семинара у средњим стручним школама и гимназијама. На сваком од семинара било је просечно 30 наставника. Методом случајног узорка на сваком семинару је одабрано пет наставника који су као јединствена група заједнички одговарали на постављена питања. На тај начин, истраживањем је обухваћено 60 група наставника из основних школа, у свакој по пет наставника – укупно 300 наставника основних школа и 20 група наставника из средњих стручних школа и гимназија, у свакој по пет наставника – укупно 100 наставника средњих стручних школа и гимназија. Јединицу анализе при обради података представљао је број група наставника, 60 из основних школа и 20 из средњих стручних школа и гимназија.

Метод и инструменти истраживања

У истраживању је коришћена анкета са питањима отвореног и затвореног типа. У првом питању (отвореног типа) од групе наставника очекивало се да наведе листу карактеристика наставника које запажа у својој пракси. У другом питању (отвореног типа) од групе наставника очекивало се да наведе листу пожељних карактеристика наставника (какви би наставници требало да буду). У трећем питању (затвореног типа) очекивала се оцена сопственог рад из перспективе ученика. У оквиру овог питања наставницима су понуђене следеће категорије: (а) наставник јасно и разумљиво излаже градиво, (б) комуникација са ученицима је добра, (в) наставник је припремљен и организован за наставу и (г) наставник подстиче ученике да размишљају. У оквиру понуђених категорија, групе наставника су процењивале понашање наставника из перспективе ученика, на скали од 1 до 5.

У даљем тексту биће приказани прво резултати и тумачења истраживања обављеног у основним школама, а затим резултати и тумачења података прикупљених у средњим стручним школама и гимназијама.

Приказ резултата из основних школа

Размишљања наставника о понуђеним категоријама из табеле А-3

Приликом оцењивања сопственог рада из перспективе ученика, наставници су спонтано коментарисали понуђене одговоре о: начину излагања градива, комуникацији с ученицима, припреми и организацији наставе и подстицању мишљења код ученика. Ови квалитативни подаци есејског типа изражавају личне ставове и мишљења наставника, који нису увек у вези са перспективом ученика. То управо указује на тешкоће наставника да се децентрира и посматра из угла ученика, што би иначе била идеална особина наставника за добар квалитет његовог рада.

Како наставници виде сами себе

Табела А-1: Карактеристике наставника (Запажам) – питање отвореног типа

N=56 група Одговор	Фреквенција	Процент (%)
Неадекватан однос према послу	22	39,2
Класичан, незанимљив предавач	23	41
Неадекватан однос према ученицима (не бави се њиховим проблемима, не уважава њихова мишљења, захтеван, етикетира)	23	41
Неадекватно оцењивање (субјективан, нереалан, оцењује само тренутно знање)	15	26,7
Немотивисан	14	25
Неадекватан положај у друштву	10	17,8
Недовољно стручног усавшавања	9	16
Недовољно сарађује с колегама, стручним сарадницима и родитељима	9	16
Неадекватна комуникација с ученицима	4	7,1

Табела А-2: Карактеристике наставника (Треба да буду) – питање отвореног типа

N=60 група Одговор	Фреквенција	Процент (%)
Адекватна комуникација с ученицима	26	42,6
Добар предавач (користи различите методе, активира ученике, повезује градиво)	48	78,6
Адекватан однос према ученицима (уважава разлике, воли ученике)	28	45,9
Континуирано стручно усавшавање	37	60,6
Сарађује с колегама, стручним сарадницима и родитељима	21	34,4
Адекватно оцењивање (објективан, реалан, континуитет у оцењивању)	59	96,7
Привлачан и адекватно одевен (физички изглед)	25	40,9
Мотивисан, заинтересован, воли свој посао и одговорно приступа послу	60	100

У оквиру категорије *наставник јасно и разумљиво излаже градиво*, наставници сматрају да се труде да што јасније и разумљивије презентују градиво ученицима. Међутим, на квалитет предавања утичу не само личне карактеристике наставника, већ и само градиво (поједине теме и наставне

јединице), структура одељења, избор наставних метода. Предавања би требало прилагодити узрасту ученика и њиховим претходним искуствима и знањима. Наставници сматрају да ученици од њих очекују да буду отворени, да комуницирају с њима, а не да држе класично екс катедра предавање, што индиректно уноси извесну сумњу у високе самооцене исказане у табели А-3.

Табела А-3: Наставник оцењује свој рад из перспективе ученика

N=58 група Категорија	Просечна оцена
Наставник јасно и разумљиво излаже градиво	4,3
Комуникација с ученицима је добра	4,6
Наставник је припремљен и организован за наставу	4,3
Наставник подстиче ученике да размишљају	4,3

У оквиру категорије *комуникација са ученицима је добра*, према мишљењу наставника, битно је да постоји двосмерност комуникације јер ствара позитивну климу у одељењу. Помоћу комуникације подстиче се активност ученика, слобода изражавања и изношења властитог мишљења. Наставник би требало да дозволи ученицима да постављају питања и да отворено разговарају.

У оквиру категорије *наставник је припремљен и организован за наставу*, већина наставника сматра да је припремљена за наставу. Млађи наставници се више и темељније припремају за наставу, а старији се ослањају на просветно-педагошко искуство (са годинама опада ниво заинтересованости за припремање часа – користе се старе припреме). На организацију часа утиче недостатак наставних средстава, састав одељења и велики број ученика. Недовољна опремљеност наставним средствима, а истовремено и необученост наставног кадра за коришћење неких средстава, утиче на припремљеност и организацију наставе. Увођење компјутерске технологије поједноставило је начин припреме наставника за час и повећало доступност информацијама. Наставник би требало да користи сва расположива средства, као и комбиновање наставних метода, како би час био што успешнији, а резултати рада на високом нивоу.

У оквиру категорије *наставник подстиче ученике да размишљају*, наставници сматрају да је подстицање ученика на размишљање могуће у проблемској настави (ученицима се дају припремљени диференцирани и индивидуализовани задаци). У мањој мери би требало користити фронтални облик рада. Током рада ученици и наставници стално комуницирају, наставник даје ученицима могућност изношења личних ставова, долажење до закључака и ствара могућност да се њихова креативност испољи. Из

отворене комуникације произлази слобода ученика да самостално изнесе свој суд. Ученици се подстичу да размишљају кроз занимљиво излагање, одговарајуће методе рада, уз помоћ примене различитих наставних средстава или приликом израде средстава у сарадњи с наставницима. Размишљање се подстиче разним логичким и проблемским питањима, корелацијом предмета, давањем задатака из праксе и извођењем огледа. Ученици воле наставу која је пуна практичних примера и огледа. Због лошег програма, обимности градива и великог броја ученика, наставници нису у могућности да ученике подстичу на размишљање и да развијају њихову индивидуалност.

Тумачење резултата из основних школа

По степену учесталости, наставници су у рубрици *запажам* (табела А-1) најчешће наводили следеће карактеристике: незанимљивост предавача и неадекватан однос према ученицима (41%), неадекватан однос према послу (39,2%), неадекватно оцењивање (26,7%), немотивисаност (25%), неадекватан положај у друштву (17,8%), недовољна стручност и недовољна сарадња с родитељима (16%), неадекватна комуникација (7,1%). Интересантно је да наставници у свом раду не виде позитивне карактеристике. Само 14 група, од 56 које су одговориле на ово питање, поред негативних наводе само понеку позитивну карактеристику (стручни, разумљиви ученицима, осећајни, културни, добри предавачи, добри људи, добри говорници, одмерени, комуникативни, реални у оцењивању, креативни, савесни, доследни, одговорни, добри организатори, подстицајни, тачни, воле свој посао и ученике, знају да мотивишу децу). Проенти за позитивне особине су изузетно ниски (испод 1%) те су занемарени у табели.

У рубрици *треба да буду* (табела А-2) по учесталости појављивања на првом месту је мотивисаност и љубав према послу (100%), адекватно оцењивање (96,7%), добар предавач (78,6%), стручно усавршавање (60,6%), адекватан однос према ученицима (45,9%), адекватна комуникација (42,6%), адекватан физички изглед (40,9%), сарадња (34,4%). Просто је невероватно да наставници имају потпуно јасну слику о томе шта је добар наставник, а да толико лоше мисле о својој пракси. Са психолошког становишта – теорија атрибуције (Heider, према: Хавелка, 1992), могло би се очекивати да управо улепшавају слику о себи, али изгледа да они прихватају своју неадекватност.

Одговори приказани у рубрици *из перспективе ученика* (табела А-3) показују да наставници основних школа сматрају да би их ученици високо оценили. Најбоље су “оцењени” у области комуникације.

У оквиру *размишљања наставника о понуђеним категоријама*, датим у табели А-3, наставници сматрају да наставник разумљиво излаже градиво,

добро комуницира с ученицима, организовано води наставу и подстиче ученике на размишљање. Занимљиво је, међутим, да у својим коментарима лако “склизну” у образлагање шта је добро, а шта не, уместо да се труде да пресликају ученичко мишљење, што се од њих очекивало.

Одговори наставника показују да наставници немају проблем да себе виде као лоше (табела А-1), али имају проблем да их ученици виде као лоше (у табели А-3 наводе да их ученици позитивно доживљавају). Дакле, чини се да наставници немају проблем да живе у когнитивној противуречности, јер би иначе прикривали негативне карактеристике и придавали позитивне које би их приближиле идеалном моделу.

Занимљиво је да су наставници давали врло дугу листу пожељних особина (табела А-2), а врло оскудну листу карактеристика које запажају у својој пракси, која се у потпуности исцрпљивала негативним карактеристикама (табела А-1). Овај податак није директно уочљив у табелама, али се региструје у сировим неklasификованим одговорима наставника. То може да укаже на то да наставници нису у стању да посматрају финесе у свом понашању и пракси иако теоријски знају да су оне значајне.

У табели А-1 (*запажам*) видимо да се на листи карактеристика налази и неадекватна комуникација (више од половине наставника сматра да је комуникација наставника с ученицима неадекватна). У табели А-3 (*из перспективе ученика*) уочавамо да је ова категорија оцењена највишом оценом (4,60). Слично је и с другим особинама. Изненађујући је контраст између тога како наставници виде себе и како мисле да их виде ученици. Слични су резултати у табели А-3 (*из перспективе ученика*) и резултати у табели А-2 (*треба да буду*), што се могло и очекивати с обзиром на то да је перспектива ученика позитивна (табела А-3). Наставници мисле да их ученици виде као идеалне. Резултати табеле А-1 (*запажам*) и табеле А-2 (*треба да буду*) изузетно су различити, што говори о високој самокритичности наставника која се не уочава у табели А-3 (*из перспективе ученика*), што није логично. Наставничка слика о себи је много лошија од пожељне, осим када не укључе замишљену перспективу ученика. Чини се да свест о томе какви би требало да буду нимало не утиче на њихово понашање и да то чак и признају, али да им то не смета да замишљају да их ученици виде позитивно. Резултати у табели А-1 (*запажам*) и табели А-3 (*из перспективе ученика*) то потврђују. Разлика у резултатима у ове две табеле упућује на наставничку сујету коју могу да превазиђу пред својом самосвешћу, али никако пред ученицима.

Из оваквих неподударности можемо закључити да наставници знају шта је идеалан наставник, али, по њиховом мишљењу, стање у пракси је сасвим супротно, осим ако не узмемо у обзир њихова мишљења из перспективе ученика. Можемо извући два закључка: (1) оно што се зна не практи-

Како наставници виде сами себе

кује се у адекватној мери нити с успехом, (2) оно што је пожељно пројектује се у мишљење ученика, али не и у своје.

Приказ резултата из средњих стручних школа и гимназија

Табела Б-1: Карактеристике наставника (Запажам) – питање отвореног типа

N=18 група Одговор	Фреквенција	Процент (%)
Немотивисан	6	33,3
Нетолерантан	4	22,2
Некреативан	3	16,6
Класичан, незанимљив предавач	9	50
Неконтинуирано (неадекватно) оцењивање	2	11,1
Нерасположен (нервозан, утучен)	6	33,3
Неугледан (физички изглед)	3	16,6
Несавесно опхођење према послу	2	11,1
Неинформисан	2	11,1

Табела Б-2: Карактеристике наставника (Треба да буду) – питање отвореног типа

N=19 група Одговор	Фреквенција	Процент (%)
Поштује личност ученика	9	47,3
Флексибилан	9	47,3
Објективан у оцењивању	12	63,1
Толерантан	8	42,1
Привлачан и адекватно одевен	4	21
Стручан	9	47,3
Занимљив	7	36,8
Комуникативан	8	42,1
Добар предавач (користи различите методе, активира ученике, повезује градиво)	14	73,6
Креативан	6	31,5
Расположен, воли свој посао и децу	16	84,2
Информисан	5	26,3

Табела Б-3: Наставник оцењује свој рад из перспективе ученика – питање затвореног типа

N=20 група Категорија	Просечна оцена
Наставник јасно и разумљиво излаже градиво	4,0
Комуникација с ученицима је добра	4,6
Наставник је припремљен за наставу	4,4
Наставник подстиче ученике да размишљају	4,2

Размишљања наставника о понуђеним категоријама из табеле А-3

Као што је речено у приказу резултата за основне школе, и групе наставника средњих стручних школа и гимназија спонтано су давале коментаре и своја запажања у контексту трећег питања о перспективи ученика: начину излагања градива, комуникацији с ученицима, припреми и организацији наставе и подстицању мишљења код ученика. Ови одговори изражавају њихове ставове и мишљења о понуђеним питањима.

У оквиру категорије *наставник јасно и разумљиво излаже градиво*, наставници сматрају да је њихова улога да трагају за што бољим начинима излагања градива. Стога им је веома битно да добију повратну информацију од ученика. Према мишљењу наставника, мора се поћи од претходног знања и искуства ученика, како би градиво свима било разумљиво и јасно. Нејасно, неразумљиво и монотono излагање градива, према њиховом мишљењу, доводи до опадања пажње ученика.

У оквиру категорије *комуникација с ученицима је добра*, наставници сматрају да праве грешке, иако знају како би требало комуницирати. Двосмерност комуникације у одељењу, према мишљењу наставника, подстиче ученике на размишљање и одржава њихову пажњу.

У оквиру категорије *наставник је припремљен и организован за наставу*, наставници сматрају да довољно времена и пажње посвећују припреми и планирању наставног часа. При томе, прихватају сугестије ученика, родитеља и колега. Уколико приметите да ученици нису заинтересовани, мењају начин организовања часа. За добру организацију наставног часа, према мишљењу наставника, најбитније је унапред јасно одредити циљеве и, у складу с тим, направити припрему.

У оквиру категорије *наставник подстиче ученике да размишљају*, према мишљењу наставника, усвајање чињеница није довољно јер се оне временом заборављају, већ је најбитније да ученици науче да размишљају и да научена знања касније знају да примене. Битно је да се наставном градиву приступа са проблемског становишта, постављањем питања отвореног

типа и различитих проблемских ситуација које од ученика захтевају размишљање.

Тумачење резултата из средњих стручних школа и гимназија

На основу анализе мишљења наставника средњих стручних школа и гимназија, може се уочити слична тенденција добијених резултата као и у основној школи.

Групе наставника су, као што је приказано у рубрици *запажам* (табела Б-1), претежно наводиле негативне карактеристике наставника. Наставници средњих стручних школа и гимназија у табели Б-1 (*запажам*) на прво место стављају незанимљивост предавача (50%), а затим следе: немотивисаност и нерасположење (33,3%), нетолерантност (22,2%), некреативност и неадекватан физички изглед (16,6%), неадекватно оцењивање, неадекватан однос према послу и неинформисаност (11,1%). Од 18 група наставника које су обухваћене овим истраживањем, само четири групе су навеле и неке позитивне карактеристике наставника. По њиховом мишљењу, наставници су: стручни, објективни, толерантни, комуникативни, реални у оцењивању, доследни, одговорни, иновирају свој рад, дају проблемске задатке ученицима. Процент за позитивне особине су изузетно ниски (испод 1%) те су занемарени у табели.

Када је требало да укажу на пожељне карактеристике, рубрика *треба да буду* (табела Б-2), на првом месту је љубав према послу (84,2%), а затим следе: добро предавање (73,6%), објективно оцењивање (63,1%), стручност (47,3%), толерантност (42,1%), занимљивост (36,8%), креативност (31,5%), информисаност (26,3%), адекватан физички изглед (21%).

И наставници средњих стручних школа и гимназија сматрају да би их ученици високо оценили, рубрика *из перспективе ученика* (табела Б-3). Најбоља “оцена” односи се на комуникацију с ученицима (4,6), а затим следи припремљеност за наставу и организација наставе (4,4).

У оквиру *размишљања наставника о понуђеним категоријама*, запажа се сагласност са нумеричким оценама датим у табели Б-3.

У одговорима наставника средњих стручних школа и гимназија, слично као и у основним школама, подаци у табелама Б-1 (запажам) и Б-2 (треба да буду) драстично се разликују, што није логично. Иако процењују да је, на пример, љубав према послу и занимљивост на часу значајна карактеристика доброг наставника, наставници не процењују себе као посвећене и занимљиве. Дакле, и наставници средњих стручних школа и гимназија су изузетно самокритични када говоре о својој наставној пракси (табела Б-1), иако имају свест о идеалном наставнику (табела Б-2). Као

и у основној школи, међутим, они сматрају да их ученици доживљавају позитивно (табела Б-3). Када се оцењују из перспективе ученика, ипак су критичнији према себи него учитељи и наставници основних школа. У прилог томе исто тако сведоче подаци у табели Б-1 (*запажам*) у којој се помиње незанимљив предавач, док је у табели Б-3 (*из перспективе ученика*) управо начин предавања високо оцењен (4,0). Даље, у табели Б-1, на пример, не појављује се успешна комуникација као карактеристика наставника, а високо је оцењена у табели Б-3 (*из перспективе ученика*). С обзиром на добијене резултате, као и у основној школи, идеални наставник се више подудара с оценама његових карактеристика из перспективе ученика, док је истовремено у контрасту с оценама наставника о самима себи.

Закључак

Наставници су високо оценили своје особине виђене из перспективе ученика, а ниско из сопствене перспективе. И један и други налаз је у контрасту са знањем о томе шта је пожељно. Дакле, наши резултати показују да наставници и учитељи на теоријском нивоу добро познају пожељан профил понашања онога који треба да образује. Неподударност је, међутим, уочљива између практичног и теоријског аспекта професије јер се теорија не примењује у адекватној мери нити с успехом. Разлог је у имплицитним педагогијама наставника (Пешић и сар., 1998) које се разликују од пожељних.

Висок степен самовредновања наставника из перспективе ученика упућује на закључак о недостатку самокритичности, за разлику од ниског самовредновања наставника на основу увида у сопствену праксу. Овај податак је врло необичан, с обзиром на теорију атрибуције која каже да су људи склони да себи приписују позитивне особине. У нашем истраживању то се појављује, али не доследно. Резултати су изразито контрадикторни, и стога би их вредело накнадно проверити. Не може се рећи да су наставници изразито критични према себи, јер би онда ниско вредновање сопствене праксе пратиле и ниске оцене из перспективе ученика. У будућим истраживачким пројектима било би добро да наставници прво индивидуално дају одговоре, и да се категорије *увид у себе* и *увид у друге* одвоје као посебна питања.

Резултати истраживања потврђују потребу даљег стручног усавршавања наставника (Ковач-Церовић и Левков, 2002). Може се извести закључак да је наставницима неопходно у пракси приказати оно што се теоријом тврди. Потребно је омогућити им да практикују оно што је пожељно, уз одговарајућу супервизију, и да потом анализирају и унапређују своје понашање, што би у извесној мери могло да допринесе мењању њихових импли-

цитних педагогија уколико одступају од пожељних. Будући да идеализују слику ученика о наставницима, упркос самокритици, у процесу унапређивања својих имплицитних педагогија требало би посебно обратити пажњу на развијање отворености за повратне информације које могу добити од ученика, односно осетљивости за њихове потребе и примедбе којих реално има више него што наставници у овом истраживању наводе.

Напомена. Чланак представља резултат рада на пројекту “Образовање за друштво знања”, број 149001 (2006–2010), чију реализацију финансира Министарство науке и заштите животне средине Републике Србије.

Литература

- Аврамовић, З. (2001): Усавршавање наставника у Србији, *Настава и васпитање*, бр. 1, стр. 120–126.
- Bascia Nina & Hargreaves Andy (2000): Teaching and leading on the sharp edge of change in Bascia Nina & Hargreaves Andy (Eds.): *The sharp edge of educational change: Teaching, leading and the realities of reform* (3-26). London and New York: Routledge Falmer.
- Ђорђевић, Ј. и Б. Ђорђевић (1988): *Ученици о својствима наставника*, Београд: Просвета.
- Ковач-Церовић, Т., Левков, Љ. (прир.) (2002): *Квалитетно образовање за све – пут ка развијеном друштву*. Београд: Министарство просвете и спорта Републике Србије.
- Костовић, С. (2000): Могући индикатори васпитног стила наставника, *Педагогија*, вол. 38, 3-4, 471–475.
- Костовић, С. (2005): *Васпитни стил наставника*, Нови Сад: Савез педагошких друштава Војводине.
- OECD (2005): *Teachers Matter: Attracting, developing and retaining effective teachers*. Paris. OECD Publishing.
- Пешић, М. и сарадници (1998): *Педагогија у акцији – методолошки приручник*. Институт за педагогију и андрагогију. Београд: Филозофски факултет.
- Хавелка, Н. (1992): *Социјална перцепција*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Hargreaves Andy (2000): Four ages of professionalism and professional learning, *Teachers and teaching: history and practice*, 6 (2), 151–182.

ПРИКАЗИ

Др Босилка Ђорђевић
Београд

UDK-37.01 (159.9)
Приказ дела
НВ.LVII.2.2008.
Примљен: 9. IV 2008.

ПСИХОЛОГИЈА И ОБРАЗОВАЊЕ

Основе педагошке психологије
Др Ђорђе М. Ђурић

УСЕ - Унија факултета Југоисточне Европе - Union of Faculty of Eastern Europe.
ПРОМЕТЕЈ, Нови Сад, 2008, 223 стране

Недавно је у издању Уније факултета Југоисточне Европе (УСЕ) изашла књига (уџбеник) др. Ђорђа Ђурића под насловом **Психологија и образовање**, са поднасловом **Основе педагошке психологије**.

Ово је седмо издање књиге, што већ само по себи указује на њен значај и вредност за оне којима је оваква литература неопходна. Издање заслужује посебну пажњу читалаца зато што садржи многе новине како у погледу научних и стручних сазнања, тако и у начину презентирања садржаја.

Аутор се у целини придржавао поставки познатог психолога Торндајка (Торндике) које служе као основна оријентација за све оне који се баве образовањем и васпитањем деце и младих:

- упознавање детета и његовог психичког живота, и
- настојање да се природа детета мења и развија под утицајем васпитања и
- образовања.

Допуњавајући и продубљавајући ранија издања ове књиге, др Ђурић је показао да прати не само нова сазнања из психолошких и педагошких наука, већ и савремену концепцију уџбеника.

Треба нагласити да унапређивање образовања и васпитно-образовне праксе није могуће ако се не познају психолошке законитости, теорије и резултати психолошких истраживања и ако се будући наставници не оспособе да још током професионалног образовања примењују стечена

психолошка и педагошка сазнања, да анализирају, истражују и стваралачки мењају и унапређују праксу.

Књига “Психологија и образовање” конципирана је тако да укаже најпре на нека општа психолошка сазнања у вези с образовањем и васпитањем, а потом на могућности потпунијег заснивања образовне делатности на научним психолошким основама.

Већ сам преглед садржаја ове књиге показује ширину проблема и њихову сложеност. Књига садржи осам целина које чине суштину и основу успешног педагошког рада и деловања: 1. Детињство и адолесценција; 2. Учење као процес; Памћење и заборављање и трансфер учења; 3. Когнитивни чиниоци успешног учења; 5. Методе и облици учења и наставе и чиниоци школског постигнућа ученика; 6. Психолошки аспекти наставе; Мерење успеха у учењу; 7. Даровити ученици; Ученици са посебним потребама; 8. Дисциплина у школи; менталнохигијенска активност у школи;

У овом седмом издању, допуњени су неки делови, посебно они који се односе на Детињство, затим на Друге класификације облика учења а у оквиру дела Учење. Посебну и значајну допуну аутор је урадио у делу под насловом Психолошки аспекти наставе, као доминантног организованог облика образовне активности школе. У овом делу су детаљно разрађене психолошке основе диференцијације и индивидуализације наставе а у вези с индивидуалним разликама међу ученицима. Као логичан наставак диференцијације, понуђени су разрађени модели процеса учења. За наставнике овај део има посебан значај јер је “репертоар” различитих модела тако разноврстан да може да помогне наставницима различитих наставних предмета да одаберу оне који су примерени не само различитим ученицима, већ и различитим наставним областима. Јасно је показано и како да то реализују у своје раду.

Седмо издање ове књиге је уређено на нов начин са циљем да читаоце мотивише за самостално и продубљено проучавање различитих проблема. Због тога су на почетку сваког поглавља наведени основни проблеми који се разматрају и њихове кључне речи, а на крају поглавља су дати предлози за размишљање и сугерисана је активност за самостални рад. После сваког поглавља читаоци се упућују на додатне изворе информација о проучаваним проблемима. На крају последњих поглавља књиге читаоцима се предлаже да издвоје основна питања ових поглавља, да открију њихове кључне речи и да на основу њих пронађу нове изворе информација књижном или електронском медију. Овим предлозима заинтересовани појединци се упућују на самостално откривање главних идеја и проблема у стручном тексту, на издвајање кључних речи и њихово коришћење у проналажењу одговарајуће литературе – на активно учење и студирање. Овај део је посебно значајан

за студенте учитељских и наставничких факултета како би се још у току припремања за наставнички позив упутили у продубљени и креативни рад у настави и васпитању ученика.

У овој књизи аутор је нашао праву меру и у садржајима и у њиховом обиму а у функцији образовања и васпитања деце и младих. То се с правом и могло очекивати будући да је аутор др Ђорђе Ђурић успешно прошао све степеннице и упознао рад школа нашег образовног система: од наставника основне школе, средње, завода за унапређивање васпитања и образовања до професора психологије на универзитету. На том стручном путу, он је сагледао не само проблеме и потребе наставника, ученика и њихових родитеља, већ је нашао и путеве како одговорити тим потребама.

Др Душан М. Савићевић
Филозофски факултет
Београд

UDK-37.034
Приказ дела
НВ.LVII.2.2008.
Примљен: 9. IV 2008.

САВРЕМЕНИ ПРОБЛЕМИ ДРУШТВЕНО-МОРАЛНОГ ВАСПИТАЊА

Др Босиљка Ђорђевић
Др Јован Ђорђевић

Савез педагошких друштава Војводине, Нови Сад 2007, стр. 175.

Историја науке и стварни живот пружају обиље доказа да стваралаштво и испољавање човекове интелектуалне енергије не припадају само генерацијама у првом реду људског живота. Стварању у различитим областима науке и уметности доприносе дају и појединци у одмаклим годинама, како је то говорио Коменски, на “заранку” живота. Познати психолог Леман (Lehman) то је документовао својим емпиријским истраживањима наводећи оне појединце чије се стваралаштво испољило и у позној старости. Такве истакнуте ствараоце сусрећемо и у нашем културном кругу. Они заслужују дивљење и дубоко уважавање. Повод за изречене мисли је и најновија студија др Босиљке Ђорђевић и др Јована Ђорђевића *Савремени проблеми друштвено-моралног васпитања*. Они су се често до сада јављали као коаутори значајних истраживања из области учења и васпитања и већ скоро шест деценија (заједно и појединачно) дају допринос српској педагошкој и психолошкој мисли. Сваки озбиљан аналитичар и објективни научни критичар (верујемо) оцениће да је тај допринос значајан и драгоцен.

Живимо у свету великих неизвесности и криза које су захватиле све области друштвеног и индивидуалног живота: економској, политичкој, културној, моралној, безбедносној, кризи установа и организација. Разуме се да та криза није могла да мимоиђе ни васпитање и образовање, његове установе и организације. Померила се филозофија образовања са снажним нагласком на когнитивној сфери, на припремању за ефикасно обављање функција које су потребне тржишту, при чему се запоставља (намерно или ненамерно)

васпитање целовите личности са свим потребним вредносним и моралним компонентама. Такво уско утилитаристичко схватање образовања и учења, уверени смо, водиће до једнодимензионалног човека окренутог себи и тржишту.

Студија Б. Ђорђевић и Ј. Ђорђевића скреће нашу пажњу од тако једностране филозофије образовања и упозорава стручњаке, друштвене установе, професионална удружења и одговорне грађане да се озбиљније позабаве проблемима друштвено-моралног васпитања деце и омладине. Они су јасно и успешно омеђили своју истраживачку област, а то је друштвено-морално васпитање деце и омладине у чијем средишту су вредности. Они се конзистентно у својој студији држе тог опредељења. У неколико занимљивих поглавља: Компоненте васпитања и њихова међузависност, Морал и други облици друштвене свести, Морално васпитање: суштина, циљ и задаци, Специфичност процеса моралног васпитања: пут од моралног сазнања до моралних ставова и понашања, Принципи моралног васпитања, Васпитно-образовни циљеви и друштвено-моралне вредности, Садржаји моралног васпитања, Модели моралног васпитања, Методе моралног васпитања, Психолошки прилази друштвеном и моралном васпитању деце и младих, Породица и друштвено-морално васпитање деце и младих, Школа и морално васпитање, Методологија истраживања и друштвено-морално васпитање, до односа између морала и религије. Из самог прегледа кључних проблема види се настојање аутора да задату тему обраде свестраније и целовитије. Основна њихова методолошка оријентација јесте историјско-компаративна. Из предузетих анализа јасно произилази да компарација није само метод њиховог научног сазнавања, већ је то и начин мишљења који долази до изражаја током читаве студије. Они критички оцењују доприносе појединих аутора из различитих друштвених и културних средина и с правом показују да се морал и моралне вредности разликују и зависе од филозофије, степена друштвено-економског развоја, културног контекста и степена доступности и демократичности образовања и учења. То говори о потреби диференцираног приступа друштвено-моралном васпитању и добром познавању и уважавању свих чинилаца који на њега утичу.

Анализирајући друштвено-морално васпитање, у студији се дотичу и општа питања васпитања и образовања и њихове класификације истичући да је потребно и значајно складно и уравнотежено третирање свих аспеката живота човека: друштвених и индивидуалних. То значи да се у теоријском погледу и практичној активности мора уважавати друштвена стварност и унутрашњи развој и личне особености и својства васпитаника. Досадашње поделе васпитања, поред одређених предности, имају и мањкавости јер настоји да се “подели оно што представља целину људске личности и

друштвене стварности која је образује” (стр. 11). Полазећи од тог става наглашава се међузависност васпитних компонената, истиче се њихово јединство које се само са теоријског нивоа могу издвојити.

Проблеми морала у овој студији не посматрају се изоловано, само са становишта васпитања, већ у тесној повезаности са другим облицима друштвене свести: филозофијом, науком, социологијом, правом, религијом, уметношћу и политиком. То чини проучавање морала веома сложеном облашћу. Тешко је издвојити друштвени развој од моралног развоја. Осим тога, у развоју друштва јављају се моралне противуречности да је (посебно код младих) потребно васпитање у моралном мишљењу, у развијању моралног суђења и доношења одлука. Посматрано са теоријског становишта, јавља се проблем разграничавања између друштвеног и индивидуалног морала. У практичном смислу јавља се проблем како да спољашњи друштвени захтеви постану субјективне норме понашања личности. Из моралног васпитања очекује се да произађе и морално понашање. То понашање, како се у студији истиче, налази се под утицајем бројних других фактора како организованих, тако и оних стихијне природе.

У односу на друге области васпитања, морално васпитање изражава бројне особености. Оне су производ противуречности између друштва и васпитних установа (школа), противуречности које долазе са брзим променама. Последица таквих противуречности је и обезвређивање друштвених и моралних вредности. Без обзира на спољне утицаје: економија, политика, идеологија, право, црква и религија, традиција и култура, породица и родитељи, потребна су знања о моралности као предуслов сваке моралне акције. Од знања се прелази на убеђење које усмерава вољу на одређене акције.

У теорији моралног васпитања формулисани су и практичним остварењима одређени принципи и правила. Они представљају (принципи) најопштије захтеве моралног понашања. Из принципа произилазе и правила која постају норме. У студији се норме одређују као конкретизовани морални принципи и истиче да је конкретизована активност најефикаснији пут прихватања моралних норми. За разумевање моралног васпитања посебно су значајни васпитно-морални циљеви и друштвено-моралне вредности. Циљеви васпитања као филозофска категорија траже педагошку разраду и конкретизацију. Аутори су у праву у тврдњи да циљеви произилазе из вредности које су друштвено значајне. На основу компаративних истраживања аутори су утврдили да је тешко наћи слагање о томе шта су вредности и које су од њих могу применити у васпитању и образовању. У професионалној литератури помињу се: једнакост, правна толеранција, слобода, просвећивање, мир (стр. 44). Постоје различите класификације

вредности међу којима су најчешће: терминалне и инструменталне вредности. Битна карактеристика вредности јесте њихова променљивост. Оне зависе од социјалне средине и положаја појединца у тој средини. Вредностима се придружују и идеали и они прожимају све сфере индивидуалног и социјалног бића и представљају суштину сваког моралног система. Поред указивања на различитост, аутори сматрају да су потребне одређене заједничке вредности чији ће циљ бити уважавање разлика, али и промовисање оног што је заједничко.

Морално васпитање, како га посматрају аутори ове студије, треба остваривати путем одређених и промишљено изабраних садржаја. На основу изабраних садржаја остварују се морални принципи, циљеви и задаци. У студији су издвојени и скицирани најзначајнија подручја садржаја: васпитање општих вредности, грађанско васпитање, патриотско васпитање, идејно-политичко васпитање, поштовање рада (стр. 58). Компонента садржаја сагледава се у историјској перспективи и димензијама развојности. За остваривање садржаја обликују се различити модели. У литератури се модели одређују као начини мишљења о процесима неговања, проценљивања и деловања у одређеним васпитним ситуацијама. У студији су, на компаративној основи, извршене анализа и процена постојећих модела. Утврђено је да се морално васпитање не односи само на питање наставе, већ се томе додаје и доживљено искуство, као и шира интересовања деце и младих.

Из садржаја произилазе и методе моралног васпитања. Дајући методама спољна и унутрашња обележја која подлежу логичким и психолошким захтевима, аутори сматрају да су методе у ужем смислу врста техника које користе наставници и ученици у процесу наставе и учења. Таква одредба метода као техника уобичајена је у стручној литератури, посебно у оној насталој у енглеском говорном подручју. Метода, истичу аутори ове студије, наглашава одређени начин рада. Свака метода има низ варијаната особених за поједине наставне садржаје. Методе моралног васпитања имају одређене специфичности. У ранијим поделама издвајане су следеће методе: убеђивање, вежбање, подстицање и кажњавање. Оваква класификација, сматрају аутори, подложна је критици. Аутори су темељно анализирали методе моралног васпитања и њихову суштину како се оне јављају у савременој литератури. С правом се констатује да ниједну методу не треба апсолутизовати јер ниједна метода није најбољи пут који одговара свим ученицима. Зато приликом њихове примене треба водити рачуна о следећим захтевима: општем циљу и задацима; дидактичко-методичком циљу наставног часа; природи, садржају наставне материје; узрасним особеностима; времену предвиђеном за поучавање и учење (стр. 78).

Потпуније је разрађена примена дискусије у моралном васпитању, посебно варијанта играње улога. Критички је обрађено више облика дискусије. Дискусија подразумева критичко испитивање мишљења, ставова и појмова. Још је Курт Левин (К. Lewin) у својим експерименталним истраживањима установио да дискусија више одговара мењању ставова и понашања у упоређивању са методом предавања. Зато аутори ове студије наглашавају да је дискусија посебно корисна за развијање способности критичког мишљења у процењивању идеја, разумевању појмова и развијању спретности при решавању наставних проблема. У праву су аутори ове студије да се посредством дискусије негује учешће ученика у расправама, негује способност да се искажу схватања, демократска социјална оријентација, чиме се они потпуније припремају за различите социјалне ситуације са којима ће се у животу сусретати. Такав приступ претпоставља и оспособљавање наставника за успешно вођење дискусије.

У студији су осветљени и психолошки прилази друштвено-моралном васпитању деце и младих. Истраживању тог феномена приступило се релативно касно. Анализа историјских извора указује на чињеницу да се на питање шта је моралност различито одговара. Те разлике изнедриле су различите теорије: теорија социјалног учења, теорија когнитивног развоја и психоаналитичка теорија. Брижљиво су анализирани доприноси појединих аутора у схватањима моралног развоја: Барнеса, Шаленбергера, Дјуија, Пијажеа, Колеберга. Упоредивани су резултати истраживања вршених међу ученицима и наставницима у низу земаља. Из тих анализа произилази да је морално васпитање деце и младих веома сложено и да зависи од низа фактора који се међусобно преплићу. Према ауторима, тако сложен феномен заснива се на четири основне компоненте: морална осетљивост, морално суђење, морална мотивација и морални карактер (стр. 105).

Када је реч о психолошким основама моралног васпитања, поред интелигенције, значајне су и друге димензије и особине личности као што су ставови, уверења, визије, спремност на сарадњу, општа честитост, достојанство и част ученика. Како се свуда у свету придаје све већи значај моралном васпитању деце и младих, испољава се и све већа разноврсност. Нема заједничких одговора које су то опште и универзалне вредности значајне за развијене земље, а које за земље у развоју, које вредности промовишу богате и велике земље. Често се чује да “моћне” земље кажу да се оне “боре” за своје вредности, али се не питају да ли такве вредности одговарају малим и сиромашним земљама. У таквим околностима веома је тешко обликовати циљеве и садржаје моралног васпитања. Питања која постављају аутори ове студије отварају просторе за интердисциплинарна истраживања моралног васпитања.

Под лупу теоријских и емпиријских истраживања аутори су ставили два значајна фактора моралног васпитања: породицу и школу. Они скрећу пажњу на улогу породице у друштвено-моралном васпитању. Промене о којима је било речи нису остале без утицаја и на породицу из простог разлога што породица дели судбину свог времена. У том контексту луцидно се анализирају тешкоће с којима се сусреће савремена породица, измењени оквири у којима деца расту и васпитавају се, указује се на измењени положај мајке у економском и социјалном животу земље. Нагласак се ставља на улогу родитеља, а не само мајке, у васпитању деце. У студији се анализирају емпиријска истраживања вршена у различитим социјалним срединама која су обухватила класну припадност, ниво образовања, градско и сеоско становиште и утицаје тих фактора на породични живот и васпитање деце. Аутори с правом постављају питања како ће се остваривати европске вредности ако се имају у виду велике економске, друштвене и културне прилике. Анализама је обухваћено друштвено-морално васпитање и у земљама транзиције. Ти процеси довели су до смањења услова за свестрани развој личности. Лична успешност и лична промоција почела је да преовлађује над вредностима које имају друштвени значај. Оправдана су указивања аутора на појаву лажних вредности, лажних идеала које ремете социјално-морално васпитање младих. Старе вредности не могу да функционишу, а нове нису јасно утврђене и дефинисане, што води до духовне дезоријентације (стр. 125). Настаје велико друштвено раслојавање, што збуњује родитеља и води до недоумица како васпитавати децу. Аутори с правом истичу да се мало говори о тамним странама друштвено-економских промена.

Када се ради о друштвено-моралном васпитању младих, очи су уперене у школу, и то из простог разлога што је школа у цивилизацијским менама увек била заинтересована за морално васпитање. Било би нереално очекивати да у нашем несигурном и неизвесном времену тражимо да школа преузме главну улогу и сву бригу за морално васпитање деце и младих. Потребан је интегративни приступ процесу моралног васпитања. То никако не значи да не треба указивати на слабости моралног васпитања које се спроводи унутар школа: апстрактност, дедуктивност, пасивност, ауторитарност, неадекватни избор садржаја итд. Аутори истичу да сврха читавог процеса моралног васпитања није само у познавању морала, већ и у стварању одређених практичних искустава на основу којих ће се научити начела и вредности које су потребне за живот у заједници (стр. 144).

У осветљавању друштвено-моралног васпитања деце и младих аутори нису заобишли ни истраживачку методологију, што је за будуће истраживаче од посебног значаја. Описана је и извршена категоризација

методологије истраживања. Оне су глобално подељене на две групе: теоријске и емпиријске, са осветљавањем њихових предности и недостатака. Битан је захтев обједињавања теоријских и емпиријских истраживања. У истраживању друштвено-моралног васпитања користе се углавном оне методе које се користе и у другим друштвеним наукама. На тај начин обогаћују се садржаји и поступци у истраживању и отвара перспектива за његову интердисциплинарност. То ће учврстити валидност и релевантност будућих истраживања.

Аутори су у студији анализирали однос између морала и религије. Стручњаци имају различите приступе религији, па из тих разлика произилазе и различите њене дефиниције. Аутори истичу да је везивање морала за религију увек било повезано са низом тешкоћа. Важне су анализе које се односе на наставу религије. Они праве јасну дистинкцију између наставе о религији и религиозне наставе. У првом случају ради се о поукама о религији, а у другом случају о поукама из религије (стр. 162). Према схватањима аутора, за поучавање о религији потребни су одговарајући наставни програми. Они се залажу за увођење новог наставног програма: *религија и њен значај*. Дате су и тематске целине које би обухватио такав програм. Тиме су аутори дали битан допринос решавању једног актуелног проблема школске праксе.

Студија др Босилке Ђорђевић и др Јована Ђорђевића *Савремени проблеми друштвено-моралног васпитања* представља значајан научни допринос педагошкој науци. Студија је методолошки добро утемељена и прати савремена научна кретања у различитим социјалним срединама. У њој су постављена бројна актуелна питања моралног васпитања која могу бити адекватне хипотезе за будућа истраживања. Студија је намењена не само истраживачима, већ одабрани примери и описивања праксе могу послужити и практичарима у решавању актуелних проблема моралног васпитања. Студија се одликује целовитим приступом, интердисциплинарним сагледавањем проблема, систематичним излагањем. Она отвара простор за дијалог научника и професионалаца у образовању и учењу не запостављајући ни родитеље и друге одговорне грађане ван васпитних установа.

Издавач заслужује признање за издавање ове студије.

Др Емина Копас-Вукашиновић
Институт за педагошка истраживања
Београд

UDK-376.54
Приказ дела
НВ.LVII.2.2008.
Примљен: 9. IV 2008.

О ДАРОВИТОСТИ И ДАРОВИТОМ ДЕТЕТУ У ШКОЛИ

Славица Б. Максић, *Даровито дете у школи*,
Завод за уџбенике, Београд, 2007, 263 стране.

У издању Завода за уџбенике, Београд, 2007. године је штампана књига *Даровито дете у школи*, чији је аутор др Славица Максић. Књигу су рецензирали проф. др Лидија Вучић и др Босиљка Ђорђевић. Настала је као резултат дугогодишњег истраживања проблема дечје даровитости и представља својеврсну подршку развоју даровитости. Оплемењена фотографијама и причама о животу и раду наших истакнутих научника и уметника, ова књига је и сведочанство о улози школе и образовања у развоју њихових стваралачких потенцијала. Данас, из угла савременог школског система, то подразумева правовремено откривање даровитости, али и стварање услова за њен даљи развој.

У *уводном делу* књиге ауторка образлаже два фундаментална приступа даровитости. На једној страни је реч о појединцима који поседују својства, унапред одређена, која треба на време открити и даље усмеравати, у посебним условима. На тај начин даровитост подразумева извесну привилегију мањег броја људи, будућих великих научника, уметника или успешних спортиста. Насупрот оваквом тумачењу стоји став да даровитост за одређену област представља општељудски потенцијал, који је могуће развити кроз адекватно планиране и организоване активности. У оба случаја школа јесте један од приоритетних чинилаца за развој дечје даровитости. На путу од занемарености ученика, њихове преоптерећености, спутавања или ометања њиховог развоја, до стварања система мера за задовољавање специфичних образовних потреба даровите деце, за ауторку ове књиге су актуелна многа питања у вези са школским програмима, наставницима и самим ученицима. У сваком случају, залаже се за стварање адекватних подстицајних услова за развој дечје даровитости у систему институционалног школског образовања

и васпитања. У таквим условима ученик се оспособљава да истражује, открива, поставља и решава проблем, а стечена знања и вештине воде га ка личном успеху, срећи и задовољству.

Након уводног дела следи поглавље о *природи даровитости и њеном мерењу*. Приказане су и образложене различите теорије о испољавању и развоју даровитости, а затим недостаци и дилеме у вези с њеним испитивањем и мерењем. Од Стернберга, који даровитост тумачи као изузетну и неубичајену интелигенцију, преко Рензулијеве теорије о даровитим понашањима појединаца натпросечних способности, високог нивоа креативности и преданости задатку, садржај ове књиге нас води до теорије Гањеа о даровитим постигнућима, у смислу натпросечне компетентности у одређеним областима способности. Када је реч о идентификовању даровитих ученика, истакнут је значај примене утврђених инвентара личности и скала судова, као и мишљење наставника, родитеља и самих ученика, не занемарујући значај дечјих постигнућа на разним тестовима интелигенције и знања. При томе је наглашена потреба свеобухватног сагледавања различитих индикатора даровитости, уз присутан опрез у процени, услед релативизираних вредности добијених показатеља. Утврђена је и потреба дефинисања појединачних критеријума на тесту, израде матрице различитих самерљивих података и примене студије случаја, ради препознавања даровитости, односно разликовања даровитог од недаровитог постигнућа детета. Наглашено је да даровите не проналазимо само међу “школски напредном” или “раније сазрелом” децом, већ су они некада и мање успешни ученици, са проблематичним понашањем. Ауторка истиче да данас баш ова група даровите неуспешне деце закупа пажњу све већег броја истраживача.

У *другом поглављу* ауторка се бави питањима образовања и васпитања даровитих ученика. У светлу актуелног захтева за пружањем школске подршке деци са највећим интелектуалним и креативним потенцијалима, истакнуте су васпитне и образовне потребе интелектуално, академски, креативно, социјално и уметнички даровите деце. То подразумева могућност добијања нових информација, стицање базичне компетентности у ужој области интересовања, стварање услова у којима ће, без временских ограничења, моћи да следе та своја интересовања, развијају сопствене идеје и решења, затим услова за групну интеракцију, интегрисање личних способности и сензитивности у сопствени систем живљења, и још много тога. Након јасно конкретизованих потреба даровитих ученика, истакнуте су предности и недостаци сегрегације, акцелерације и обогаћивања, које ауторка одређује као основне начине васпитно-образовног рада са даровитима, након чега представља и њихове сложеније облике. Размотрена

су и питања образовних могућности које наша школа пружа даровитим ученицима. Она се њима бави још од давне 1959. године, кроз актуализоване законе о основној и средњој школи, организовањем додатног рада за ученике, такмичења, до формирања специјализованих школа у систему средњег образовања и награђивања талената у појединим областима.

Треће поглавље у књизи односи се на вредновање образовне подршке за даровите ученике. Представљени су њени ефекти кроз инострана и домаћа истраживања, а затим и проблеми у вези с вредновањем. Када је реч о издвајању ових ученика у посебне школе, убрзавању њиховог напретка или различитим видовима обогаћивања њиховог развоја, на врло студиозан начин дат је преглед истраживања која се односе на један програм и оних у којима се упоређују ефекти више програма. Посебно је интересантан приказ различитих видова обогаћивања програма за даровите, као што су курсеви на вишим нивоима школовања, летњи програми, менторски програми, груписање без разреда или унутар одељења и сл. Уз напомену да се у нашој средини почетком седамдесетих година прошлог века повећавају интересовања за даровите ученике, представљена су актуелна истраживања која иду у правцу диференцијације и индивидуализације наставе у нашим школама као могућим решењима за задовољавање потреба ученика, пре свега даровитих. Следи приказ података о испитивању ефикасности појединих мера за образовање даровитих, на основу збирних годишњих извештаја Београдског и Републичког завода за унапређивање образовања и васпитања, из осамдесетих година. У школским извештајима се реализација додатног рада помиње најчешће узгредно, често се поистовећује са слободним активностима, углавном се не организује редовно, а евидентни су и проблеми материјално-просторне природе. У том контексту ауторки се намеће питање тада актуелне организације додатне наставе за ученике и подршке даљем развоју даровитих. Ово поглавље она завршава разматрањем проблема који се односе на вредновање образовне подршке даровитим ученицима, од уопштено датих циљева који се тешко могу операционализовати, до питања могућности уклапања посебних програма за даровите у постојећи систем васпитања и образовања.

Јавно мњење и даровитост су тема *четвртог поглавља*. Имајући у виду значај односа средине према даровитим ученицима и њиховим потребама у систему образовања и васпитања, ауторка даје преглед иностраних и домаћих истраживања о даровитости и школовању даровитих ученика. Из угла родитеља, наставника, васпитача, ширег јавног мњења и самих ученика, истражују се питања схватања даровитости, циљева васпитно-образовног рада са даровитим ученицима, стратегије повремених издвајања ученика из одељења, формирања посебних одељења за даровите, ефеката

обогаћујућих курикулума, као и њихових ставова према акцелерацији и потребама даровитих у образовном систему. Приказани су и резултати истраживања саме ауторке које је имало за циљ да се утврди како ученици, родитељи и наставници схватају даровитост, у којој мери се разликују циљеви рада са даровитима у односу на остале ученике и колико су родитељи, наставници и сами ученици подржали образовну понуду за даровите. Наведен је и други циљ овог истраживања, испитивање улоге и значаја изабраних релевантних карактеристика испитаника за исказана мишљења о даровитости, образовању и васпитању даровитих ученика.

У *петом поглављу*, ауторка подробније представља резултате поменутог сопственог истраживања, кроз текст о односу наше средине према даровитим ученицима и њиховом школском образовању и васпитању. Износи мишљења испитаних ученика средње школе, родитеља и наставника о њиховом схватању даровитости и чиниоцима који је одређују, имајући при том у виду способности појединца, његово учење, постигнућа, мотивацију и креативност, не занемарујући област даровитости и особине личности. Интересантан је податак да је запажено веће слагање у описима даровитости међу одраслим испитаницима (родитељима и наставницима) него између млађих и старијих испитаника (ученика и наставника, односно родитеља). Образложене су процене и самопроцене испитаника о томе колико је даровитост распрострањена у ученичкој популацији, указујући на чињеницу да је ипак реч о “мањини даровитих”. Следећи резултати истраживања се односе на чиниоце који утичу на мишљења ученика, родитеља и наставника о циљевима васпитно-образовног рада са даровитима и образовној подршци за те ученике. Међу њима су тип и врста школе, образовање и занимање родитеља, пол испитаника, базични и остали наставни предмети, дужина наставничког стажа. Сумирајући резултате истраживања, ауторка завршава ово поглавље констатацијом да су у нашој средини, слично резултатима иностраних истраживања, препознате специфичне потребе даровитих ученика и потврђено је да им је неопходна посебна образовна подршка.

Бавећи се питањима образовања и васпитања даровитих ученика у школи, ауторка нас у *шестом поглављу*, на врло прагматичан начин, води ка редефинисању проблема, у смислу подстицања способности, талената и креативности ученика. Разматра принципе на којима се заснивају добри програми за даровите ученике, као и могућности за подстицање њиховог развоја, аргументујући их примерима добре подршке. Истакнуто је да даровити представљају значајан део ученичке популације у нашим школама, којима треба дати подршку, у адекватним условима, за развој њихових талената. Наравно да је школа место на којем треба да се подстиче развој креативне продукције младих. Потврда за ову констатацију јесте,

у раду представљен, Рензулијев модел идеалног учења. Он подразумева особине ученика, као што су морална храброст, оптимизам и визионарство, затим карактеристике школских програма и наставника. Као пример добре подршке за подстицање даровитости код ученика, у овом поглављу ауторка описује Рензулијев модел за обогаћивање укупног рада у школи. Представља и искуства из наше средине, као што су игровне активности на предшколском и школском узрасту, учење откривањем и решавањем проблема, експериментални програми и операционализација програма васпитног рада.

У *завршним разматрањима* ауторка врло одмерено подсећа читаоца да је испољавање и развој даровитости не само лична потреба ученика, него и потреба друштвене заједнице којој они припадају. Њихова идентификација, избор садржаја које треба да науче и начина на који ће учити, као и припрема наставника за рад са њима, само су нека од актуелних питања у систему савременог школског образовања и васпитања. У том циљу завршна сугестија ауторке иде у правцу припреме новог оперативнијег програма за стварање система школског рада са даровитим ученицима и студентима, ради развоја њихових укупних потенцијала. На самом крају ове књиге дат је резиме на енглеском и руском језику и попис коришћене литературе и индекс аутора.

Књига *Даровито дете у школи* резултат је дугогодишњих проучавања проблема даровитости деце и младих. Свеобухватан и дубоко разрађен теоријски концепт, повезан са искуствима истраживача, аутору даје за право да ову књигу понуди широком кругу читалаца. Намењена је стручним радницима у школама, родитељима и самим ученицима, као и свима онима за које је даровитост инспиративно подручје сазнавања или истраживања.

НАСТАВА И ВАСПИТАЊЕ

УПУТСТВО ЗА АУТОРЕ ПРИЛОГА

Достављање рада

Рад треба доставити редакцији у два штампана примерка куцана на компјутеру или у **електронској форми**, на адресу Педагошко друштво Србије, Теразије 26, 11000 Београд, са напоменом „За часопис“, **mail: pds_bgd@eunet.yu**.

Радови се достављају у Word формату, са Times New Roman фонтом, величина 12. Моле се домаћи аутори да користе фонт Serbian cyrillic.

Писане верзије се не враћају аутору.

Писање рада

Текст треба да буде откуцан **двоструким проредом**. Све странице основног текста морају бити нумерисане. На насловној страници треба навести наслов рада, академску титулу, име и презиме аутора, институцију у којој је аутор запослен, место, приватну или службену контакт адресу (поштанску и електронску), број телефона. Уколико рад има више аутора, за сваког појединачног аутора треба навести све наведене податке.

Рад не треба да буде дужи од 16 страница основног текста. Осим тога уз рад треба приложити резиме дужине 16 редова. На крају резимеа треба навести кључне речи (до пет).

Поред навођења наслова рада, имена и презимена аутора, текст резимеа, када се ради о тексту у којем се даје приказ емпиријског истраживања, треба да садржи: значај проблема или теме која се обрађује, циљ, задатке, методе, резултате, закључке, педагошке импликације реализованог истраживања. У случају теоријских радова треба навести значај проблема или теме која се обрађује, основна теоријска исходишта и елементе аналитичке разраде проблема и закључке.

– Домаћи аутори радове треба да доставе на српском језику
– Редакција обезбеђује превођење резимеа на енглески језик.
– Табеле треба означити одговарајућим бројем и насловом који их јасно објашњава.

– Графички прикази треба да имају наслов и легенду која прати приказ.
– На крају рада на посебним страницама наводи се списак коришћене литературе.

Молимо ауторе да на крају рада наведу, у највише пет редова, основне професионалне податке о себи и електронску контакт адресу.

Позиви на литературу - референце

Позиве на литературу треба давати у тексту, у заградама, а избегавати фусноте за навођење библиографских података. Фусноте треба користити, ако

је то нужно, за коментаре и допунски текст. Имена страних аутора у тексту се наводе у транскрипцији приликом првог позива на аутора или извор са навођењем презимена аутора у оригиналу у загради. У следећим позивима на истог аутора довољно је навести само транскрипцију. У позиву на литературу наводи се презиме аутора и година издања извора на који се позивамо, на пример: (Ђорђевић, 1982). Навођење више аутора у загради треба уредити алфабетски, а не хронолошки. Ако су два аутора, у загради се наводе оба. Уколико је више од два аутора у загради се наводи презиме првог аутора и скраћеница *и сар*.

Списак референци на крају рада наводи се абecedним редом на следећи начин:

књига:

Трнавац, Н. (1996): *Педагог у школи - прилог методици рада школског педагога*, Београд: Учитељски факултет

чланак у часопису:

Коцић, Љ. (1984): Усавршавање концепције и структуре основне школе и унапређивање васпитно-образовног рада у њој, *Настава и васпитање*, бр. 3, 335 - 343.

прилог у зборнику:

Хавелка, Н. (1998): Прилог развијању концепције улоге наставника и улоге ученика у основној школи, *Наша основна школа будућности* (99 - 163), Београд: Заједница учитељских факултета Србије

енциклопедијска или речничка издања:

Педагошка енциклопедија I и II (1989), Београд: Завод за уџбенике и наставна средства

Ако се један аутор наводи више пута, наводи се по редоследу, години публикација референце. Уколико се наводи више радова истог аутора у једној години треба их означити словима а; б; ц: (1997а, 1997б). **Молимо ауторе да број референци (наведене литературе) не буде већи од 10 јединица.**

Молимо ауторе приказа књига да уз приказ обавезно доставе и књигу коју приказују.

Оцењивање радова

Рад процењују два компетентна рецензента. Рецензије се дају у писаном облику. На основу рецензија уредник доноси одлуку о објављивању рада и о томе обавештава аутора.

CIP - Каталогизација у публикацији
Народна библиотека Србије, Београд

37

НАСТАВА и васпитање / главни и
одговорни уредник Гордана
Зиндовић-Вукадиновић. - Год. 1, бр. 1 (март
1952)- . - Београд (Теразије 26) :
Педагошко друштво Србије, 1952- (Београд :
Vodex). - 24cm

Тромесечно
ISSN 0547-3330 = Настава и васпитање
COBISS.SR-ID 6026754