

ПЕДАГОШКО ДРУШТВО СРБИЈЕ

Настава и васпитање

UDK 37 ISSN 0547-3330 Београд
НВ год. LV Број 2. стр. 107-236 2006.

РЕДАКЦИЈА

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

ГЛАВНИ И ОДГОВОРНИ УРЕДНИК

др Гордана Зиндовић-Вукадиновић

Лектор: Татјана Догдибеговић

Преводацац за енглески језик:
др Анђелка Игњачевић

Секретар редакције
Милена Ђокић

Компјутерска припрема и коректура:
Предраг Вучинић

За издавача: Соња Жарковић

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 LV No. 2. p. 107-236 2006.

EDITORIAL BOARD

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

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: Sonja Žarković

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. LV

Број 2. стр. 107-236

2006.

САДРЖАЈ

НАСТАВА И УЧЕЊЕ

- Др Ала Степановна Сиденко*: О иновационим и традиционалним моделима наставног процеса..... 109
- Др Радован Антонијевић*: Могућности и претпоставке повезивања знања у настави..... 122
- Мр Николета Милошевић, Ивана Луковић*: Контекст учења физике и постигнуће ученика 136
- Рајка Студен, Ивана Ђерић*: Образовни проблеми ромске деце 155

ОБРАЗОВАЊЕ НА ДАЉИНУ

- Жељко Станковић*: Развој технологије учења на даљину 169

НАСТАВНИЦИ И САРАДНИЦИ У ОБРАЗОВАЊУ

- Др Будислав Суша*: Чиниоци професионалне успешности наставника 182
- Др Недељко Трнавац*: Ко су школски педагози у Србији? 199

ПРЕДШКОЛСКО ВАСПИТАЊЕ

- Др Весна Цолић*: Функције говора одраслих у предшколској установи..... 210

ИСТОРИЈА ПЕДАГОГИЈЕ

- Др Емина Копас-Вукашиновић*: Програми предшколског васпитања и образовања у Србији у периоду од 1945. до 1958. године..... 221

ПРИКАЗИ И МИШЉЕЊА

- Јелена Максимовић*: Увод у методологију педагошких истраживања 232
- Упутство за ауторе прилога* 235

Journal of Education

UDK 37

ISSN 0547-3330

Belgrade

JE Year LV

No. 2. p. 107-236

2006.

CONTENTS

TEACHING AND LEARNING

- Alla Stepanovna Sidenko, Ph.D.*: On innovative and traditional teaching models 109
- Radovan Antonijević, Ph.D.*: Possibilities and prerequisites of connecting knowledge in the teaching process 122
- Nikoleta Milošević, M.A., Ivana Luković*: Learning context and achievement in physics 136
- Rajka Studen, Ivana Djerić*: Educational problems of Roma children 155

DISTANCE EDUCATION

- Željko Stanković*: Development of distance learning technology 169

TEACHING PERSONNEL

- Budislav Suša, Ph.D.*: Factors of teachers' professional efficiency 182
- Nedeljko Trnavac, Ph.D.*: School pedagogues in Serbia - who are they? 199

PRE-SCHOOL EDUCATION

- Vesna Colić, Ph.D.*: Functions of adult speech in preschools 210

HISTORY OF EDUCATION

- Emina Kopas-Vukašinović, PhD*: Pre-school education in Serbia in the period from 1945-1958 221

REVIWES AND REFLECTIONS

- Jelena Maksimović*: Introduction to the methodology of pedagogical research 232
- Notes for contributors* 235

Др Ала Степановна Сиденко
Академија Руске федерације за усавршавање
и преквалификацију наставника
Москва

UDK-37.025 (159.953.5)
Прегледни чланак
НВ. LV.2.2006
Примљено: 10. IV 2006.

О ИНОВАЦИОНИМ И ТРАДИЦИОНАЛНИМ МОДЕЛИМА НАСТАВНОГ ПРОЦЕСА¹

Апстракт У раду се разматрају карактеристике и донети иновационих и традиционалних модела наставних процеса са посебним освртом на развијајући образовни модел В.В.Давидова, Б.Д. Ељкоњина, Л.В. Занкова и сарадника. Ради се о различитим филозофским приступима образовању, о различитим концептуалним парадигмама обликовања образовног простора, о различитом истицању онога шта је потребно развити у ученику и како то треба постићи. Из овога пристиче више дилема које траже одговор на једно питање: да ли се свака настава може назвати развијајућом? Одговор руске психолошке школе је да учење развија само у одређеним условима из чега проистиче да је педагог дужан да, реализујући различите развојне приступе, пројектује наставни процес развијајућег типа. У том смислу могу се дефинисати основне црте развијајућег образовног простора часа, који подразумева да се приликом пројектовања иновационог модела наставног процеса има у виду чињеница да се проблем чему и како учити решава различито, у зависности од тога, које смо психолошко-педагошке представе одабрали као основне, које услове пројектовања и креирања образовног простора примењујемо.

Кључне речи: развијајућа настава, иновативни наставни модели, традиционални наставни модели, приступи образовању, развојни модели

ON INNOVATIVE AND TRADITIONAL TEACHING MODELS

Abstract The paper discusses the characteristics and the scope of innovative and traditional teaching models with a special emphasis on the educational development model by B.B Davidov, B.D. Elkonin, L.V. Zankov, and associates. It is an issue of different philosophical approaches to education, of different conceptual paradigms for shaping the learning environment, of different views on what is necessary to develop in the student and how it should be achieved. A number of dilemmas arise from this, all seeking the answer to one question: can all forms of teaching be labelled developmental? The answer of the Russian psychology school is that learning develops only in specific conditions, meaning that the pedagogue's duty is to create a teaching process of the developmental type by using various developmental approaches. Furthermore, it is possible to define some basic characteristics of the development-aimed learning environment which takes account of the fact that the problem of why and how to teach must be solved in different ways when planning the innovative model of the teaching process, depending upon which psychological-pedagogical concepts are chosen as basic, and which conditions for planning and realization of the educational environment are selected to be applied.

Keywords: developmental teaching, innovative teaching model, traditional teaching model, approach to development, approach to education.

¹ Рад је написан за објављивање у Настави и васпитању.

Размотримо традиционалне и иновационе моделе образовног подручја и основе њиховог пројектовања, реалну праксу обликовања наставне и васпитне делатности за “развој способности”, “успех”, “самореализацију” и “самоопредељење”, “психолошко растеређење наставника и ученика”, педагогију “открића и откривења”.

Желимо да читалац уочи разлике између предложене верзије обликовања образовног подручја и концепције развијајуће наставе В.В. Давидова, Б.Д. Ељкоњина, Л.В. Занкова и њихових следбеника. Познати руски научници разрадили су концепцију развијајуће наставе и технолошки модел образовања усмерен преваходно на развој теоријског мишљења, што неоспорно ценимо и сматрамо великим доприносом развоју домаће научне школе.

Наш задатак је по свом значају, разуме се, мањи, али је данас веома актуелан из многих разлога. Прво, немају сва деца природне предиспозиције за развој теоријског мишљења; нека деца имају високе предиспозиције за развој конкретног мишљења, а оне, нажалост, нестају уколико наставник ради по концепцији развијајуће наставе. Друго, многобројна истраживања и вишегодишње искуство показују да се у многим случајевима учачају суштински проблеми при преласку ученика из основне у средњу школу, да изостаје континуирани развој ученика у вишим разредима и др. Списак проблема у реализацији концепције развоја теоријског мишљења може се наставити. Истраживачки тимови и поједини научници раде на њиховом превазилажењу.

Веома је важно да педагог обликује педагошку средину која утиче на различите аспекте и стране личности, да ствара мотивацију за самопромену, за развој личности, способности за реализацију “Ја-концепције” (“ја могу”, “ја желим”, “ја се допадам”), како би ученици могли да упознају и истражују свет (процесе, појаве, догађаје, особине, законитости, односе и др.).

У оквиру овог приступа може се говорити о комплексном развоју емоционалне, когнитивне и делатне сфере личности. Критеријуми ефикасности оваквог образовног процеса су позитивна промена свести, емоција, мишљења, практичне делатности ученика, њихов угодан положај у овом процесу.

У вези с тим сматрамо да је веома важно истаћи *карактеристичне црте развијајућих образовних модела*, одредити *обележја* која укључују приликом њиховог *пројектовања*.

Према дефиницији наведеној у речнику, модел изражава најзначајније особине реалног процеса, у нашем случају – наставног. Ту се могу сврстати: циљеви образовања, наставни садржај, образовна технологија, дефинисан

положај наставника и ученика у наставном процесу, карактер односа између њих, методе и облици организације наставног процеса, тип и карактер наставне делатности.

У савременој теоријској и примењеној дидактици постоји велики број типологија (или група) модела наставног процеса, па је природно да истраживачи узимају различите основе за своје конструкције.

М.Н.Берулава дефинише моделе као *информационе* (изграђене на претпоставци да се садржај наставно-васпитних утицаја трансформише у систем особина ученикове личности, у његова знања и вештине); *формативне* (заснивају се на нарочитом вођењу наставе ради формирања раније задатих особина личности); *развијајуће* (усмерени су превасходно на развој теоријског мишљења, вештина анализе, синтезе, апстраховања, уопштавања, поређења, класификовања); *активационе* (посматра ученика као субјекат сазнајне делатности); *слободне* (усмерене на самоактуализацију личности); *обогаћујуће* (претпостављају стицање индивидуалног социокултурног искуства на основу усаглашавања тога искуства с образовним нормативима); *интегралне* (разматрају приоритет улоге индивидуалних психолошких особина наставника у процесу у коме ученици усвајају наставне садржаје).

В.В. Сериков дефинише моделе на следећи начин: а) *рафинирани* (ученик мора да одговори одређеним социјалним и социокултурним захтевима); б) *редукционистички* (ученик мора да усвоји систем правила, норми понашања и делатности); в) *васпитање личности са задатим особинама* (ученик мора да поседује одређене квалитете постављене програмом образовне установе); г) *оријентисани на личност* (у центру пажње налази се личност ученика као самовредност и особине личности које одређују припадност човека људском роду).

С.В. Пањукова дефинише савремени образовни модел као *хуман* (усмерен на развој особина ученикове личности, остварење његовог слободног развоја и саморазвоја ка хуманизацији односа међу учесницима наставног процеса).

Према дефиницији коју наводи *А.М. Кушњир*, модели могу бити *природни* (воде рачуна о дететовој природи, сензитивности, унутрашњој мотивацији, својевољном процесу, незавршености радње) или *неприродни*.

Према дефиницији *А.В. Гузејева*, модели (и одговарајуће коришћене технологије) развијали су се на следећи начин:

1. Технолошки приступ: Традиционална методика	2. Технолошки приступ: Модули – или циклуси часова	3. Технолошки приступ: Блокови усмерени на циљ	4. Интегралне педагошке технологије
Основни наставни период – час	Основни наставни период – модул или циклус часова	Основни наставни период – блок часова	Планирање резултата наставе (ПРН) кроз системе различитих нивоа
Наставне методе – објашњење и илустрација	Наставне методе – објашњење и илустрација, хеуристичке методе и програмирање	Наставне методе – објашњење и илустрација, хеуристичке методе и програмирање, проблемске методе	Утврђивање дидактичких јединица (УДЈ) садржинских блокова
Дијагностичка средства – текућа усмена испитивања	Дијагностичка средства – текућа писмена програмирана провера (тестови), колоквијуми	Дијагностичка средства – текућа усмена провера и писмени контролни задаци, колоквијуми	Групна настава. Психологизација образовног процеса.
			Компјутерска подршка
Примери: технологија класичног семинара	Примери: технологија комплета наставних средстава	Примери: систем предавања и семинара	Примери: методе пројекта

Г.К. Сељевко истиче другачију типологију модела и образовних технологија. Разликује их и сврстава према неколико параметара: према нивоу примене (општепедагошке, методичке, локалне), према филозофској основи, према водећем фактору психолошког развоја личности, према научној концепцији и др.

Ш. Амонашвили издваја ауторитарно-императивни и хуманистички модел. Сваком моделу приписује одређене карактеристике.

Упоредне карактеристике	Ауторитарно-императивни модел	Хуманистички модел
Педагошке оријентације	Чврсте, непоколебљиве	Еластичне, променљиве
Индивидуалност сваког детета	Нивелисање	Неговање дечје индивидуалности
Учешће у сопственом образовању	Незаинтересованост детета	Пуноправни рад на сопственом развоју
Дисциплина на часу	Основни педагошки проблем - обезбедити послушност и прилежност	Не постоји проблем увођења детета у наставни процес
Притисак на ученика	Настаје услед ауторитарне позиције наставника	Притисак не постоји

Другачију типологију предлаже *Е.А. Јамбург*, који издваја *когнитивни* и *модел развоја целовите личности*. За сваки од ових модела аутор наводи своју парадигму.

Упоредне карактеристике	Когнитивни модел	Модел развоја целовите личности
Приоритетни педагошки циљеви	Интелектуални развој, усвајање мисаоних поступака, операција, и начина мишљења	Развој афективно-емоционално-вољне сфере личности, Тежиште - социјални развој детета

Занимљиву типологију која обједињује разноврсне моделе, системе и образовне технологије предлаже *Г. Корњетов*. Он издваја и описује парадигме *ауторитарне педагогије*, *манипулативне педагогије* и *педагогије подрике*.

Систем педагошких технологија *М.И. Махмутова* садржи:

- проблемско-дијалошку наставу,
- проблемске задатке,
- проблемско-алгоритамску наставу,
- проблемско-контекстуалну наставу,
- проблемско-модуларну наставу,
- проблемско-компјутерску наставу, а сваки од ових система крије оригинални модел образовног процеса.

Анализе практичних семинара, теоријских предавања, разрада сценарија часова, ауторских програма, методике предавања као посебне

теме, курсева, наставне технологије и других научно-методичких радова показују да педагог *креира нарочит амбијент* који обезбеђује делатност наставника и ученика у новој образовној парадигми. У том простору нема места за досаду, присиљавање и лењост, пасивност и страх од “палице” - јединице, од неуспеха на контролном задатку или испиту, нема жеље да се побегне. У том простору ученик осећа радост због савладане тешкоће учења, било да се ради о задатку, примеру, правилу, законитости, теорему или - самостално изведеном закључку. Педагог води ученика путем субјективних открића. Пре него приступимо излагању о томе какви могу бити ти путеви открића, упознаћемо елементе теорије развијајуће наставе.

Постоји веома много тумачења развијајуће наставе.

Овој теми је посвећен велики број радова. В.В. Давидов, А.В. Мудрик, В.В. Сериков, Б.З. Вулфов, И.С. Јакиманска, О.Ј. Грјазњева и низ других истраживача писали су о овој теми.

По нашем мишљењу, важно је издвојити *суштину развијајуће наставе*. Г.В. Репкина и Е.В. Заика суштину развијајуће наставе виде у *стварању услова у којима ће ученик постати субјект наставног процеса*. Ученик се образује ради самопромене. При томе његов развој, од споредног и случајног фактора, постаје главни задатак не само за педагога, већ и за самог ученика. Ученик мора осећати потребу и способност за самопромену, мора стећи мотив за саморазвој. У том случају наставну делатност или просто учење ученик доживљава као осмишљен посао који има директну сврху - сопствени развој.

У супротном, пак, случају ученик под присилом испуњава захтеве педагога, верује му на реч да ће то некада бити од користи, али остаје питање - од какве? Шта се мења у њему самом, и да ли му је то потребно - у традиционалној настави остаје за ученика непознаница. Дакле, кључни појам развијајуће наставе је *да је ученик субјекат у процесу васпитања*. Ученик постаје стваралац, или прецизније - субјект наставне делатности, односно ученик зна шта мора да чини, како, на који начин, којим средствима и зашто то чини, шта ће учињено променити у њему самом, да ли му је то потребно, зна одговоре на питања пошто је припремљен за самопромену у наставном простору.

Важно је нагласити да се тако потенцијално могу мењати све психичке функције ученика: осећај, перцепција, пажња, памћење, машта, воља, мишљење, неке особине личности, нпр., морал, одговорност, самосталност и др. Најефикасније се развија управо оно и само оно што је вођено одређеним педагошким процесом. Другим речима, за развој сваке особине личности, појединих способности неопходно је пројектовати строго дефинисан

педагошки процес који ће довести до стварања жељене новине у личности ученика/студента.

Данас се може учити да су се, и у наставној теорији и у наставној пракси, обликовале две педагогије (тзв. педагогија знања и педагогија способности), иза којих стоје **две школе**: “школа памћења” и “школа развоја”. У суштини, ради се о различитим филозофским приступима образовању, о различитим концептуалним парадигмама обликовања образовног амбијента, о различитом истицању онога шта је потребно развити у ученику и како то треба постићи. У следећој табели су показане упоредне карактеристике традиционалне педагогије оријентисане на знање и иновационе педагогије оријентисане на способности.

Упоредне карактеристике традиционалне и иновационе наставе

Две педагогије, два модела наставно-васпитног процеса

Параметри поређења	Традиционална педагогија (оријентисана на знања)	Иновациона развијајућа педагогија
Циљ	Преношење знања, вештина, навика	Развој ученикове личности
Девиза	“Ради као ја” “Ја сам изнад вас”	“Немој нашкодити” “Ја сам са вама”
Основна карактеристика	Школа “памћења”	Школа развоја способности
Карактер и стил узајамног деловања	Субјектно-објектни, монолошки, ауторитарни	Субјектно-субјектни, полилошички, демократски
Облици организације	фронтални индивидуални	Групни колективни
Наставне методе:	информационе репродуктивне	проблемске рефлексивне
“Формула” учења:	знања – репродуктивна делатност	делатност - репродукција - знање, стварање ситуације “успеха”.
Начин усвајања:	учење напамет, репродуковање, делатност по алгоритму	истраживачка мисаона делатност
Основне функције педагога:	носилац информације, пропагатор предметно- дисциплинских знања, чувар норми и традиције.	организатор сарадње, консултант, руководиоца, помоћник
Положај ученика/ студента	пасивност, одсуство интересовања	активност, присутна мотивација и интересовање
Водећи принцип:	“угибање” (под притиском)	“неговање”

“Школа памћења” почива на традиционалним основама: разредно-часовни систем учења, доминација илустративно-предавачке наставне методе, фронтални облик организације наставног процеса, контрола и испитивање репродуктивног типа и сл.

Циљ наставе је у оваквој школи формирање знања, вештина, навика. Водећи тип делатности који ученици усвајају у оквиру ове школе карактерише се као репродуктиван. У најбољој варијанти, у оквиру овакве школе одвија се обогаћивање и развој памћења ученика.

Школа “развоја” је усмерена на развој способности и личности ученика. Може се говорити о развоју емоционалне и мотивационе сфере личности ученика. Развој личности се испољава и кроз усвајање мисаоних операција, као што су: синтеза, поређење, уопштавање, класификација, индукција, дедукција, апстракција и др. Као критеријум усвајања мисаоних операција користи се рад с појмовима као нужни услов њиховог формирања. При томе посебну важност добија организација рада ученика на часу.

Како, дакле, може бити организован рад ученика на часу? Постоје ли разлике у организацији процеса учења у оквиру “школе памћења” и “школе развоја”? По чему се ове школе суштински разликују? У педагошким круговима ова питања се често акумулирају у једно: *да ли се свака настава може назвати развијајућом?*

Јављају се, рекло би се, непомирљиве тачке гледишта. Да, свако учење развија, зато је и учење да развија - говоре једни педагози. Као аргумент наводи се следећа тврдња: пре мене ученик није знао ову законитост, закон, формуле, особине, појаве, теорије итд., а ја - наставник, научио сам га, значи и развио његова знања; ученик пре мене - наводи други наставник - није знао да решава задатке одређеног типа, а уз мене је научио, пошто сам му ја показао поступак, алгоритам, начин решавања задатка и он је научио да их решава, значи - развио се. Посматрано на тај начин, свако учење развија, пошто ученик увек сазнаје нешто ново, учи нешто по узору на наставника.

Друго становиште супротно је првом. Према овом становишту само посебна настава, нарочито организовано учење, настава различита од устаљене, опште - развија. Као аргумент наводи се следећи став: ако би свака настава и сваки наставник својим предметом развијао ученика, откуд онда толико ученика који не знају и не воле многе наставне предмете. Сви ученици у том случају били би радни и добро обавештени о појединим наставним областима. А то, као што је познато, није тако. Значи, свака настава и сваки наставни предмет не развијају ученика.

Ко је доиста у праву у овој ситуацији?

Да бисмо одговорили на то питање, вратићемо се у прошлост.

Пре 60 година Л.С. Виготски у раду “Педагошка психологија” анализирао је и истакао три научна правца, три научне школе које различито третирају проблем узајамног односа учења и развоја.

Према Л.С. Виготском, прво гледиште утемељили су З. Фројд и Ж. Пијаже. Они сматрају да су *учење и развој независни процеси*. Крилатица представника те школе била је фраза према којој се “учење налази на репу развоја”. Као аргумент у прилог ове тачке гледишта наводи се дидактички принцип доступности: ученик може научити само оно што разуме, оно што је у складу с развојем његових психичких функција.

Као представник друге научне школе наводи се В. Џемс. Кључни став ове школе своди се на поставку према којој *свако учење развија*. Школа је настала и формирала се на основу практичног искуства наставника који тврде да позиција: “нисам знао - сазнао сам, нисам умео - научио сам”, у ствари значи - развијање.

Представници треће научне школе - Л.С. Виготски, Н.А. Менчинска, К. Кофка - сматрали су да *учење и развој представљају два независна, али и повезана процеса*. У складу с овом теоријском поставком, учење подстиче развој, а развој припрема и омогућава учење. Крилатица представника ове школе била је: “учење трчкара испред развоја”. Кључна позиција школе заснива се на поимању смисла и суштине развоја. За разлику од других школа, овде се под развојем не подразумевају квантитативне промене (мало/много знања, мало/много вештина), већ *настанак квалитативних промена код ученика* или, користећи речник психолога, *настанак промена у психи ученика или способности*. У оквиру ове школе формулисани су услови у којима учење постаје развијајуће.

Даљу разраду теоријских поставки школе Л.С. Виготског извршили су у својим радовима В.В. Давидов, А.Н. Леонтјев, П.Ј. Галперин, Д.Б. Ељконин, Л.В. Занков и др.

Враћајући се проблему односа учења и развоја можемо потврдити становиште руске психолошке школе и препоручити педагозима да се придржавају става да учење развија само у одређеним условима.

Из тога проистиче да је педагог дужан да, реализујући различите развојне приступе, пројектује наставни процес развијајућег типа.

Нови циљеви образовања, по нашем мишљењу, у односу на развој мишљења стављају акценат на усвајање методолошких знања, тј. знања о знањима, знања на основу којих ученик може самостално открити њему непознате особине, својства, законитости и др., наћи начине *понашања и делатности у проблемској ситуацији*.

Можемо дефинисати основне црте развијајуће наставе на часу:

– да мотивише ученика, да побуђује интересовање за учење и учествовање у васпитним догађајима школе;

– да ствара пријатна осећања, услове за појаву реалне “ситуације успеха” ученика у образовном простору школске установе, односно такве наставне ситуације у којима се ученик осећа као победник, освајач тешко доступног врха, истраживач нових предела. Важно је да сваки ученик доживи ситуацију заслуженог успеха, личне победе, макар и најмање; то ће допринети стварању осећања о сопственој вредности и угледа у очима вршњака;

– да креира средину за развој мисаоних способности ученика путем усвајања одређених мисаоних операција;

– да омогући примену групе проблемских, хеуристичких и рефлексивних метода у образовном процесу;

– да примењује у наставно-васпитном процесу узајамне односе типа субјект-субјект, примењује групне облике организације наставног рада;

– да омогућава организовање истраживачке делатности ученика на часу;

– да реализује принцип релативног успеха. При оцењивању рада на часу или ваннаставне делатности не треба оцењивати крајњи резултат, већ процес добијања резултата. Ученици се међусобно не пореде по критеријуму правилности и јасноће обављања одређених радњи, већ се пореде јучерашња достигнућа једног ученика с резултатима његове данашње активности;

– да поштује важне, са педагошко-психолошког становишта, услове развоја личности, а посебно принцип интериоризације, тј. “превођење извана – према унутра”. Најефикаснији процес усвајања знања, њихово превођење на унутрашњи план разумевања, одвија се приликом колективног разматрања проблема, када се износе и супротстављају различита гледишта. На основу тога ученик формира сопствено гледиште о одређеном проблему;

– да приликом избора задатака различитог степена сложености пројектује наставни процес тако да се ученик преводи из зоне актуелног развоја у зону наредног развоја, другим речима, настава треба да поставља пред ученика одређене захтеве. Наставни процес треба да садржи ситуације које имају проблемски карактер и не могу се решити репродуктивним поступком. Да би разрешио такве ситуације ученик мора да размишља, дискутује, истакне и провери хипотезу, прочита допунску литературу, да се консултује и затражи помоћ наставника;

- да се код пројектовања развоја способности ослања на механизам њиховог развита, чије су основне компоненте (према К. Кофки) “операција - дејство (домет) - начин делатности - уопштавање, или способност”.

Из свега наведеног проистиче да код пројектовања иновационог модела наставног процеса, усмереног на развој одређених способности и особина личности ученика, треба имати у виду чињеницу да се проблем чему и како учити решава различито, у зависности од тога које смо психолошко-педагошке представе одабрали као основне, које услове пројектовања и креирања образовног процеса примењујемо.

Као што је познато, у наставном процесу проблем “чему учити” састоји се у дефинисању циља наставе и задатака везаних за садржај наставе. Проблем “како учити” састоји се у избору метода, облика рада, средстава за дијагностику полазног нивоа и контролу промена нивоа постигнућа ученика, у складу са циљевима образовања.

У оквиру такозване “педагогије знања” и “педагогије способности” наведени проблеми се решавају принципијелно различито. Карактеристичне црте ових педагогија у својим радовима описали су психолози и педагози, и оне се могу уградити у темеље пројектовања образовног процеса.

Као што је већ наведено, у односу на параметар “циљеви наставе” “педагогија знања” усмерена је на формирање знања, репродуктивних вештина, навика; “педагогија способности” истиче као циљ - развој ученикове личности. При томе се развој посматра као појава нових особина личности или психе, тзв. способности које постају саставни део личности. Њих, за разлику од “знања”, не можемо заборавити. Не можемо заборавити како се нешто ради уколико смо ту делатност већ усвојили. Способност, посматрана као вештина владања одређеном делатности, може се само повећавати, развијати, расти са протоком времена, ако за то постоје одређени услови, тј. ако се обликује простор за испољавање способности.

Као најважнији захтев у односу на постављање и истицање образовних циљева у оквиру педагогије знања и способности наводи се управо конкретност, остварљивост циљева, а исто тако могућност њиховог дијагностиковања и рангирања.

Шта значе ови захтеви? Достизање циља претпоставља добијање неког производа са задатим својствима. Та својства морају бити мерљива, тј. дијагностикована, морају бити конкретна (шта се управо мења код ученика?). Другим речима, важно је предвидети промене код ученика и, поред тога, имати инструмент помоћу кога можемо констатовати да су те промене остварене.

Како треба организовати наставни процес развијајућег типа?

На основу резултата истраживања обављеног у Институту за теоријску педагогију и међународног истраживања РАО, показани су приступи организацији наставног процеса развијајућег типа. Истраживачи Л. Андерсон, Д. Реан, В. Шапиро, М. Кларин и други описују у својим радовима његове карактеристике.

Задржаћемо се на неким од њих, онима које се, по нашем мишљењу, најчешће користе приликом обликовања иновационих образовних модела:

– **Проблемско-истраживачки приступ у настави.** Овај приступ карактерише реализација модела “учење путем открића”.

– **Комуникативни приступ у настави.** Карактерише га увођење дискусије у наставни процес, при чему се испољавају различита гледишта на изучавану проблематику, сучељавају мишљења, тражи исправан став.

– **Имитационо моделовање, или приступ настави кроз игру.** Овај приступ заснива се на моделовању животно важних професионалних проблема у наставном процесу и тражење путева њиховог разрешења.

– **Психолошки приступ у настави.** Карактерише га самоопредељење ученика у избору ове или оне делатности.

– **Рефлексиони приступ у настави.** Особеност овог приступа састоји се у томе да ученик схвати начин деловања: како, на који начин се добија резултат, на које тешкоће при томе наилазимо.

– **Делатностни приступ у настави.** Његова особеност састоји се у томе, да ученик, и пре почетка делатности, схвати шта жели постићи на завршетку, какав резултат, на који начин ће добити тај резултат, шта и како треба да уради и помоћу чега. Заправо, битно је да ученик на крају процеса зна да употреби знања и вештине.

Можемо закључити да се суштина развијајуће наставе огледа у стварању услова у којима ће ученик постати субјект наставног процеса, при чему ће његов развој бити основни задатак, не само за наставника већ и за њега самог.

Литература:

Амонашвили, Ш.А. Размышления о гуманной педагогике. М., 1976.

Гребенщикова, В.Ю. Информационно-образовательные технологии как фактор развития творчества учащихся в проектной деятельности: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Великий Новгород, 2003.-22 с.

Дахин, А.Н. Модели открытой образовательной системы. Школьные технологии. 1999. №1-2.

Долматов, В.Н. Становление инновационной школы как гуманистической воспитательной системы: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Волгоград, 2003.-20 с.

- Изотова, Е.И. Ценностно-эвристическая технология обучения подростков решению экологических проблем : автореф. дис. ... канд. пед. наук. -Петрозаводск, 2004.-22 с.
- Кларин, М.В. Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках, М., 1994.
- Корнетов, Г.Б. Педагогика в поиске базовых моделей образовательного пространства. Школьные технологии. 1999. №1-2.
- Леонтович, О.А. Педагогическое образование в США: [вузы] О.А. Леонтович. Болонский процесс: традиции и инновации в педагогическом образовании: сб. материалов по итогам науч.- метод. конф. “Модернизация высшего пед. образования в условиях вхождения России в Болонский процесс” , Волгоград, 3-4 февр. 2004 г.. -Волгоград: Перемена. -2005. - С.30-38.
- Селевко, Г.К. Социально-воспитательные технологии. М.: НИИ шк. технологий, 2005.-175 с.
- Сиденко, А.С. Как создать авторскую педагогическую разработку: пособие. Москва, 2000.
- Сиденко, А.С. ОДИ «Создание моделей развивающего обучения для уроков физики», Физика в школе. 1998. №3.
- Сиденко, А.С. Педагогический опыт: способ оценки и самооценки, Народное образование 1999. №7.
- Сиденко, А.С. Технологизация педагогического опыта. Возможна ли она? Народное образование. 1999. № 1.
- Созонов, В.П. Организация воспитательной работы в классе: (метод. пособие для кл. рук. М.: Центр “Пед. поиск”, 2002.-160 с.
- Шипунов, С.Г. Концептуальная модель развивающей социально-педагогической среды. Школьные технологии. 2000. №1.
- Ямбург, Е.А. Школа для всех. М., 1976.

Др Радован Антонијевић
Институт за педагошка истраживања
Београд

UDK-376.02 (159.953.5)
Изворни научни рад
НВ.ЛV.2.2006
Примљено: 16. III 2006.

МОГУЋНОСТИ И ПРЕТПОСТАВКЕ ПОВЕЗИВАЊА ЗНАЊА У НАСТАВИ

Апстракт *Развој целовитог и логички доследног система знања ученика у свим областима наставног рада представља један од суштинских циљева реализације савремене наставе. Значајно је зато на који начин се у настави омогућава повезивање појмова и знања ученика. За повезивање знања у настави и развој система међусобно повезаних знања ученика, изузетно је значајан развој операција научно-теоријског мишљења које је, према теорији развијајуће наставе, могуће развијати и у почетним разредима основне школе, адекватним избором садржаја наставе. Да би се путем садржаја наставе систематски утицало на развој система знања ученика, неопходно је да се у наставном процесу ученицима омогући да (а) приступају предмету сазнавања као целовитом и функционалном систему, (б) открију унутрашњу суштину предмета сазнавања, (с) открију сложене унутрашње везе и односе и (д) открију развојно изходиште предмета сазнавања, односно открију унутрашње услове његовог настанка, развоја и мењања.*

Кључне речи: *настава, процес сазнавања, повезаност знања, научно-теоријска знања, систем знања.*

POSSIBILITIES AND PREREQUISITES OF CONNECTING KNOWLEDGE IN THE TEACHING PROCESS

Abstract *The development of a complete and logically consistent system of knowledge of students in all areas of teaching is one of the essential aims of modern teaching. Hence, it is important whether and how teaching enables students to link different concepts and knowledge. For knowledge connecting in the teaching process and the development of the system of interrelated knowledge it is crucial that the students develop the operations of theoretical scientific thinking which, according to the theory of developmental teaching, is possible to be started even in the initial years of primary school by selecting adequate teaching contents. In order to stimulate the students' development of the knowledge system by teaching contents it is necessary that these enable students a) to approach the matter of cognition as a complete and functional system, b) to discover the internal essence of the cognition matter, c) to find out complex internal interrelations and d) to detect the developmental origin of the cognition matter, i.e. to discover internal conditions of its originating, development and transformation.*

Keywords: *teaching, process of cognition, knowledge interrelatedness, theoretical scientific knowledge, knowledge system.*

У постојећим условима убрзаног развоја нових технологија све је већи значај *садржаја образовања* сваког појединца, посебно онај аспект садржаја образовања који се одвија у оквиру институционализованих облика образовања и васпитања. Садржај образовања је посебно значајан због чињенице да примена нових научних достигнућа кроз нове технологије не захтева само увећање броја експерата у појединим областима рада, већ је потребно да свака индивидуа стекне основна знања и развије одговарајуће способности које ће омогућити прилагођавање околностима и кључним захтевима примене нових научних знања и нових технологија. И овде долазимо до показатеља изузетног значаја који у образовању сваког појединца мора да има развој интелектуалних способности, поготову у оној области која се непосредно односи на развој теоријског мишљења, као и *развој система знања и система научно-теоријских појмова*, који су непосредно повезани с развојем теоријског мишљења. Давидов посебно наглашава да се током изградње структуре и садржаја наставног програма мора пројектовати садржај наставе, на основу потребе да један од кључних циљева савремене наставе буде формирање знатно вишег нивоа способности мишљења ученика него што је то било предвиђено наставним програмима у оквиру традиционалне наставе, односно да то мора бити ниво *савременог научно-теоријског мишљења*, чије се закономерности откривају у оквиру материјалистичке дијалектике, као логике и теорије сазнања (1972: 5). Тај циљ је у оквиру традиционалне организације наставе и наставног програма само декларативно постављан, без неопходне конкретизације садржаја, његове реализације која би била усмерена на реализацију оваквог једног изузетно значајног циља наставе.

У складу с прихваћеном теоријском концепцијом наставе и процеса сазнавања, у садржаје наставе може се “уградити” и одређени *модел повезаности знања*, који на одговарајући начин одражава основна својства развијеног система знања у оквиру једне или више научних дисциплина. Непосредно испољавање и реформирање тог модела повезаности знања одвија се у процесу сазнавања у настави. Дидактичко-методичке карактеристике знања које се односе на природу и ниво повезаности знања у настави представљају један од важних чинилаца ефикасности наставе, то јест могућности да се путем садржаја наставе активно утиче на развој система знања и појмова код ученика. Облици, квалитет, ниво и дубина веза и односа које се успостављају између знања која ученици поседују непосредно одређују и чине ниво и природу њихове повезаности у целовит и логички доследан систем знања. Као што су предмети, појаве и процеси у свету који нас окружује вишеструко и вишеслојно повезани и условљени,

тако и појмови и знања у оквиру садржаја наставног програма треба да буду изабрани на тај начин да се *ученицима омогући откривање суштине појава* које представљају предмет сазнавања, *откривање њихових сложених унутрашњих веза и односа* и да се на основу тога *омогући формирање система знања код ученика*. То је модел наставе чијим садржајима је омогућено откривање и усвајање научно-теоријских знања и појмова и развој операција научно-теоријског мишљења који су непосредно повезани и условљени и чије усвајање и развој представља део јединственог процеса. Повезаност знања у таквим садржајима наставе представља њихово унутрашње, суштинско својство.

Повезаност знања, структура и систем знања у настави

За дидактичко истраживање проблема облика, садржаја, природе и основних својстава знања у оквиру садржаја наставе и знања код ученика, као и природе самог процеса сазнавања у настави, посебно је важно утврдити значења и садржај која појмови “повезаност знања”, “структура знања” и “систем знања” имају у терминологији која служи за означавање основних појава и процеса у вези са знањем и сазнавањем у настави. Међутим, и поред тога што се поменути појмови често користе у дидактичкој и методичкој литератури, њихова употреба, без обзира да ли се ради о теоријским разматрањима или емпиријским проучавањима одређених проблема у вези са облицима, својствима и природом знања и сазнавања у наставном процесу, често није праћена јасним појмовним одређењем, као ни њиховим међусобним појмовним разграничењем. Углавном се ови појмови посебно не дефинишу или се, пак, наводе дефиниције које садрже најопштија својства појава на које се односе изрази “структура знања” и “систем знања”, без дубљег објашњавања њихове унутрашње природе и њиховог значаја у процесу сазнавања и учења у настави.

Шешић анализира одређење појма “структура” коју је дао руски теоретичар Свидерски: “*Структура је принцип, начин, закон везе елемената једне целине, систем односа елемената у оквиру дате целине*” (1974: 155). Шешић сматра да се овој дефиницији структуре може приговорити да се у њој не прави разлика између гносеолошких категорија “принцип” и “закон” и објектне, предметне категорије, означене са “начин везе елемената”, наглашавајући да у овој дефиницији суштинску одредбу “структуре” представља управо њено схватање као “система односа елемената у оквиру једне целине”. Шешић предлаже да се дефиницији структуре дода и одредба “однос делова” и у том смислу износи своју дефиницију структуре, која

гласи: “Структура је целовит систем односа елемената и делова било ког сложеног предмета, појаве или процеса” (1974: 155). И у оквиру ове дефиниције структуре изложен је став о односу структуре и система односа у оквиру структуре, у ком се наглашава да *структура представља систем односа* који постоје између делова који је сачињавају.

Код Брунера, који као саставни део своје концепције односа наставе и развоја прихвата одређене поставке Виготског у овој области, разматра се појам “структура наставног предмета”. Брунер пише: “Разумети структуру неког предмета значи савладати га тако да смо у стању да уз једну чињеницу вежемо читав низ других које са овом стоје у блиској, разумљивој и смисаоној вези. Укратко, *разумети неку структуру значи схватити природу веза међу њеним елементима*” (подвукао Р. А., 1976: 278). Образлажући овакво поимање структуре наставног предмета, Брунер (исти извор) наводи пример из наставе математике. У настави алгебре, коју он одређује као “начин распоређивања познатих и непознатих у једначинама” како би се у њима решиле непознате величине, постоје три основне радње значајне за решавање једначина, и то *заменавање, распоређивање и спајање*. Откривањем односа повезаности, узајамности и условљености ових радњи, ученик схвата суштину законитости које леже у основи ових радњи и на тај начин формира структуру. Када је реч о процесу сазнавања који треба да код ученика омогући *формирање појмовне структуре*, Брунер (1976: 286-287) наводи четири значајна става, и то: (1) разумевање основних поставки неког наставног предмета представља предуслов за разумевање читавог предмета; (2) свака појединост се лакше памти уколико се уклопи у одређени систем података; (3) разумевање основних начела и идеја представља пут ка одговарајућем “трансферу обуке”; и (4) непрестаним и поновним “претресањем” градива могуће је премостити јаз између “основних” и “виших” облика знања из одређене области. Ови ставови у великој мери одсликавају природу појмовне структуре, за коју Брунер сматра да је неопходно формирати код ученика у настави појединих предмета. Значај формирања појмовних структура код ученика види и када разматра однос појмовне структуре и интуитивног мишљења ученика, наглашавајући да је, на пример у настави математике, значајно за интуитивно мишљење да ученици схвате структуру, логички поредак математичких појмова.

Појам “систем” одређује се на различите начине, у зависности од тога шта се прихвата као основни критеријум дефинисања система. Анализирајући одређења појма “систем” код различитих методолога и теоретичара, Поткоњак наводи да не постоји могућност нити стварна потреба утврђивања једне опште и универзално важеће одредбе овог појма, јер, ако се прихвати мисао Сињука да “сваки предмет који нас окружује

представља систем, односно ако су системи “свуда око нас” и ако се они међусобно разликују, у том случају далеко је целисходније усмерити се на проучавање саме природе, карактера и врсте истородних система, то јест усмерити се на природу и карактер сваког конкретног система” (Поткоњак, 1982: 39).

Разматрајући својства система која се морају узети у обзир при пројектовању педагошких системних истраживања, Поткоњак сматра да је неопходно при проучавању основних својстава и саме природе било ког система ослањати се на одређене опште ставове и критеријуме који представљају поуздане смернице за сазнавање неког конкретног, посебног система. По њему, то су следећи ставови и критеријуми, односно принципи: (1) систем увек представља релативну *целовитост*, *заокруженост*, *јединственост*, а на тај начин и у односу на средину и у односу на друге системе, релативну *засебност* и *самосталност*; (2) систем представља *јединство* већег броја елемената, који чине његову унутрашњу *структуру*, елементи те структуре и сам систем увек представљају одређену *комплексност* елемената, делова од којих се састоји; (3) међу елементима система мора да постоји одређена *узајамност*, *условљеност*, *повезаност* и *међузависност*, што је посебно карактеристично за друштвене системе и системе живих организама; (4) унутар система постоји међу елементима одређени *динамизам* (покретљивост, развојност, узајамно утицање и деловање, понашање), који има карактер *регулације* и/или *саморегулације* унутрашњих односа, што се може означити и као *функционисање* система; (5) сваки систем постоји у одређеној *окружујућој средини* па се он мора одређивати не само с обзиром на своје унутрашње већ и с обзиром и на своје спољашње, срединске детерминанте (везе, односе, утицаје, узајамна деловања, динамизам), будући да и од једних и од других зависи “понашање” система; (6) сваки систем је могуће на одређени начин *моделовати*, у предметној, дескриптивној, графичкој, математичкој или кибернетичкој форми, а верност и прецизност модела у односу на оригинал, у односу на систем који модел представља, зависи од степена његове сазнатости и стваралачке људске домишљатости; (7) на одређеном степену проучености системом се може *управљати*, његов динамизам се може регулисати и/или саморегулисати, може се *прогноzirати* и остваривати жељено понашање система, а тиме и остваривати унапред постављени задаци (Поткоњак, 1982: 39-40).

Структуру ученичког знања, према Продановићу и Ничковићу, чине опажаји, образоване представе, појмови, судови и закључци, а сви ови елементи структуре ученичког знања налазе се у дијалектичком јединству (1976: 170). Ови аутори наводе да су у језгру сваког знања *конкретно знање*,

које чине опажаји и представе, и *апстрактно знање*, које чине појмови, судови, закључци и друге више логичке категорије. Код Теодосића се “систем знања код ученика” одређује на следећи начин: “Систем знања огледа се, с једне стране, у томе да се сваки појам систематски изгради на темељу конкретних чињеница, а с друге стране, да се знања која се стичу не само из појединих наставних области него и из сваке партије градива тако среде и повежу да представљају чврсту логичку целину, складан систем” (1957: 201). Такође, Теодосић наглашава и да знања која се усвајају не смеју остати искидана, неповезана, изолована једна од других, а поготову не смеју противречити једна другим, “она морају бити међу собом чврсто повезана и чинити заокругљену, складну целину, заокругљен поглед на свет” (1957: 86). Уколико тај систем знања, и поглед на свет који из њега произилази, верно одражава објективну стварност, ако садржи истину о свету, онда тај систем знања, према Теодосићу, представља научни поглед на свет. У вези с оваквим одређењем система знања стоји и захтев да нужно треба сваки “појам систематски изградити на темељу конкретних чињеница” и у овом случају се може поставити питање да ли се емпиристички појмови, дакле појмови који се заснивају на издвајању општих и заједничких спољашњих својстава, конкретних чињеница, могу уопште систематски усвајати и да ли се таква знања могу повезати у систем знања. На основу наведених примера, може се запазити да се појмови “садржај знања”, “структура знања” и “систем знања” користе без дубљег објашњавања на који се предметни садржај ови појмови односе и шта собом изражавају. При навођењу потребе, нужности да се у наставном процесу ради на изграђивању система знања код ученика, с обзиром на значај који систем повезаних знања треба да има за ученика, не образлаже се предметни садржај овог значајног појма.

Претходним разматрањем уочава се постојање различитих одређења појмова “структура”, “систем”, “структура знања” и “систем знања”. На основу изнетих разлика прихватимо одређени став о односу између структуре и система, а самим тим претпостављамо да сличан однос треба да постоји и између структуре знања и система знања. Можемо прихватити појмовно одређење да *структура представља скуп (групу) одређених елемената и/или појава, које се налазе повезане у међусобном односу зависности и условљености*. Та зависност и условљеност односи се на целину одређене групе елемената или појава које припадају одређеној структури управо на основу чињенице да не представљају међусобно издвојене и независне елементе, већ су сједињени у целину на основу постојања одређених веза зависности и условљености које су између њих успостављене. Када се говори о структури, онда је, пре свега, неопходно нагласити чињеницу да је структура скуп међузависних делова - елемената.

С друге стране, прихватамо став да *систем представља одређену структуру с постојећим везама и односима између делова и начинима функционисања делова који чине саставни део дате структуре*. Другим речима, систем чини одређена структура са начинима унутрашњег функционисања делова структуре, начинима и садржајем њихове повезаности и условљености у оквиру структуре.

Прихватамо да сличан однос постоји и између појмова “повезаност знања”, “структура знања” и “систем знања” који се односе на везе и односе који постоје између знања и појмова у оквиру садржаја наставе и код ученика. Исказано на начин којим се систем дефинише у општој методологији истраживања, за одређивање и боље разумевање предметног садржаја појма “систем знања” у настави значајни су следећи елементи: (1) неоспорно је да само права *научно-теоријска знања и појмови у настави могу чинити постојан и логички доследан систем знања* и та чињеница произилази из саме природе и основних својстава научно-теоријских знања; (2) систем знања у настави подразумева да *свако знање заузима одређено место у структури неке области знања*, чини елемент те структуре и налази се у одређеној вези и односу с другим знањима унутар једне структуре; (3) систем знања у настави подразумева да *између знања која чине саставни део одређене структуре знања постоје односи повезаности, узајамности, међузависности и условљености*, што значи да знања у оквиру система не могу постојати изоловано, независна једна од других и *постоји само релативна засебност и издвојеност појединачних знања*; (4) систем знања у настави подразумева да *постоје на одређеном нивоу и односи повезаности, узајамности, међузависности и условљености између структура знања која припадају различитим областима*, и у том случају се може говорити о присуству једне шире повезаности знања.

Карактеристике развоја система знања ученика

Када се разматрају могућности повезивања знања у систем код ученика, намеће се низ питања на које је неопходно изнаћи адекватне одговоре. То су следећа кључна питања: шта се, уопште, може сматрати системом знања ученика, шта представља структуру и садржај једног таквог система знања, коју врсту знања је могуће повезивати у систем, шта међусобно повезује знања и омогућава трајност успостављених веза и односа између знања, шта представља основу повезивања знања, шта повезује научне појмове у систем, и тако даље. Као што се може уочити, постоје бројна питања у овој области на које је неопходно изнаћи адекватне одговоре помоћу теоријско-емпиријских истраживања. Овим и другим питањима траже се одговори који треба да допринесу одређивању природе, нивоа и основних својстава

оне врсте повезаности знања на основу којих се може говорити о постојању система знања ученика.

За постизање одговарајућег нивоа и квалитета повезаности знања ученика у одређеној области, непосредно је значајно на који начин се приступа предмету сазнавања и који се правац кретања у процесу сазнавања остварује. Већ смо указали на чињеницу да се правац сазнавања у оквиру емпиристичке концепције наставе креће од упознавања посебног и појединачног према упознавању општег, које у том случају представља апстрактно опште, апстракцију насталу у процесу издвајања заједничких и релативно подједнаких спољашњих чулно доступних својстава предмета, појава и процеса. На тај начин формирана апстракција не може имати значајну улогу у процесу повезивања знања код ученика, с обзиром на чињеницу да представља (изражава) само спољашња, углавном небитна својства предмета сазнавања. Зато, *знања у чијој основи су емпиристичке апстракције остају на нивоу уопштених и нестабилних веза* које лако ишчезавају из свести, због тога што та знања не изражавају суштинске везе, односе и својства предмета сазнавања. Само по себи је евидентно да уколико се ученицима у процесу сазнавања не омогући откривање суштинских веза и односа код одређеног предмета сазнавања, усвојена знања о небитним, спољашњим својствима не могу чинити смисаону и повезану целину.

У проналажењу одређених могућности да се садржајима наставе систематски утиче на развој система знања ученика, не може се заобићи суштинска повезаност и условљеност која постоји између процеса формирања система знања ученика и процеса развоја способности мишљења ученика и, уопште, повезаност са интелектуалним способностима и интелектуалним развојем ученика било ког узраста. Као што је претходно наглашено, новија сазнања о природи овог односа у оквиру развојне психологије и дидактике свој израз налазе у научно доказаној чињеници да су *знање и мишљење нераздвојно повезани и да чине јединствену и недељиву целину*. Уколико говоримо о постојању развијеног система знања код ученика одређеног узраста, дакле *уколико системност представља основну одлику знања које ученици одређеног узраста поседују*, у том случају можемо говорити и о *постојању система у мишљењу ученика*, система међусобно повезаних и условљених операција мишљења, односно можемо говорити о *системности као основном својству мишљења* на том узрасту. На основу наведених разлога, произилази да усвајање знања и развој мишљења у настави треба да теку истовремено, као саставни део јединственог процеса, с обзиром на чињеницу да свако знање функционише у виду употребе једне или више операција мишљења, а, с друге стране, може се рећи да не постоји облик мишљења као празна форма, које не садржи и неко знање.

На основу савремених психолошких и дидактичких истраживања, пре свега реализованих у оквиру научне школе Виготског, изграђено је становиште да се стабилна основа сазнавања може формирати једино у процесу сазнавања усмереном на откривање и усвајање научно-теоријских знања и усмереном на развој операција научно-теоријског мишљења. Разматрајући значај развоја научно-теоријског мишљења ученика, Давидов (1972: 3) наглашава да се мора темељно размотрити каква је по природи логичка структура савременог научног мишљења и који су могући начини описивања и изучавања те структуре, сматрајући да управо *логичка структура савременог научног мишљења треба да представља основу развоја научно-теоријског мишљења у настави*, као и развоја целовитог система научно-теоријских знања. Такође, наглашено је да један од кључних задатака истраживања треба да буде откривање садржаја *теоријских форми знања*, јер је само на тој основи могуће посебно се бавити проблемом услова и средстава формирања теоријског мишљења, како код ученика старијих разреда, тако и код ученика млађих разреда (1972: 93). Ова разматрања су послужила као темељ изградње нових наставних програма, којима је Давидов са сарадницима научно и експериментално проверавао став научне школе Виготског да се научно-теоријско мишљење код ученика може развијати и у млађим разредима основне школе. Основу тог развоја чини избор одговарајућих садржаја наставе који имају за циљ управо подстицање развоја научно-теоријског мишљења у настави.

Давидов (1972: 267-268) одређује теоријско мишљење на следећи начин: *“Садржај теоријског мишљења чини биће које је опосредовано, рефлекторно, суштинско. Такво мишљење представља идеализацију основне стране предметно-практичне делатности, и то управо репродукције у њој свеопитних форми ствари, њихове мере, њихових закона. Таква репродукција се одвија у радној делатности као својеврсном предметно-чулном експерименту* (подвукао Р. А.). Касније такав експеримент све више и више стиче сазнајни карактер, омогућавајући људима да временом учине прелаз ка *мисаоном експерименту*, ка мисаоном придавању предметима једног или другог узајамног дејства, одређене форме кретања”. Из овог одређења суштинских својстава теоријског мишљења уочљиво је да мисаони експеримент представља основни метод формирања система међусобно повезаних теоријских знања и развоја теоријског мишљења.

За темељно и свеобухватно разумевање улоге процеса развоја научно-теоријског мишљења за развој система знања ученика, кључни моменат представља *утврђивање међусобне развојне зависности теоријског мишљења и научно-теоријских појмова*. Ако се прихвати став да се мишљење одвија кроз појмове, онда се операције у оквиру различитих облика научно-

теоријског мишљења одвијају у процесу откривања предметне основе научно-теоријских појмова. Међутим, повезаност и зависност теоријског мишљења и научних појмова постоји и у другом смислу. Сваки научни појам, због природе свог настајања, својим садржајем обухвата одређене мисаоне операције, које представљају операције теоријског мишљења. Разматрајући основне одлике мисаоног експеримента, Давидов однос теоријског мишљења и појма види на следећи начин: “Те особености мисаоног експеримента чине базу теоријског мишљења, које оперише са научним појмовима. Појам овде наступа као таква форма мисаоне делатности, посредством које се репродукује идеализовани предмет и систем његових веза, које одражавају у свом јединству *свеопитност*, *суштину* кретања материјалног објекта. Појам истовремено наступа и као форма одражавања материјалног објекта и као средство његове мисаоне репродукције, изградње, то јест као посебна *мисаона операција* (радња). (...) Ова претпоставка придаје појму моменат *пасивности*, очигледности, зависности од објективног садржаја. И заједно с тим, имати појам о одређеном објекту, то значи мисаоно репродуковати, изградити га. Таква радња изградње и преобразовања мисаоног предмета јавља се као акт његовог поимања и објашњења, откривања његове суштине” (1972: 268-269). У овом случају појам се јавља као *средство репродукције система веза* за одређени предмет сазнавања, као начин изграђивања тог система веза на мисаоно-сазнајном плану, истовремено се јављајући у мисаоном и сазнајном виду.

У процесу сазнавања у настави кључну оријентацију у сазнавању треба да представља усмереност на откривање унутрашње суштине предмета сазнавања. Према Давидову, на основу кључних поставки теорије развијајуће наставе, процес сазнавања у настави треба да буде конципиран на тај начин, избором адекватних садржаја наставе, да омогући ученицима да *полазиште усвајања знања о неком предмету сазнавања буде управо откривање унутрашњег суштинског односа*, “ћелије” проучаваног система, по својим основним логичким својствима општег, апстрактног и нерашчлањеног односа. Откривена “ћелија” система представља његову унутрашњу суштину, кључни унутрашњи однос, везу, начин функционисања, зависност и слично. Овај унутрашњи однос обично није чулно доступан, није чулно очигледан, не може се чулно опазити, за разлику од спољашњих својстава предмета сазнавања. Због тога је неопходно, мада не и довољно, да он буде изражен и у одговарајућој симболичкој форми, у форми одређеног модела, који изражава тај унутрашњи суштински а по својој природи апстрактни однос.

Неоспоран је значај који има откривање одговарајућег унутрашњег суштинског односа или својства предмета сазнавања за повезивање знања

ученика која се односе на одређени предмет сазнавања. Откривање овог односа, као исходишног односа за одређени предмет сазнавања, омогућава поступно, корак по корак, откривање других, посебних и појединачних веза и односа који непосредно или посредно произилазе из општег односа откривеног на почетку процеса сазнавања. На тај начин, постепено се формира систем знања и појмова о одређеном предмету, појави или процесу, као систему међусобно повезаних и међусобно делујућих елемената. У том случају, праву основу повезивања знања у оквиру проучаваног система представља *знање о унутрашњем суштинском односу*. Процес повезивања знања представља откривање посебних и појединачних веза, односа и својстава система, а сам овај процес значи дубље расветљавање исходишног односа, апстрактног и општег по својој природи, његову конкретизацију, у смислу дубљег, потпунијег и свестранијег сазнавања и разумевања. Откривање у процесу сазнавања “хелије” система представља полазиште за формирање теоријског појма о исходишном односу система. Овај пут сазнавања представља кретање од нивоа *апстрактног* (општег, недовољно расветљеног, нерашчлањеног) ка нивоу *конкретног* (дубље расветљеног, сазнатог, повезаног). У овом случају и мисао се креће од општег ка посебном и појединачном, у процесу њиховог откривања и довођења у везу с исходишним општим односом који у почетку по својој природи представља апстрактно знање.

Поред приступа предмету сазнавања у настави који омогућава откривање унутрашњег суштинског односа, неопходно је да се у *процесу сазнавања омогући ученицима да предмету сазнавања приступају као целином и функционалном систему*, као мање или више сложене целине, са одређеним својствима који одређују контуре те целине. То сматрамо веома значајном претпоставком развоја система знања и појмова код ученика коју је неопходно обезбедити као саставни део садржаја наставе, процеса сазнавања у настави, односно као саставни део правца кретања процеса откривања садржаја знања и појмова у настави. Неопходно је ученицима створити услове за такав приступ предмету сазнавања који би им омогућио да постепено, корак по корак, откривају у самом процесу сазнавања да предмет сазнавања представља одређен целинит систем, са одговарајућом структуром, сложеним сплетом унутрашњих веза и односа и начином функционисања својих саставних делова. На тај начин, *код ученика се може развијати одговарајуће сазнајно становиште, у чијој основи је развијање свести о постојању система, свести о томе да су у свету који нас окружује, у објективној стварности, сви предмети, појаве и процеси вишеструко међусобно повезани и условљени, налазе се у различитим везама и односима, зависе једни од других, остварују међусобно различите врсте једносмерних*

и вишесмерних утицаја и слично. У објективној стварности постоји велики број предмета, појава и процеса који су међусобно на тај начин повезани да се могу откривати, сазнавати и проучавати као мање или више целовити и сложени системи. Зато је потребно код ученика систематски и темељно развијати управо такав модел приступа предмету сазнавања, у оквиру којег се он разматра као систем и с тог становишта се проучава. Упоредо с тим, код ученика је потребно изграђивати и *појам о систему*. Омогућавањем таквог приступа у процесу сазнавања стварају се неопходне претпоставке да се код ученика постигне ниво и квалитет повезаности знања који би као модел одговарао систему веза и односа који постоје код предмета сазнавања, односно код проучаваног система. Такав развијен модел приступа предмету сазнавања омогућио би ученицима да увек при сазнавању нечег новог буде остварен јединствен приступ предмету сазнавања, у којем се полази од целине тог предмета, од система који се открива.

Омогућавање да се у процесу сазнавања у настави *открију унутрашњи услови настанка система*, његовог развоја, промена које су биле саставни део тог развојног тока, такође, представља значајну претпоставку формирања система знања ученика. Откривање унутрашњих суштинских услова настанка система треба да буде саставни део кретања у процесу сазнавања од општег ка посебном и појединачном, саставни део процеса расветљавања полазне апстракције, чије откривање представља кључни момент у процесу сазнавања одређеног система. Услови настанка и развоја неког одређеног система расветљавају се уз помоћ операција научно-теоријског мишљења које је по својој природи, као што је то показано, *упућено на откривање развојног исходништа* онога што представља предмет сазнавања. Откривање и расветљавање услова настанка и развоја система одвија се методом прелажења од апстрактног према конкретном и том приликом се репродукује развој система, односно порекло, настајање и специфично место различитих и међусобно повезаних појава у том систему. На који начин је неки систем настао, које стање је претходило настанку одређеног система, који су услови били неопходни да би дати систем настао, који узрочно-последични односи леже у основи формирања система и слична питања представљају нека од важних питања на које је у процесу разоткривања генезе неког система потребно изнаћи адекватне одговоре. Овакав приступ у процесу сазнавања обезбеђује не само повезивање знања о суштинским својствима система, већ у одређеним случајевима може да обезбеди и *успостављање везе са суштинским својствима стања које је претходило настанку датог система*. Све то се одвија у процесу формирања научно-теоријског појма који свој смисао и улогу има управо у *репродукцији развоја система* који представља предмет сазнавања. У складу с приступом у процесу сазнавања

који подразумева да ученицима треба да се омогући откривање услова под којим је одређени систем настао, откривање његове генезе, такође постоји и потреба да се ученицима омогући да *открију својства система која се односе на његову нестабилност, динамичност, мењање унутрашње структуре и функције појединих делова* и слично. Несумњиво је да увек када постоје могућности да се овакав приступ оствари у процесу сазнавања, усвојена знања и појмови биће међусобно чвршће повезани у логичку целину која се може сматрати системом знања о одређеном предмету сазнавања.

То су неке од кључних претпоставки које је неопходно обезбедити у оквиру садржаја наставе и у процесу сазнавања у настави да би се код ученика остварио такав ниво и квалитет повезаности знања, карактеристичан за научно-теоријска знања и појмове, између којих се у сазнању успостављају чврсте и постојане везе, и у том случају може се закључити да код ученика код којих постоји овај ниво повезаности знања - постоји систем знања. Као што је резултатима савремених психолошких и дидактичких истраживања у оквиру научне школе Виготског показано, кључне претпоставке за развој система знања ученика неопходно је остварити у оквиру садржаја наставе и на тај начин омогућити да настава у целини буде покретач укупног развоја ученика. У том смислу, о природи и нивоу повезаности знања ученика, као и о систему знања ученика, може се говорити само у контексту разматрања природе и редоследа »излагања« садржаја наставе, природе знања и појмова који чине саставни део садржаја наставе, као и особености сазнајног пута који се остварује при њиховом откривању и усвајању, односно у контексту разматрања могућности и претпоставки за развој система знања ученика.

Овај рад представља део експозеа са одбране докторске дисертације под насловом "Природа и ниво повезаности знања у настави", одржане 29. септембра 2005. године на Филозофском факултету у Београду, пред комисијом: проф. др Живорад Цветковић (ментор), проф. др Љубомир Коцић и проф. др Надежда Шарановић-Божановић.

Литература

- Антонијевић, Р. (2000): Научно-теоријски појмови као основа садржаја наставе, *Педагогија*, бр. 3-4, 455-460.
- Брунер, Џ. (1976): Процес образовања, *Педагогија*, 2-3, 275-321.
- Антонијевић, Р. (2001): Наставни садржаји и развој система појмова код ученика, *Зборник Института за педагошка истраживања*, бр. 33 (293-306). Београд: Институт за педагошка истраживања .
- Цветковић, Ж. (1981): Нека новија схватања о усвајању математичких појмова у основној школи, *Настава и васпитање*, бр. 1, 69-79.
- Цветковић, Ж. (1982): *Усвајање појмова у настави*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

- Цветковић, Ж. (1995): Улога општих знања у сазнавању посебног и појединачног, *Сазнавање и настава* (171-194). Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Давыдов, В. В. (1972): *Виды обобщения в обучении. Логико-психологические проблемы построения учебных предметов*. Москва: »Педагогика«.
- Давыдов, В. В. (1986): *Проблемы развивающего обучения: опыт теоретического и экспериментального психологического исследования*. Москва: »Педагогика«.
- Давыдов, В. В. (1996): *Теория развивающего обучения*. Москва: Российская Академия образования.
- Давыдов, В. В. и Ж. Цветкович (1969): О предметных источниках понятия дроби; в В.В. Давыдов (ред.): *Психологические возможности младших школьников в усвоении математики* (76-130). Москва: »Просвещение«.
- Давыдов, В. В. и А. К. Маркова (1981): Концепция учебной деятельности школьников, *Вопросы психологии*, Но. 6, 13-26.
- Ђорђевић, Ј. (1981): *Савремена настава*. Београд: Научна књига.
- Ељконић, Д. Б. и В. В. Давыдов (ред.) (1966): *Возрастные возможности усвоения знаний*. Москва: »Просвещение«.
- Иљенков, Е.В. (1984): *Диалектическая логика*, Москва: Издательство политической литературы.
- Пијаже, Ж. (1983): *Порекло сазнања – Студије из генетичке епистемологије*. Београд: Нолит.
- Пољак, В. (1985): *Дидактика*. Загреб: Школска књига.
- Поткоњак, Н. (1982): *Методолошки проблеми системних проучавања у педагогији*. Београд: Просвета.
- Продановић, Т. и Р. Ничковић (1976): *Дидактика*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Ристић, Ж. (1995): *О истраживању, методу и знању*, Београд: Институт за педагошка истраживања
- Шарановић-Божановић, Н. (1989): *Теоријске основе сазнавања у настави*. Београд: Институт за педагошка истраживања и Просвета.
- Шарановић-Божановић, Н. (1995): Знање и разумевање у настави, *Сазнавање и настава* (95-114). Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Шешић, Б. (1974): *Логика*, Београд: Научна књига
- Шешић, Б. (1983): *Основи логике*. Београд: Научна књига.
- Теодосић, Р. (1957): *Педагогика*, Сарајево: »Веселин Маслеша«.
- Wertsch, J.V. (1984): The zone of proximal development: some conceptual issues; in В. Rogoff & J.V. Wertsch (eds.): *Children's learning in the »zone of proximal development«* (7-18). San Francisco: Jossey-Bass.

КОНТЕКСТ УЧЕЊА ФИЗИКЕ И ПОСТИГНУЋЕ УЧЕНИКА

Апстракт У раду су изложени налази који представљају део обимног међународног пројекта проучавања образовног постигнућа ученика основних школа у области математике и природних наука. Истраживање је спроведено током маја 2003. године на узорку од 149 основних школа у Србији. У истраживању је учествовало 4.296 ученика осмог разреда, 879 наставника и 149 директора школа. Основно питање које се у раду поставља јесте: какви су услови реализације наставе физике у нашим основним школама? У целини гледано, налази указују на то да наши ученици нису довољно оспособљени да: (а) повезују знања из сродних области, (б) повезују појмове у системе, (в) примењују теоријска знања у практичним ситуацијама и у решавању нових проблема. Низак ниво знања наших ученика у наведеним доменима доводи се у везу са професионалним карактеристикама наставника, личним ресурсима ученика и контекстом у којем се знања стичу.

Кључне речи : контекст учења физике, образовно постигнуће, наставник, ученик.

LEARNING CONTEXT AND ACHIEVEMENT IN PHYSICS

Abstract The paper presents partial findings of an extensive international project aimed at studying the trends in achievement of primary school students in the fields of mathematics and natural sciences. In Serbia, the research was carried out in May, 2003 and included 149 primary schools. The participants were 4.296 eighth grade students, 879 teachers and 149 principals. The basic question was: how is physics taught in our primary schools? Generally speaking, the results indicate that our students are not trained well enough to: a) connect knowledge from related fields, b) connect concepts into systems, c) apply theoretical knowledge in practical situations, or when solving new problems. Such low performance of our students in the stated domains is attributed to professional characteristics of their teachers, personal resources of the students, and the context in which the knowledge is acquired.

Keywords: physics learning context, educational achievement, teacher, student.

Упознавање фактора који утичу на образовно постигнуће ученика представља важан извор сазнања о образовном процесу у школи и његовим ефектима, што је од кључног значаја за стратешко планирање и подстицање промена у образовању. Постоји велики број фактора који утичу на образовно постигнуће ученика, а међу најзначајније убрајају се: (а) породица (образовни статус родитеља, запосленост родитеља, материјални

приходи, број чланова домаћинства, потпуност породице, психосоцијална клима у породици, породични односи, очекивања родитеља), (б) *школа* (припремљеност наставника за образовни рад и квалитет тог рада, организација наставе, примена савремених метода, облика рада и средстава у настави, интерперсонални односи између ученика и наставника, општа атмосфера у школи, очекивања наставника), и (в) *лични ресурси* ученика (интелигенција, вредности, мотивација, интересовања). Имајући у виду комплексност и разноврсност наведених фактора, усредредићемо се на проучавање неких релевантних индикатора школског контекста и личних ресурса ученика, с једне стране, и образовног постигнућа ученика, с друге стране.

У оквиру обимног међународног пројекта проучавања трендова образовног постигнућа ученика основних школа у области математике и природних наука (TIMSS 2003) обухваћен је, поред осталог, однос између контекста у којем се знања стичу и постигнућа. Да би се сазнало у каквом се стању налази наш образовни систем и какво постигнуће остварују наши ученици, у истраживању су коришћени упитници за ученике, наставнике и директоре школа, као и тест за процену ученичког постигнућа у математици и природним наукама. Истраживање је спроведено током маја 2003. године на узорку од 149 основних школа у Србији. У истраживању је учествовало 4.296 ученика осмог разреда, 879 наставника и 149 директора школа. Узорком су обухваћени наставници предмета природних наука, међу којима је: 177 наставника математике, 176 наставника физике, 176 наставника географије, 175 наставника биологије и 175 наставника хемије. Иако су у оквиру TIMSS 2003 истраживања испитивана постигнућа ученика из више наставних предмета, усредредићемо се на проучавање контекста учења физике из угла ученика, наставника и директора школа¹. Посебно ће се разматрати питање људских ресурса, односно неких релевантних карактеристика наставника и ученика у контексту образовног постигнућа.

Професионалне карактеристике наставника физике

Велики број наших истраживања спроведених у различитим временским периодима показује да наши ученици нису довољно оспособљени да: (а) повезују знања из сродних области, (б) повезују појмове у системе, (в) примењују теоријска знања у практичним ситуацијама и у решавању нових проблема (Хавелка, 1990; Шишовић и Бојовић, 1998; Милановић-Наход, Шарановић-Божановић и Шишовић, 2003). Узроци оваквих

¹ О ефектима породичног и школског контекста на постигнуће ученика из угла директора, наставника и ученика видети у радовима: Максић и Ђуришић-Бојановић, 2005; Јоксимовић и Богуновић, 2005; Милошевић, Џиновић и Павловић, 2005

образовних исхода могу се, између осталог, повезати са професионалним карактеристикама наставника, као што су: ниво образовања, методичка оспособљеност, пол и године старости. У оквиру TIMSS истраживања обухваћене су наведене карактеристике наставника које могу допринети потпунијем разумевању активности у настави и образовног постигнућа ученика.

Када је реч о професионалним карактеристикама наставника физике, подаци TIMSS 2003 истраживања указују на већу заступљеност жена међу наставницима, као и на прилично “стару” наставничку популацију. У погледу нивоа образовања највише је наставника који имају завршену вишу школу (табела 1), док је постигнуће ученика у непосредној вези са образовањем наставника, њиховим полом и годинама старости (табела 2). Најбоље постигнуће остварују ученици чији су наставници високог образовања, женског пола и старости између 30 и 39 година.

Табела 1: Личне карактеристике наставника физике

Пол наставника	(%)
Женски	57
Мушки	43
Старосна доб	
Испод 25	1
25-29	2
30-39	23
40-49	29
50-59	39
60 и старији	6
Ниво формалног образовања наставника	
Без гимназије	0
Гимназија	2
Средња стручна школа	3
Виша школа	59
Факултет	35
Специјализација магистратура, докторат	1

На основу података из табеле 1, можемо закључити да је мали проценат наставника у категорији испод вишег образовања, као и да је мали проценат наставника са специјализацијом, магистратуром или докторатом. Имајући у виду значајну повезаност постигнућа ученика из физике и нивоа

формалног образовања наставника, чини се забрињавајућим податак да у нашим основним школама ради највећи проценат наставника физике са завршеном вишом школом. Додајмо томе да ниво формалног образовања наставника није у сагласности са постојећим законским актима. Према актуелној законској регулативи прописани ниво образовања за рад у основној школи је диплома неког од одговарајућих факултета. Међутим, велики проценат наставника са вишим образовањем може се повезати са великим бројем наставника у старосној доби од 50 до 59. У време када су они почињали са радом норматив формалног образовања за рад у основној школи био је ниво више школе (Јоксимовић и Богуновић, 2005). Подаци у табели 2, који се односе на повезаност постигнућа ученика из физике и нивоа формалног образовања њихових наставника наглашавају важност високог нивоа образовања.

Табела 2: Пол, образовање наставника и постигнуће ученика из физике

Пол наставника	Физика	
	М	SD
Женски	476	78.86
Мушки	465	80.43
Укупно	472	79.53
Значајност разлика	F= 80.90 df = 1 p=0.00	
	М	SD
Ниво образовања		
Без гимназије		
Гимназија	476	75.96
Средња стручна школа	458	75.95
Виша школа	470	80.04
Факултет	476	79.02
Специјализација, магистратура, докторат	491	77.93
Укупно	473	79.60
Значајност разлика	F= 10.55 df = 5 p=0.00	

За успешну реализацију наставног процеса од посебног значаја су компетентност наставника у области коју предаје и континуирано стручно усавршавање. Налази TIMSS 2003 истраживања показују да наставници физике процењују своју методичку припремљеност као адекватну, што је у директној вези са образовним постигнућем ученика. Наиме, показало се да је постигнуће ученика чији наставници процењују своју методичку припремљеност као “веома добру” боље од постигнућа ученика чији су наставници одговорили да се осећају “припремљеним”. Подаци у табели 3. илуструју уочену везу на примеру наставне теме *Физичка стања и промене материје*.

Табела 3: Колико се осећате припремљеним за обраду теме Физичка стања и промене материје у осмом разреду?

Степен припремљености	М	SD
Веома добро сам припремљен	476.47	81.18
Припремљен сам	465.38	77.15
Нисам припремљен	467.34	78.40
Укупно	472.60	79.97
Значајност разлика	F=7.27 df=2 p=0.00	

У области стручног усавршавања и учешћа на семинарима, наставници су највише имали потребу да развијају своју професионалну компетентност у погледу садржаја који предају (73%), наставних планова и програма (61%) и методике наставе (60%). Приметна је мања заинтересованост наставника физике за обучавање у области технологије образовања (44%), оцењивања знања (47%), као и за семинаре посвећене развоју критичког мишљења код ученика (36%) (Јоксимовић и Богуновић, 2005). У том смислу неопходно је развијати програме стручног усавршавања наставника који ће, пре свега, бити усмерени на наставне методе и начине рада с ученицима. Тим пре што се у истраживању показало да је мали број наставника који подстичу ученике на самосталан или групни рад. Нажалост, најзаступљенија активност ученика на часовима физике је слушање наставникових предавања, а најчешће примењивани облик рада - фронтални (табела 4).

Табела 4: Време које ученици проводе у појединим активностима на часовима физике током једне седмице из угла наставника

Активности ученика на часовима	%
Рад који усмерава наставник	17
Самостални рад ученика	12
Слушање наставника приликом предавања и разјашњавања	50
Остале активности	21

Уколико се ученицима пружи могућност да осмисле и реализују експерименте, изврше истраживање или у малим групама раде на истраживачком пројекту, ствара се квалитетна основа за унапређивање ученичког разумевања садржаја наставе. У складу с тим је и потреба за развијањем програма стручног усавршавања наставника у области наставних метода и облика рада.

Лични ресурси ученика и постигнуће у физици

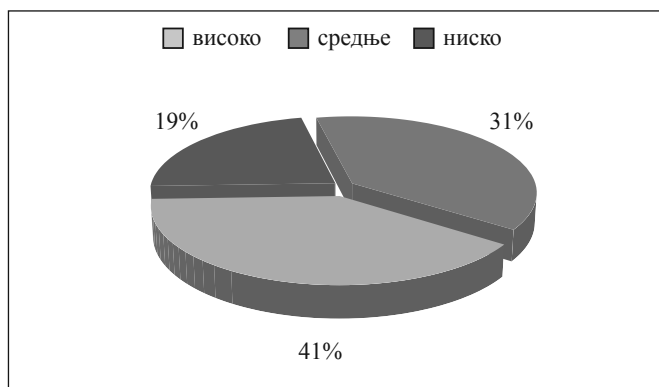
У оквиру истраживања TIMSS 2003 посебно су разматрани лични ресурси ученика, односно самопоуздање ученика у знању из физике и вредновање физике, као значајних фактора њиховог постигнућа.

Велики број истраживања односа између појма о себи и постигнућа указује на позитивну повезаност ученикове самопроцене и постигнућа у конкретним наставним предметима (Cooper & Robinson, 1991; Grobler, Grobler & Esterhuysen, 2001; Signer, Beasley & Bauer, 1997). Емпиријски је утврђено да од вере појединца у своје способности да изврши неку активност и од његових очекивања везаних за исход те активности зависи колико труда ће појединац уложити да би постигао одређени циљ (Bandura & Schunk 1981; Bandura & Cervone, 1983; Bandura, 1997). Наиме, успешност у некој активности је последица дејства многих фактора: способности, искуства, мотивације, као и оних који проистичу из саме природе активности. Пре него што приступи некој активности у којој успех подразумева ангажованост у дугом временском периоду, појединац пореди захтеве активности и сопствене способности да ту активност изврши. Конкретно, успешност усвајања знања у образовном процесу зависиће од стварних способности ученика, његовог субјективног уверења о тим способностима, његовог самопоуздања и очекивања (Butler, 1986; Vollmer, 1986; Ganzach, 2000). Виши степен вере у сопствене способности и самопоуздање стимулише

ученика на већу ангажованост у учењу, на ефикасније демонстрирање знања у ситуацијама провере знања, као и на постављање оптималних циљева.

Налази TIMSS 2003 истраживања указују на то да је највише ученика који имају високо самопоуздање у погледу знања из физике, док је најмање ученика са ниским самопоуздањем (графикон 1).

Графикон 1: Самопоуздање ученика у погледу знања из физике



Утврђена је позитивна повезаност између самопоуздања и постигнућа у физици, а разлике у постигнућу на различитим нивоима самопоуздања су статистички значајне (табела 5). Ова позитивна повезаност између постигнућа и самопоуздања у физици је утврђена и на нивоу међународног просека и у свакој земљи појединачно (Милошевић, Џиновић и Павловић, 2005).

Табела 5: Повезаност самопоуздања и постигнућа у физици

Ниво самопоуздања ученика	М	SD
Високо самопоуздање	493.59	77.80
Средње самопоуздање	452.45	75.24
Ниско самопоуздање	451.77	72.62
Значајност разлика	F=153.57 df=2 p=0.00	

Занимљиво је споменути да су наши ученици на другом месту на међународном нивоу по самопоуздању у погледу знања из физике. Оно што забрињава је да високо самопоуздање наших ученика изгледа “неоправдано”, будући да је њихово постигнуће из физике знатно ниже од међународног

просека. Зато су неопходна даља испитивања ради објашњења добијених налаза.

За остварење адекватног постигнућа битно је да ученик верује да је способан да изврши постављене задатке у оквиру одређеног наставног предмета и да поседује уверује у важност градива које учи. Изјаве, као што су “Мени је физика много тежа него многим у мом разреду” или “Брзо учим градиво из физике”, односе се на ученикову процену сопствених способности у односу на одређену предметну област и на његово самопоуздање. С друге стране, изјаве “Мислим да ми учење физике може помоћи у свакодневном животу” или “Треба добро да знам физику да бих се уписао на факултет који желим” одражавају учениково вредновање одређене предметне области. Када се ученик интересује за одређену предметну област и када верује да може да савлада одређено градиво, он је истовремено спреман и на већи степен ангажованости и на развијање стратегија учења. Наставницима би требало сугерисати да код ученика развијају интересовање за предмет који предају и да истовремено са процесом учења градива у настави јачају веру ученика у сопствене способности (Милошевић, 2004).

С обзиром на то да се став ученика према физици одражава на ефикасност у учењу овог предмета, за потребе TIMSS истраживања сачињен је индекс ученичког вредновања физике, који омогућава увид у начин на који ученици процењују физику. Ученици су процењивали у ком степену се слажу са следећим тврдњама: Волео бих да учим више физике у школи; Волим да учим физику; Мислим да ми учење физике може помоћи у свакодневном животу; Потребна ми је физика да бих боље савладао друге школске предмете; Треба добро да знам физику да бих се уписао на факултет који желим; Волео бих посао у коме се користи физика; Треба добро да знам физику да бих добио посао који желим. Налази указују да у најмање вредноване предмете спадају хемија и физика које око половине ученика ниско вреднује (табела 6). Испитивањем није утврђено постојање статистички значајне разлике између постигнућа ученика који су различито вредновали физику као школски предмет (табела 7).

Табела 6: Индекс вредновања по предметима

	Високо (%)	Средње (%)	Ниско (%)
Математика	42.68	39.61	17.71
Биологија	32.36	37.54	30.10
Физика	21.14	28.93	49.93
Хемија	21.01	27.64	51.35
Географија	25.46	36.18	38.36

Табела 7: Повезаност постигнућа и вредновање физике

	M	SD
Високо	469.07	93.28
Средње	473.50	77.36
Ниско	473.57	72.82
Значајност разлика	F=1.11 df=2 p=0.33	

Уопштено говорећи, ученике би требало на систематски начин упућивати да изграде позитивне вредносне ставове према физици и другим наставним предметима. Јер, важан лични ресурс за остваривање високог образовног постигнућа у физици јесте позитивно вредновање садржаја који се уче. Уколико ученици процењују одређени предмет као важан и користан за успех у животу, изабраће да више времена и пажње посвете том предмету, што за последицу има већи квалитет знања.

Контекст у којем се знања стичу

Школски контекст представља место где ученици стичу одређена знања и способности, различита искуства, уче о себи и односима с другим људима, доживљавају успех или неуспех. Контекст у којем се знања стичу рефлектује се на ставове ученика према образовању, као и на мотивацију за учење, ниво залагања и оријентацију у животу. У којој мери школа остварује циљеве образовања и уважава развојне потребе ученика, најбоље се може установити проучавањем контекста у којем се знања стичу. За потребе овог рада усмерићемо се на проучавање неких релевантних показатеља контекста у којем наши ученици стичу знања из физике. Пре свега, биће речи о материјалним и људским ресурсима неопходним за реализацију наставе, као што су: физички и материјални услови рада школе, примена образовне технологије у настави, запошљавање наставника, као и особља за одржавање компјутерске опреме. С обзиром на то да контекст у којем се знања стичу треба да одговара захтевима образовања за друштво знања, у раду ће се посебно разматрати рефлексије захтева модерног друштва на наставу физике, као што су: заступљеност истраживачког и експерименталног рада у настави, повезаност наученог са свакодневним животом, повезаност садржаја из физике са садржајима других наставних предмета и редефинисање улоге уџбеника у настави.

Материјални и људски ресурси неопходни за реализацију наставе физике. Опште је познато да образовно постигнуће ученика веома зависи од физичких и материјалних услова рада школе. С циљем да се утврди опремљеност школе за извођење наставе математике и предмета природних наука, у оквиру TIMSS 2003 истраживања разматране су процене директора школа о ресурсима и технологији који су неопходни за успешну реализацију наставе. Питања у *Упитнику за директора школе* односила су се на опремљеност школе за извођење наставе математике и предмета природних наука, на број компјутера који су доступни за образовне сврхе и број оних који имају приступ интернету. У табели 8. изложени су одговори директора за све ресурсе за које је претпостављено да, уколико недостају, могу да ремете успешно извођење наставе.

Табела 8: Процене ресурса и технологије потребне за успешну реализацију наставе (%)

Ресурси који недостају	Уопште не	Углавном да
Наставна средства	36	64
Буџет за текуће трошкове	24	76
Школска зграда и терени	19	81
Простор за наставу	27	73
Компјутери за наставу математике	8	92
Литература у библиотеци за учење математике	10	90
Аудио-визуелна средства за наставу математике	8	92
Лабораторијска опрема и материјал за наставу природних наука	1	99
Компјутери за наставу природних наука	5	95
Литература у библиотеци за наставу природних наука	5	95
Аудио-визуелна средства за наставу природних наука	7	93
Наставници	38	62
Особље за одржавање компјутера	22	78

На основу података приказаних у табели 8, можемо закључити да на оспособљеност наших школа за извођење наставе знатно утиче: недовољан број компјутера, недостатак лабораторијске опреме и материјала, али и особља за одржавање компјутера. Када је реч о људским ресурсима, запажа се да у многим школама у Србији постоји проблем запошљавања наставника математике, физике и осталих природних наука. Такође, велики број школа

је суочен с недостатком особља које би наставницима пружало помоћ у примени компјутерске опреме (опширније о опремљености школе за извођење наставе из математике и природних наука видети у раду: Максић и Ђуришић-Бојановић, 2005).

Отвара се питање значаја примене образовне технологије у настави. Примена образовне технологије у настави повезује се с подстицањем образовних и когнитивних процеса као што су решавање проблемских ситуација у групи, критичко мишљење, рефлексивна анализа и истраживање. Међутим, како показују налази TIMSS 2003 истраживања, учестала примена компјутера у настави одликује тек поједине земље развијеног света. У нашој земљи, наставници физике веома ретко користе компјутере у свом раду. Оно што се често превиђа јесте чињеница да је за примену нове образовне технологије потребно обучити наставнике. Јер, тек наставници који довољно добро владају достигнућима модерне технологије могу адекватно применити компјутер у настави. Треба непоменути налаз да су наставници најмање заинтересовани за семинаре посвећене теми примене технологије у образовању. Сама по себи, примена нових технологија у настави не значи квалитативну измену наставног процеса. Реализација наставног часа зависи од дидактичко-методичких решења за које се наставник опредељује када користи образовну технологију (Semple, 2000).

Изложени налази указују да је стање материјалних средстава у школама, посебно оних који директно утичу на наставу, врло неповољно и да захтева конструктивну помоћ друштва. Међутим, не смемо губити из вида чињеницу да је TIMSS истраживање спроведено 2003. године и да је у претходне три године било знатних улагања у опремање наших школа.

Рефлексивна захтева модерног друштва на наставу физике. Модерно доба је променило човеков однос према образовању. Од школе се очекује да практично оспособи ученике за живот у друштву које одликује константни технолошки прогрес, као и да подстиче развој креативности, критичког и истраживачког духа ученика. Упркос томе, наставници у свом раду ретко примењују активности истраживачког, односно експерименталног рада. Недовољна заступљеност истраживачког рада у настави један је од кључних разлога слабијег постигнућа наших ученика у домену примене теоријских знања у решавању проблемских задатака из физике. Истраживачки рад је забчајан јер помаже ученицима да боље разумеју појаве о којима уче, односно које истражују. Тај начин рада ангажује сложене мисаоне операције код ученика, које углавном остају недовољно активирани у току наставе базиране на традиционалним методама рада.

У оквиру TIMSS 2003 истраживања наставници физике су имали могућност да изложе своје ставове према физици као науци и према

примени појединих дидактичко-методичких решења, специфичних за наставу природних наука. Налази показују да су наставници физике свесни значаја научног истраживања и експеримената, као и неопходности њихове примене у настави (табела 9).

Табела 9: Ставови наставника према природним наукама и примени истраживања у настави

Колико се слажете или не слажете са следећим тврдњама?				
Понуђена тврдња	Потпуно се слажем	Слажем се	Не слажем се	Уопште се не слажем
	%	%	%	%
Треба користити више начина приказивања приликом обраде једне теме из природних наука.	69	23	3	5
Решавање проблема у природним наукама често укључује постављање хипотеза, проверавање, тестирање и модификовање налаза.	52	38	8	2
Учење природних наука углавном подразумева меморисање.	12	11	50	27
Научна истраживања се могу вршити на много начина.	36	55	6	3
Добити исправно решење је најважнији исход експеримента који врши ученик.	26	28	37	9
Научне теорије подлежу променама.	26	61	12	1
Природне науке се подучавају првенствено да би ученике оспособиле и пружиле им знање за објашњавање природних феномена.	31	41	25	3
Моделовање природних феномена је основа наставе природних наука.	14	56	24	6
Највећи број научних открића нема практичну вредност.	3	11	54	32

Анализом добијених података установљена је позитивна повезаност између постигнућа ученика и наставничког вредновања научних открића, тумачења процеса решавања проблема и његових очекивања у вези са исходима учења природних наука. На тесту из физике најуспешнијим су се показали ученици оних наставника који изражавају потпуну несагласност са ставом да највећи број научних открића нема практичну вредност (табела 10).

Постоји и позитивна повезаност између постигнућа ученика и наставникове сагласности са ставовима да се природне науке подучавају првенствено да би ученике оспособиле за објашњавање природних феномена, односно да решавање проблема у природним наукама подразумева постављање и тестирања хипотеза, проверавање и модификовање истраживачких налаза. Наиме, ученици оних наставника који су сагласни с датим ставовима остварили су боље постигнуће на тесту из физике ($M_1=474$) у односу на ученике чији су наставници одговорили да се “не слажу” с изнетим ставовима ($M_2=464$; $p<0.01$).

Табела 10: Највећи број научних открића нема практичну вредност

Степен сагласности	М	SD
Потпуно се слажем	457.92	85.09
Слажем се	468.98	81.84
Не слажем се	468.11	80.46
Уопште се не слажем	479.47	77.69
Укупно	471.61	80.04
Значајност разлика	F=6.67 df=3 p=0.00	

Иако наставници имају позитиван став према примени истраживачког рада у настави, налази упућују на закључак да су у настави физике посебно ретке активности као што су осмишљавање, планирање и извођење експеримената и истраживања, објашњавање природних феномена и проучавање утицаја науке и технологије на друштво (табела 11). Претпостављамо да слаба опремљеност кабинета за наставу физике знатно доприноси таквом стању. Додатну потешкоћу представља неспремност наставника да се одлуче за примену датих метода и облика рада. Она може бити изазвана недостатком адекватне методичке припреме наставника, али и проценом да је њихова примена “неекономична” с обзиром на преобимност наставног садржаја.

Табела 11: Време посвећено различитим активностима ученика на часу физике

	Ученици		Наставници	
	Србија (%)	Међународни просек (%)	Србија (%)	Међународни просек (%)
Ученици гледају наставника како показује експеримент или истраживање.	37	58	36	55
Ученици осмишљавају експеримент или истраживање.	23	38	18	22
Ученици изводе експеримент или истраживање.	25	40	14	30
Ученици раде у малим групама на експерименту или истраживању.	19	31	14	27
Ученици пишу објашњења онога што су посматрали, односно онога што се догодило.	39	47	36	38
Ученици повезују оно што су научили из физике са свакодневним проблемима.	49	49	78	78

На основу добијених података, било је могуће упоредити одговоре ученика и наставника на питање о учесталости појединих наставних активности. Као што показују подаци у табели 11, разлика у одговорима наставника и ученика је прилично изражена када је реч о извођењу експеримента или истраживања. Заправо, ученици су се чешће изјашњавали да учествују у извођењу експеримента, односно истраживања на часовима физике (25%) него њихови наставници (14%). Изгледа да постоје активности у настави које наставници не сматрају експериментом, односно истраживањем, док их ученици управо на такав начин схватају. Постојеће разлике у одговорима могу се објаснити чињеницом да ученици погрешно тумаче природу истраживања и експеримента услед њихове недовољне заступљености у настави.

Када је реч о примени теоријских знања из физике у свакодневном животу, према изјавама наставника, овом сегменту рада посвећује се велика пажња. Иако такав податак улива оптимизам, остаје отворено питање у којој мери се постављени циљ заиста остварује, посебно, ако се узму у обзир одговори ученика на исто питање (табела 11). Док 78% наставника физике сматра да ученици на часовима повезују оно што су научили са свакодневним животом, тек 49% ученика извештава о присуству такве активности на часовима физике. У поменутом случају, могуће је да оно

што наставници покушавају ученицима да прикажу као примену знања у реалним животним ситуацијама ученици не препознају као такво.

Присутност активности осмишљавања и реализације експеримената и истраживања, односно објашњавања посматраних појава и процеса у настави, према процени ученика и наставника, у нашој земљи значајно је мања од међународног просека. Када је реч о повезивању садржаја који се уче из физике са свакодневним животом, процене и ученика и наставника из наше земље једнаке су међународном просеку. У целини гледано, на основу података добијених TIMSS 2003 испитивањем, можемо закључити да су наши наставници физике у својим проценама присутности наведених активности нешто ближи међународном просеку него ученици (Martin *et al.*, 2004).

Без обзира на то што већина наставника физике има позитиван однос према науци и примени истраживања у настави, на часовима физике не успевају да примене активности истраживачког рада, односно да ученике подстакну на такве активности. Наиме, начин на који се наставници односе према садржају научне дисциплине коју предају није увек у сагласности с начином на који виде тај исти садржај у наставном процесу. На пример, законе физике могу да доживљавају као динамичан и креативан начин тумачења природних феномена, али наставу физике могу посматрати тек као процес посредовања одређених садржаја ученицима (Dall'Alba, 1993).

Као и садржаји других школских предмета, и наставни садржаји из физике морају имати јасну појмовну структуру (Schmidt, 2003). На тај начин ствара се основа за повезивање појмова усвојених у настави физике са појмовима који се усвајају у настави других предмета. Стога се од наставника физике очекује да, поред компетентности у области коју предају, адекватно овладају појмовима из математике и других сродних природних наука, као и да уоче њихову везу и да их успешно примењују у решавању проблема (Bybee & Stage, 2005). Мултидисциплинарност у настави физике води формирању система појмова код ученика који унапређују њихово разумевање наставног градива, али и сам процес мишљења. Истраживањем TIMSS 2003 установљено је да наставници остављају мање од једне петине укупног времена у току школске године за повезивање садржаја из физике и других наставних предмета (табела 12). Разлог се тумачи чињеницом што се у нашим наставним програмима не предвиђа повезивање појмова из различитих наставних предмета. Такође, искуства из школске праксе показују да преобимност наставног градива озбиљно утиче на спремност наставника да повезују садржаје које предају са садржајима из сродних наставних предмета.

Табела 12: Мултидисциплинарност у настави физике

Процент времена	Теме из области					
	Биологије	Хемије	Физике	Географије	Науке о животној средини	Остало
	1	6	81	1	2	9

Истраживањем TIMSS 2003 посебно је испитивано у којој мери наставници користе уџбеник и да ли он за њих представља основно или допунско средство у раду. Готово сви наставници физике (96%) који су учествовали у TIMSS 2003 истраживању потврдили су да у настави користе уџбеник. Број наставника који користе уџбеник као полазну основу у свом раду знатно је већи од броја оних којима уџбеник представља допунско средство. Добијени подаци су показали да су ученици чији наставници користе уџбеник као допунско средство постигли значајно боље резултате на тесту постигнућа из физике ($M=486$) у односу на ученике чији наставници најчешће користе уџбеник као полазну основу ($M=472$; $p<0.01$).

Све је присутније становиште према коме је уџбеник само помоћно наставно средство равноправно са популарном литературом. Према схватању неких аутора, уџбеник се може користити као помоћно наставно средство, док би курикулумом требало да буде предвиђена примена додатне литературе (Daniels & Zemelman, 2003). С обзиром на то да савршен уџбеник не постоји, од наставника се очекује да “надокнади” недостатке уџбеника коришћењем додатног наставног материјала.

Ка унапређивању квалитета наставе физике

Резултати постигнућа ученика на тесту из физике, добијени TIMSS 2003 истраживањем, као и подаци о контексту у којем ученици стичу знања указују на могуће чиниоце унапређивања квалитета наставе физике. У целини гледано, промене су најпотребније у следећим доменима: наставна средства, методе и облици рада, као и професионално усавршавање наставника физике. Да би до промена дошло, неопходно је да наставници превазиђу отпор према променама у досадашњим начинима рада. Важну улогу играју ставови наставника према науци и њихове личне процене сопствене професионалне компетентности. Неопходно је да наставници кроз стручне семинаре упознају алтернативе устаљеним начинима рада који су, при том, у складу са изазовима организације савремене наставе. Једна од алтернатива је примена истраживачког рада у настави. Опште је познато да су школе у Србији суочене са проблемом неадекватне опремљености

учионица и кабинета у којима се одвија настава физике. Зато је неопходно да просветне власти наставе са континуираним улагањем у опремање наших школа компјутерском и другом опремом.

На ширем плану, на часу физике ученици би требало да уче о природи науке и истраживања. Поред тога, ученици би требало да посматрају, планирају и самостално изводе експерименте, односно истраживања. С обзиром на то да наши ученици не остварују задовољавајуће постигнуће на плану анализе и резоновања, потребно је више инсистирати на анализирању података добијених истраживањем и на извођењу закључака. Неопходно је да ученици увиде значај онога што уче и да вежбају примену усвојеног знања решавањем проблемских ситуација са којима се свакодневно суочавају. Подстицање ученика на постављање и тестирање хипотеза, осмишљавање и реализацију експеримената и истраживања показало се као добра основа за унапређивање ученичког постигнућа. Већа слобода наставника у избору наставног материјала којим би допунили уџбеник, односно на коме би базирали свој рад, знатно би унапредила и иновирала наставни рад у учионици. Поред тога, пожељно је да се у настави чешће примењује рад у малим групама. Учење у групи вршњака има своје предности у односу на подучавање детета од стране одраслог. У таквој интеракцији дете је слободније да изрази своје мишљење, да га суочи с мишљењем других и да активно учествује у решавању проблема на које наилазе у заједничком раду. На тај начин научени садржај боље се схвата и трајније памти. Како показују истраживања (Boschee, 1991), примена рада у малим групама код ученика повећава самопоуздање, које се показало значајним предиктором ученичког постигнућа, промовише друштвено пожељно понашање и високо образовно постигнуће.

У овом делу рада изнете су само неке од препорука за унапређивање образовног рада школе. Иако су малобројне, услед комплексности васпитно-образовног процеса, јасно је да би и њихова реализација захтевала доста времена и мобилисање свих оних који могу допринети унапређивању квалитета наставе у основној школи. Истраживањем TIMSS 2003 обухваћени су извесни сегменти школског курикулума чијом смо се анализом бавили на примеру наставе физике. Детаљније разматрање школског курикулума покреће питање конципирања, реализације и евалуације наставног плана и програма за физику. Несумњиво, питање школског курикулума је значајан сегмент учења физике и представља један од актуелних проблема у реформисању образовног система Србије. Иако је изванредан број радова посвећен проучавању овог проблема (Луковић и Вербић, 2005), евидентан је пораст интересовања научне и стручне јавности за спровођење даљих истраживања у овој области. У њиховој реализацији свој допринос могу

дати како научници и истраживачи, тако и nastavnici који непосредно učestvuju u realizaciji vasпитно-obrazovnog procesa u školi.

Текст 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

- Bandura, A. & D.H. Schunk (1981): Cultivating competence, self-efficacy, and intrinsic interest, *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 41, 586-598.
- Bandura, A. & D. Cervone (1983): Selfevaluative and self-efficacy mechanisms governing the motivational effect of goal systems, *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 45, 1017-1028.
- Bandura, A. (1997): *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Boschee, F. (1991): Small-group learning in the information age, *Clearing House*, Vol. 65, No. 2, 89-92.
- Butler, R. (1986): The role of generalised expectancies in determining causal attributions for success and failure in two social classes, *British Journal of Educational Psychology*, Vol. 56, No. 1, 51-63.
- Bybee, R. W. & E. Stage (2005): No country left behind, *Issues in Science and Technology*, Vol. 21, No. 2, 69-75.
- Cooper, S.E. & D.A.G. Robinson (1991): The relationship of mathematics self-efficacy beliefs to mathematics anxiety and performance, *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 24, 4-11.
- Dall'Alba, G. (1993): The role of teaching in higher education: enabling students to enter a field of study and practice, *Learning and Instruction*, Vol. 3, No. 4, 299-313.
- Daniels, H. & S. Zemelman (2003): Out with textbooks, in with learning, *Educational Leadership*, Vol. 61, No.4, 36-40.
- Ganzach, Y. (2000): Parents' education, cognitive ability, educational expectations and educational attainment: interactive effects, *British Journal of Educational Psychology*, 70, 419-441.
- Grobler, A.C., A.A. Grobler & K.G.F. Esterhuysen (2001): Some predictors of mathematics achievement among black secondary school learners, *South African Journal of Psychology*, Vol. 31, Issue 4, 48-54.
- Havelka, N. et al. (1990): *Efekti osnovnog obrazovanja*. Beograd: Institut za psihologiju.
- Joksimović, S. i B. Bogunović (2005): Nastavnici o kontekstu nastave i postignuće ученика. U: R. Antonijević i D. Janjetović (eds.): *TIMSS 2003 u Srbiji (270-291)*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Luković, I. i S. Verbić (2005): Postignuće ученика iz fizike. U: R. Antonijević i D. Janjetović (eds.): *TIMSS 2003 u Srbiji (186-214)*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Maksić, S. i M. Đurišić-Bojanović (2005): Direktori o kontekstu nastave i postignuće ученика. U: R. Antonijević i D. Janjetović (eds.): *TIMSS 2003 u Srbiji (249-269)*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Martin, M. O., I. V. S. Mullis, E. J. Gonzales & S. J. Chrostowski (2004): *TIMSS 2003 International Science Report, Findings from IEA's trends in international Mathematics and Science*

- study at the fourth and eighth grades*. Boston College: TIMSS and PIRLS International Study Center.
- Milanović-Nahod, S., N. Šaranović-Božanović i D. Šišović (2003): Uloga pojmova u nastavi prirodnih nauka, *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, br. 35 (111–130). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Milošević, N. (2004): *Vera u sopstvene sposobnosti i školski uspeh*. Novi Sad: Savez pedagoških društava Vojvodine.
- Milošević, N., V. Džinović i J. Pavlović (2005): Učenici o porodičnom i školskom kontekstu. U: R. Antonijević i D. Janjetović (eds.): *TIMSS 2003 u Srbiji* (292-324). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Schmidt, W. H. (2003): The quest for a coherent school science curriculum: the need for an organizing principle, *Review of Policy Research*, Vol. 20, No. 4, 569-584.
- Semple, A. (2000): Learning theories and their influence on the development and use of educational technologies, *Australian Science Teachers Journal*, Vol. 46, No. 3, 21-27.
- Signer, B., T.M. Beasley & E. Bauer (1997): Interaction of ethnicity, mathematics achievement level, socioeconomic status, and gender among high school students' mathematics self-concepts, *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 2(4), 377-393.
- Vollmer, F. (1986): The relationship between expectancy and academic achievement - how can it be explained, *British Journal of Educational Psychology*, Vol. 56, No. 1, 64-71.
- Šišović, D. i S. Bojović (1998): Praćenje i procenjivanje procesa i rezultata nastave hemije kroz različite tipove testova, *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, br. 30 (236–248). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.

ОБРАЗОВНИ ПРОБЛЕМИ РОМСКЕ ДЕЦЕ

Апстракт *Циљ истраживања био је да се испитају и анализирају образовни проблеми ромске деце основношколског узраста. Узорком истраживања обухваћено је 110 ромских ученика 7. и 8. разреда и 61 наставник предметне и разредне наставе из четири основне школе у Београду. Подаци су прикупљени помоћу упитника за ромске ученике и њихове наставнике, али су се разликовали по свом садржају. Ромски ученици наилазе на различите врсте теškoћа у савладавању школског градива и на разноврсне проблеме због којих не могу да уче. Нарочито се издваја проблем неадекватних услова за учење код куће. Мали део ромских ученика прати наставу са разумевањем због недовољног познавања језика, социјалних и економских проблема, недовољне заинтересованости за стицање знања и недовољних предзнања. Изнете су мере које предлажу ученици и наставници за превазилажење поменутих теškoћа.*

Кључне речи : *ромски ученици, наставници, образовни проблеми*

EDUCATIONAL PROBLEMS OF ROMA CHILDREN

Abstract *The aim of the research was to examine and analyse the educational problems of primary school Roma children. The sample comprised 110 Roma children of the seventh and eighth grades and 61 class and subject teachers in four primary schools in Belgrade. The data were gathered by the use of two different questionnaires, one for the students and another one for their teachers. The results show that Roma students encounter various difficulties connected with studying the curricular contents and have various other problems that hamper their studying. Especially acute is the problem of inadequate conditions for study in the home. Few Rom students understand lecturing due to insufficient knowledge of the language, poor prior subject knowledge, lack of motivation for knowledge acquisition, and social and economic problems. Presented are some measures, suggested by both the students and teachers, for overcoming the mentioned difficulties.*

Keywords: *Roma children, teachers, educational problems, inclusion*

Увод

Уставно је право и обавеза свих наших грађана да стекну основно образовање. Оно пре свега подразумева право на образовање које одговара како појединцу, тако и актуелним потребама друштва, као и право на свестрани развој свих природних потенцијала у условима које може да обезбеди друштво. Управо стога се овај проблем преплиће са проблемима укупне демократизације и хуманизације васпитања и образовања. Међутим,

и поред залагања за демократизацију, обавезност и бесплатност школског образовања, различите економске могућности појединца, породице и социјалних група условљавају значајне социјалне разлике које се одражавају и утичу на образовање. Те разлике нарочито долазе до изражаја код ромске популације. Постоје различита схватања и тумачења узрока заостајања Рома у области васпитања и образовања. У основи свих ових тумачења су веома специфичне демографско-етничке карактеристике и низак ниво општих животних услова Рома. Они имају изразито слаб успех у школи, неретко понављају чак и ниже разреде основне школе, потом се често упућују у специјална одељења, имају велики број изостанака. Мало је оних који успевају да редовно заврше основну школу (Мацура-Миловановић, 2001). Иако су Роми укључени у школски систем, то није довољно за њихов успешан развој и успех у школи.

Познато је да Роми најчешће живе у веома неповољним условима, и то углавном у најнеразвијенијим општинама Србије. Средина у којој живе је у образовном и животном погледу осиромашена и недовољно подстицајна за развој деце. Породице су бројне, незапосленост је честа, а хигијенски и здравствени услови живота изразито су неповољни. Деца за учење немају готово никаквих услова. Живот у једној соби, која свим члановима породице служи за све, није повољно окружење у коме се могу обављати школске обавезе и развијати радне навике (Митровић, 2003). Готово у свим срединама Роми и даље имају неповољан друштвени положај.

Поред тога, родитељи ромских ученика су углавном неписмени или недовољно образовани, те не могу да им помогну у савладавању школског градива. Тако ромска деца већ после четвртог разреда основне школе надмашују своје родитеље по степену образованости. Значајна је и чињеница да ромска деца у школи доживљавају низ непријатности јер су лоше обучена и обувена, некада и вашљива, пошто живе у крајње нехигијенском окружењу (Митровић, 2003). Због тога су ова деца често изолована. Иако се школују заједно са осталом децом, она се обично издвајају и групишу међусобно.

Захтеви школског програма оптерећују наставнике, те они нису довољно мотивисани да раде с децом која неравноправно стартују у односу на децу већинског становништва (Митровић, 2003). Дешава се и да наставници имају различите предрасуде према Ромима. Посебан проблем представља образовање ромске деце у специјалним одељењима основних школа. Услед недовољног познавања стварних проблема Рома и њихове деце, поједини наставници основних школа често су у дилеми да ли ромско дете може да прати редовно образовање или треба да се укључи у специјално одељење за децу са тешкоћама у развоју. У пракси чак није редак случај да се ова деца у много већем броју него остала упућују у специјално одељење

ради побољшања општег успеха и дисциплине редовног разреда (Ацковић, 2001).

Ромска деца имају тешкоћа у школи и због недовољног познавања српског језика. Поред одређеног нивоа развоја интелигенције, социјално-емоционалне зрелости и предзнања, неопходан је и одређен ниво развијености говора и језика. Како се наставни процес заснива на тумачењу и преношењу знања нарочито помоћу говорне и писане речи, нема сумње да ромска деца имају тешкоће током образовања на нематерњем језику, што често доводи до напуштања школе.

Ромска деца, дакле, због отежаног праћења наставе, ниског образовног постигнућа, материјалних проблема и неприхваћености од стране других ученика и наставника, нерадо одлазе у школу и олако је напуштају. На њихов однос према школи утичу и негативни ставови родитеља према образовању и њихове ниске аспирације у вези са школовањем деце. Истраживања показују да би највећи број родитеља био задовољан када би им деца завршила (само) основну школу, а веома је мали број оних који желе да им деца имају факултетско образовање (Митровић, 1990). Ниске аспирације родитеља у вези са школовањем деце могу бити условљене и њиховом свешћу да је реч о тешко остварљивом циљу. Све то узрокује формирање неповољног става ромске деце према школовању, што се одражава на мотивацију и такође доприноси како неуспеху, тако и раном напуштању школе (Митровић, 2003).

Општи социоекономски проблеми Рома у нашем друштву су: низак степен запослености, млада старосна структура ромске популације која не може да ради, као и велики број издржаваних лица. Рома данас највише има у оним професионалним групама које најслабије стоје на стратификационој лествици. Петина укупног броја економско активних бави се пољопривредом. У радничким занимањима, и то претежно мануелним, нешто је више од 40 одсто Рома. Роми се налазе и у групи “радника у услугама”, у коју се сврставају музичари и други артисти, који су најчешће без икаквог стручног и општег образовања (Митровић, 1998). Учесће у неформалној (сивој) економији је и даље доминантан облик привређивања у коме већина становништва учествује (Милић, А. и сар. 1999). Низак степен њиховог образовања значајно утиче на високу стопу незапослености. Око 90 одсто Рома налази се на секундарном тржишту рада на коме се налазе нестабилни и ниско плаћени послови.

Подаци указују на значај образовања за економско-социјални статус појединца и друштвених група. Школовање ромске деце, као и све друге деце способне да се редовно школују, јесте питање остваривања основних права загарантованих Законом о основном образовању и другим актима

који се односе на права деце. Међутим, ова права се због низа историјских, економских и културних околности и односа друштва према ромској заједници не остварују на адекватан начин (Михајловић, 2003).

Чињеница је да ромски ученици имају тешкоћа у праћењу наставе, савладавању школског градива, адаптацији на школску средину и односу са наставницима и ученицима. Образовни проблеми ромске деце представљају значајан друштвени проблем. Школа је једно од места где се поменути проблеми могу препознати и решавати. Циљ овог истраживања је био да се испитају и анализирају образовни проблеми ромске деце основношколског узраста.

Методолошки приступ истраживању

Узорком је обухваћено 110 ромских ученика 7. и 8. разреда и 61 наставник предметне и разредне наставе из четири основне школе које се налазе на територији Београда. Највећи број испитиваних ученика је из Основне школе “Бранко Пешић” (44%) и у њој већину чине ромски ученици, што ће се у анализи показати као значајан податак. Даље следе школе: “Браћа Стаменковић” (24%), “Влада Обрадовић Камени” (20%) и “22. октобар” (12%). Подаци су прикупљени упитницима. Садржај упитника за наставнике и ученике био је различит, али је структура била слична. Оба су се претежно састојала од питања затвореног типа, где су се испитаници одлучивали за понуђене одговоре, али су имали и могућност да сами формулишу одговоре код питања отвореног типа. Наставници и ученици су упитник попуњавали индивидуално, с тим што је ученицима на располагању била помоћ истраживача и педагога школе. С обзиром на то да су испитаници ромски ученици којима српски језик није матерњи, поједине речи из упитника су им посебно објашњене. Међутим, да би се могућност неразумевања речи свела на минимум, узорком смо обухватили ученике 7. и 8. разреда, од којиј је већина савладала српски језик.

Врсте тешкоћа

Један од задатака истраживања био је да се идентификују тешкоће на које ромски ученици наилазе у настави.

Табела 1: Тешкоће ученика у савладавању школског градива

Тешкоће у учењу	ф	%
Немам тешкоће	31	22,3
Споро учим	26	18,7
Тешко се концентришем на рад	25	17,9
Морам да учим градиво напамет	23	16,6
Тешко ми је да учим из уџбеника	18	12,9
Не разумем значење неких речи	13	9,3
Не уmem да издвојим битно од небитног из градива	3	2,3
Укупно	139	100

Као што се из података приказаних у табели 1. може уочити, знатан број ученика (22%) не наводи тешкоће у учењу. Поставља се питање да ли је овде заиста реч о ученицима који без проблема савладавају градиво или су то ученици који нису спремни да говоре о својим проблемима, нити желе да они буду идентификовани. Слична дилема постојала је и у истраживању образовних проблема деце која су дошла са ратног подручја, а које је спровео Институт за педагошка истраживања (Шарановић-Божановић и Милановић-Наход, 1993). Аутори истичу да би било пожељно да се група деце која не жели да говори о својим проблемима идентификује, те да се њихови стварни проблеми сагледају на други начин и да им се на основу тога пружи одговарајућа помоћ. Када је реч о тешкоћама, највећи број наших испитаника је изјавио да споро учи. С једне стране, узроке овог проблема можемо тражити у недостатку радних навика код ромских ученика или у недовољном познавању српског језика, а с друге стране, у неприлагођености наставних садржаја и метода потребама и предзнањима ромских ученика. Други одговор по учесталости навођења односи се на тешкоће са концентрацијом. Овај налаз може се тумачити тиме да ученици нису научили како да уче, али и да градиво није засновано на њиховим интересовањима, што је повезано са мотивацијом за учење, односно задовољством које произлази из савладавања градива као и смислом који ученик види у оном што учи (Спасеновић и Милановић-Наход, 2001). Сваки пети ученик из нашег узорка проблем види у томе што мора да учи градиво напамет. То што ученици уче градиво напамет говори нам или да ученици нису научили како да уче или да се то од њих захтева, иако је тај вид учења углавном неприхватљив у савременој педагошкој пракси и науци. Овај податак би требало компаративним студијама проверити како би се идентификовао узрок учења напамет. Известан број испитаних ученика има

тешкоће са учењем из уџбеника као и са разумевањем појединих речи, што је схватљиво кад се ради о ромским ученицима који до поласка у школу (у коју најчешће крећу са неколико година закашњења) недовољно познају српски језик, а потом не науче добро да читају и пишу.

А шта је ученицима најтеже у школи? Ученицима остављена могућност да сами креирају одговоре. Пре свега, ученици сматрају да у школи коју похађају наставници превише очекују, те да због великог броја предмета не могу све да постигну. Жале се и на непажњу другова у одељењу, а неки истичу да им је најтежи пут до школе јер живе далеко и немају адекватан превоз. Ромска деца често долазе из насеља која се налазе на ободима града и која немају градски превоз. Одговарајући на ово питање, већина ученика је набрајала наставне предмете који су им најтежи (математика, српски језик, физика, хемија, енглески). Слично се показало у истраживању проблема ученика избеглица где се најчешће наводе одређени предмети као оно што је најтеже у школи (Шарановић-Божановић и Милановић-Наход, 1993). Овакав налаз је очекиван с обзиром на различиту тежину садржаја предмета и различите захтеве наставника.

Осим тешкоћа везаних за сазнавање наставног градива, такође смо желели да сазнамо који су то лични проблеми (социопсихолошки) због којих ромски ученици не могу да уче. Највећи број испитаних ученика (79%) истиче да је проблем који им отежава учење непостојање адекватних услова код куће. Већ смо помињали у уводном делу рада да ромска деца често живе у нехигијенским насељима и да немају никакве услове за учење. Они најчешће деле једну просторију са свим члановима породице (породице су у ромској популацији углавном бројне), из чега јасно произлази да ни приближно нису задовољени услови који су потребни да би ученик успешно учио, као што су радни кутак са столом, мир итд. Интересантно је да релативно велики број ученика (18%) изјављује да нема проблема који ометају учење, вероватно стога што нису свесни шта су то услови за рад и колико су значајни. Значајно је истаћи да нико од ученика није навео осећање неприхваћености у одељењу, иако је то био један од понуђених одговора. Знамо да су истраживачи који су се бавили овом проблематиком дошли до другачијих података, и да углавном говоре о неповољном социјалном статусу ромских ученика у одељењу и о њиховом одбацивању од стране осталих ученика. Разлоге добијања оваквих резултата треба можда тражити у навикнутости на постојећи друштвени статус који се опажа као нормалан, као и да ученици из нашег узорка похађају школе у којима је велики број ученика ромске националности (нарочито важи за школу “Бранко Пешић” у којој смо анкетирали највећи број ученика).

Помоћ у учењу

Табела 2: Ко ученицима највише помаже у учењу

Лице	Ф	%
наставници	57	31,4
родитељи	50	27,7
другови	36	19,8
одељенски старешина	15	8,3
психолог	15	8,3
педагог	8	4,5
укупно	181	100

Одговори на питање показују да ромским ученицима највише помажу наставници, на другом месту су родитељи, а на трећем другови из одељења (видети табелу бр. 2). Знатно се ређе наводе одељенски старешина, психолог и школски педагог. Видимо да велики број ученика одговара да им родитељи највише помажу у учењу. С обзиром на то да је велики број родитеља ромских ученика неписмен и да их њихова деца често у образовању превазилазе већ у четвртој разреду основне школе, намеће се питање колико су деца била објективна у одговору на ово питање. Такође, поставља се питање да ли су деца разумела да се ради о учењу или су се приликом одговарања усмерила само на појам “помагати”. У том случају, природно је да највише помажу родитељи. Из табеле следи и податак да психолози и педагози најмање деци помажу у учењу, што указује на потребу популаризације педагошко-психолошке службе у школама, односно већег упућивања деце на стручне сараднике и упознавање деце са врстама помоћи коју ови стручњаци могу да им пруже.

Хтели смо да сазнамо на који начин наставници помажу ученицима.

Табела 3: Како наставници помажу ромским ученицима да се снају у школи

Пружене врсте помоћи	Ф	%
Помажу ми у учењу	60	34,8
Разговарају са мном о успеху	43	25
Разговарају са мном о мојим проблемима	20	11,6
Позајмљују ми књиге	18	10,4
Раде посебно са мном	12	7
Не помажу ми	11	6,5
Помажу ми да се боље дружим с осталим ученицима	8	4,7
Укупно	172	100

Ученици кажу да им наставници пружају помоћ у учењу, а затим по фреквентности следе: разговарају са мнош о успеху, разговарају са мнош о мојим проблемима, позајмљују ми књиге које су ми потребне, раде посебно са мнош, помажу ми да се боље дружим с осталим ученицима. Јасно је да се наставници, са становишта ученика, највише баве тешкоћама које ученици имају у учењу, јер им управо у учењу највише помажу. Наставници наших испитаника спремни су да са ученицима разговарају и да им помогну у решавању емоционалних и социјалних проблема, а знамо колико баш ови проблеми могу да доведу до разноврсних тешкоћа у учењу и колико се они истичу као узроци многих проблема у учењу које имају ромска деца. Из наведеног произлази да су наставници у већој мери спремни да се баве Ромима, али је питање каква им је друштвена подршка у томе.

Ромски ученици се суочавају са разноврсним тешкоћама у праћењу наставе. Потребно је, такође, пронаћи мере којима би се оне превазишле. То је био разлог да сазнамо каква би настава требало да буде по мишљењу ученика икакву би помоћ ученици желели. Највећи број ученика (45%) би желео да сваки ученик буде активно укључен у рад на часу, око једне трећине ученика (32%) би волело да има више могућности да сарађује с наставником, док сваки пети (19%) истиче да треба више водити рачуна о сваком ученику. Само је петоро ученика одговорило да не би ништа мењали у настави и да им се настава допада каква јесте. Добијени одговори указују на потребу индивидуализације наставе, као и смањења броја ученика у одељењу да би се таква настава могла реализовати. Тада би наставник заиста могао да активно укључује у рад све ученике на часу и да води рачуна о сваком ученику посебно, о његовим потребама и интересовањима, као и да има увида у његове способности и могућности. С обзиром на чињеницу да су наши наставници навикли на фронтални начин рада, а ради успешне реализације индивидуализоване наставе, потребно је организовати стручно оспособљавање и усавршавање кроз семинаре.

Табела 4: Какву би помоћ ученици желели у учењу

Врсте жељене помоћи	ф	%
Желео бих више помоћи на часу	49	58,5
Желео бих да ми другови из разреда више помажу	14	16,6
Желео бих да ме неко научи како да учим	13	15,4
Требало би да ми родитељи више помажу у учењу	8	9,5
Укупно	84	100

Иако смо из одговора на једно од претходних питања видели да испитиваним ученицима управо наставници највише помажу у учењу, највећем броју ученика (59%) потребно је још више помоћи на часу. Известан број ученика би желео да им другови из разреда више помажу (17%), што указује на потребу групног рада и веће сарадње међу ученицима. Чињеница да подједнак број ученика жели и да их неко научи како да уче (15%) показује да одређен број деце није савладавао начине ефикасног учења. Ромска деца су имала изузетно мало прилика да стекну основу за развој ефикасних стратегија учења и да их упознају. Знамо да она нису обухваћена предшколским установама, са неколико година закашњења крећу у школу, тако да су систематски рад и учење за њих најчешће непознати. Међутим, треба истаћи да не само Роми, већ и многи други ученици нису овладали стратегијама ефикасног учења, о чему говоре подаци добијени испитивањем ученика завршних разреда основне и средње школе (Спасеновић и Милановић-Наход, 2001). Показало се да потребу да науче како да уче има 26% ученика основне школе и 17% ученика средње школе.

Задовољство наставницима

Интересовало нас је да ли су ученици задовољни наставницима који им предају, пошто од позитивног односа наставника и ученика може да зависи успех ученика. Велики број ученика (70%) задовољан је својим наставницима. Делимично задовољство изражава мањи проценат ученика (27%), док су само четири ученика изразила незадовољство. Иако смо у уводним напоменама говорили о немотивисаности наставника да раде са ромским ученицима, њиховој преокупираности наставним садржајима, неоправданом слању ромске деце у специјална одељења, налаз овог истраживања показује да су ученици задовољни својим наставницима. Наравно, поставља се питање на основу којих критеријума су деца процењивала своје наставнике и колико она могу бити свесна претходно наведених замерки које се најчешће упућују наставницима који раде са ромским ученицима. Истовремено треба имати у виду специфичност школе коју похађа највећи број наших испитаника, а у којој већину чине ученици Роми, због чега се настава прилагођава њиховим образовним потребама.

Као и у другим, и у нашем истраживању ученици код наставника највише цене доброту, стручност, праведност и објективност, а најмање цене оне наставнике који су строги, неправедни и необјективни. Слични подаци добијени су у истраживању о деци са ратних подручја (Шарановић-Божановић и Милановић-Наход, 1993), где се показало да деца староседеоци и деца избеглице на исти начин процењују особине наставника. Можемо рећи да сва деца, без обзира одакле долазе и у каквим околностима живе,

имају исти систем вредности кад процењују пожељне и непожељне особине наставника.

Како наставници виде тешкоће ученика

С обзиром на то да је наставник један од основних чинилаца постигнућа ученика и да има примарну улогу у формирању социјалне и образовне климе у одељењу, хтели смо да сазнамо шта наставници запажају као највеће тешкоће ромских ученика и које мере предлажу за решавање и превазилажење тих тешкоћа. Подаци показују да највећи број наставника (51) сматра да мали део ромских ученика прати наставу с разумевањем, а већина не. Мањи број (9) истиче да ромски ученици врло тешко прате наставу, док само један наставник истиче да ромска деца са разумевањем и без напора прате наставу. Велики проценат наставника опажа тешкоће које ромска деца имају у праћењу наставе. Са циљем да добијемо што разноврсније одговоре, поставили смо питање отвореног типа. Оно што су наставници запазили на основу свог искуства и рада у школама које похађају ромска деца у складу је са сазнањима о којима смо говорили у уводном делу рада. Као једну од највећих тешкоћа ромских ученика истичу недовољно познавање језика на коме се одвија настава. На значај овог проблема указује 21 наставник. Важност језика за успешно праћење наставе потврђује и чињеница да се у сваком тесту готовости за полазак у школу налази и тест за испитивање говорне зрелости. Деветнаест наставника указује на незаинтересованост ромских ученика за стицање знања, а анализа школске праксе и резултати истраживања показују да је мотивација за учење веома важан фактор школског успеха. Познато је да је мотивација ромске деце и њихових родитеља за школовање веома ниска, те да је рад на подстицању њихове мотивације често тежи од рада на савладавању школских знања и вештина. Поред ове значајне тешкоће, наставници, њих 18 од 60 који су одговорили на ово питање, истичу социјалне и економске проблеме са којима се ромска деца свакодневно суочавају, а о којима смо већ писали. Једанаест наставника указује и на низак ниво предзнања код ромских ученика, што се доводи у везу са чињеницом да ромска деца најчешће нису обухваћена институционалним предшколским васпитањем и образовањем, које је значајно за припрему деце за школу. Проблем изостанака наводи девет наставника, што је такође у вези са специфичним условима у којима ромска деца живе. Разлоге њихових честих изостанака са наставе можемо тражити у раном привређивању. Поред тога, осам наставника примећује нехигијену и неуредност ромске деце. Познато нам је да се хигијенске навике успостављају код детета веома рано. Међутим, овај аспект социјализације код ромске деце чије породице живе у екстремно неповољним условима

често изостаје, што може да има неповољне последице на интеграцију деце у групу вршњака. Васпитну запуштеност истиче осам наставника, док један наставник скреће пажњу на слабу сарадњу са породицом. То би се могло тумачити чињеницом да родитељи ромске деце често немају искуство са школовањем, а ако га имају, оно је најчешће негативно, будући да су често били неуспешни и напуштали школу.

Табела 5: Помоћ наставника ромским ученицима

Помоћ	ф	%
помажем им у учењу	47	30,9
разговарам с њима о њиховим проблемима	26	17,4
позајмљујем им књиге које су им потребне	24	15,7
сарађујем с њиховим родитељима	21	13,8
помажем им да се боље уклопе у друштво осталих ученика	20	13,1
посвећујем им посебну пажњу	9	5,9
остало	5	3,2
укупно	152	100

Наставници на различите начине помажу ромским ученицима. Највећи број њих истиче да им пре свега помажу у учењу. Више од две петине наставника наводи да разговара с ученицима о њиховим проблемима, близу две петине наставника позајмљује књиге, а сваки трећи сарађује с њиховим родитељима и ромским ученицима помаже да се боље уклопе у друштво осталих ученика. Упоређујући одговоре наставника и ученика, добијамо сличне податке. Ученици такође истичу да им наставници највише помажу у учењу и да разговарају с њима о личним проблемима, тако да можемо да закључимо да, без обзира на замерке које се упућују наставницима, они и даље, више од осталих стручњака у школи, помажу ученицима у савладавању како образовних, тако и других проблема.

Табела 6: Проблеми због којих родитељи најчешће долазе у школу

Проблеми:	ф	%
изостанци из школе	22	36,7
учење и успех	20	33,3
понашање	8	13,3
емоционални проблеми	-	-
односи с другом децом	5	8,3
потврда о редовном школовању	5	8,3
укупно	60	100,0

Многи наставници (37%) издвајају изостанке из школе као најчешћи проблем због којег родитељи ромских ученика долазе у школу. У досадашњој анализи али и у уводном делу рада смо више пута указивали на овај значајан проблем и наводили смо разлоге његове честе појаве код ромских ученика. Проблеми у учења и успеху су такође често навођен разлог доласка родитеља у школу, а управо је то проблем који је код ромске деце посебно изражен. Даље следе: проблеми у понашању, проблеми односа с другом децом, а пет од 60 наставника истиче да родитељи ромских ученика најчешће долазе у школу ради потврде о редовном школовању. Иако ову могућност нисмо предвидели, наставници су је сами дописивали поред понуђених одговора, те смо је тако уврстили у анализу.

С обзиром на разноврсне проблеме који током школовања и образовања прате ромске ученике, а на које смо указали у уводном делу рада и неке од њих идентификовали у досадашњој анализи, јасно је колико су значајни предлози за превазилажење тих проблема, посебно предлози наставника који имају искуства у раду с ромским ученицима.

Табела 7: Мере које су по мишљењу наставника оправдане у односу на ромске ученике

Мере	ф	%
организовање допунске наставе само за ромске ученике	38	26,7
снижавање захтева у погледу прибора и опреме	28	19,7
организовање групног рада у одељењу	24	16,9
давање посебних задатака на часу	21	14,7
снижавање критеријума у оцењивању	21	14,7
посвећивање посебне пажње на часу	7	4,9
толерисање неоправданих изостанака са часова	3	2,4
толерисање испада у понашању	-	-
Укупно	142	100

Највећи број наставника одлучио се за организовање допунске наставе само за ромске ученике која би могла допринети превазилажењу тешкоћа у учењу. Нешто мање наставника залаже се за снижавање захтева у погледу прибора и опреме. Наставници знају да ромски ученици због екстремног сиромаштва у ком живе често оскудевају у потребном школском прибору и опреми. Многи наставници сматрају да је организовање групног рада у одељењу значајна мера превазилажења појединих тешкоћа које ромски ученици имају у праћењу наставе. Ниједан наставник се није одлучио за понуђени одговор “толерисање испада у понашању”, а мали број наставника сматра оправданом мером толерисање неоправданих изостанака са часова.

Очигледно је да наставници из нашег узорка овакве мере не сматрају адекватним у превазилажењу и решавању тешкоћа.

С обзиром на то да ромска деца најчешће живе у неподстицајној средини, а и у највећем броју не похађају предшколску установу, наставници сматрају да је за њих потребно организовати припремни разред како би савладали језик на ком се одвија настава и стекли основу за стицање нових знања. За ученике Роме који већ похађају школу, наставници предлажу допунски рад, а у оквиру наставе прилагођавање њиховим потребама. Наставници истичу и значај едукације родитеља: упућивање родитеља на значај школовања и развијање хигијенских навика код деце. Наставници сматрају да је у раду с ромским ученицима потребно: смањити обим градива, остварити већу сарадњу с родитељима, материјално обезбедити социјално угрожене ученике, едуковати ученике о хигијени, о криминалу итд. Један број наставника предлаже посебна одељења за ромске ученике, као и посебно едуковане учитеље за рад с ромском децом. Међутим, посебна одељења за ромске ученике повећавају ниво сегрегације ове деце, отежавају укључивање у друштво које има негативно обојен однос према овом делу популације у нашој земљи.

Закључак

Сазнања до којих смо дошли указују на постојање образовних проблема ромске деце и на потребу предузимања низа мера које би допринеле да се измени неповољан положај ове етничке групе и да њихова деца буду успешнија у школовању, јер је то један од путева њиховог оспособљавања за успешнији живот и рад у нашој заједници.

Потребне су шире друштвене мере које би допринеле стварању повољнијих економских, културних и других социјалних услова. Веома је важно и подизање образовног нивоа родитеља ромске деце, стварање услова за запошљавање, повољније стамбене прилике и активније учешће у свим сферама друштвеног живота, као и уједначавање стартних позиција у образовању за сву децу. Ромску децу треба обухватити организованим предшколским васпитањем и образовањем, чиме би се повећала вероватноћа подизања школског успеха, мотивације за похађање школе и потребних предзнања.

Потребно је увести низ мера и промена у организацији и начину рада, како би се школа учинила средином у којој ће и ромска деца доживљавати успех. На пример, може се индивидуализовати рад у одељењима с мањим бројем ученика уважавањем нивоа познавања српског језика, прилагођавањем садржаја наставних јединица искуствима ромске деце, храбрењем и мотивисањем за рад. Неопходан је посебан рад с родитељима

ромске деце ради мотивисања за школовање деце и разумевања потребе школовања. Као главне актере оваквих акција треба укључити образоване Роме или представнике ромских друштава из локалне заједнице, који ће посетама породицама и у разговору са њима утицати на подизање мотивације за школовање њихове деце. Школа и друге васпитно-образовне институције, али и здравствене организације, могу значајно да допринесу здравственом образовању родитеља и њиховом оспособљавању да подстичу психички и физички развој своје деце и да код њих развијају радне и хигијенске навике.

Важна је и додатна едукација учитеља, наставника и свих оних који раде са ученицима Ромима. Да би наставници боље разумели потребе и могућности ромске деце, треба да познају историју ромског народа, њихову традицију и културу, услове у којима живе, систем вредности који влада у ромској заједници. Познавање начина њиховог живота помоћи ће наставницима да се ослободе бројних предрасуда и стереотипа који са везују за ову етничку групацију. Тако ће својим примером утицати на прихватање различитости, развијање толеранције и одржавање позитивног става према Ромима код других наставника, ученика већинске популације и њихових родитеља.

Јасно је да досадашњи резултати школовања ромских ученика показују да наш школски систем нема одговарајуће стратегије и мере за адаптацију ове деце и њихово ефикасно школовање. Међу бројним решењима проблема образовања ромске деце, издвајамо следеће предлоге: пре свега, потребно је истражити шире социјално окружење и баријере које отежавају интеграционе процесе; исто је тако важно одржати мултикултурализам, што значи задржати сва битна обележја етничког идентитета групе којој се пружа помоћ. На основу искустава учитеља сазнајемо и за постигнуте успехе у раду са ромским ученицима: основна језичка описмењеност, изграђено међусобно поверење, редовно похађање наставе, прихваћеност ромске деце у одељењу, развијен осећај одговорности према школским обавезама, заинтересованост за наставу, успостављена сарадња са родитељима, изграђене основне културно-хигијенске навике, самопоуздање.

Међутим, помаци у решавању свих поменутих проблема с којима се ромска деца сусрећу су још увек мали јер мере нису систематски реализоване на нивоу целог друштва. Ученици Роми и даље доживљавају тешкоће у савладавању школских захтева, што указује на потребу за обухватнијим истраживањима која ће помоћи израђивање акционих програма за превазилажење утврђених тешкоћа.

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.

ОБРАЗОВАЊЕ НА ДАЉИНУ

Жељко Станковић дипл. инж. ел.

Завод за унапређивање образовања и васпитања
Београд

UDK-374.72

Прегледни чланак

НВ. LV.2.2006

Примљено: 20. V 2006.

РАЗВОЈ ТЕХНОЛОГИЈЕ УЧЕЊА НА ДАЉИНУ

Апстракт У последње време у дневној штампи, часописима и стручним књигама све чешће се може срести реч са префиксом *e*, као што су **e-mail**, **e-banking**, **e-commerce**, **e-learning** и слично. Заједничко им је да су то рачунарски сервиси који омогућавају извршавање уско специјализованих послова. Е-маил, на пример, омогућава слање и примање поште помоћу рачунара повезаних у мрежу. Е-банкинг специјализован је за банкарско пословање, на пример, проверу стања на рачуну. Електронско учење (е-леарнинг) омогућава кориснику да похађа неки од понуђених едукативних курсева који се могу пронаћи на Веб сајтовима образовних институција.

У овом чланку се даје преглед развоја учења на даљину које је претеча Веб оријентисаном учењу и то на примеру технолошки најразвијенијих земаља. Описан је и процес развоја технологија које су пратиле овај облик учења, са одговарајућим илустрацијама. Такође се објашњавају и најзначајнији појмови везани за учење на даљину посредством савремених технологија.

Кључне речи : учење на даљину, електронско учење, е-леарнинг, образовање, комуникационе технологије.

DEVELOPMENT OF DISTANCE LEARNING TECHNOLOGY

Abstract *It is becoming more and more frequent that, of lately, one encounters words with the prefix e- in daily press, periodicals and professional literature, like e-mail, e-banking, e-commerce, e-learning, etc. What they all have in common is that they are computer services which enable the performance of narrowly specialized jobs. For instance, E-mail enables sending and receiving mail by using computers connected in a network. E-banking is specialized for banking, e.g. checking the balance of one's bank accounts. Electronic learning (e-learning) enables the user to attend one of the offered courses which can be found on the websites of educational institutions. The article reviews the development of distance learning, the predecessor of the Web oriented learning, in the technologically most developed countries. The process of the development of the technologies that followed this type of learning is also described and adequately illustrated. In addition, some of the most significant terms linked with distance learning via modern technology are presented and explained*

Keywords: distance learning, electronic learning, e-Learning, education, communication technologies.

Увод

Да би се систем за електронско учење користио, употребљава се комуникација у чијој основи је рачунар са разним сервисима. Најпознатији је сервис за електронску пошту, (e-mail). Саставни део коришћења нових информационаих технологија је и софтвер за прегледање и претраживање (browser, као што су Microsoft Explorer, Netscape или Mozilla Firefox) глобалне рачунарске мреже - Интернета. Интернет претраживачи са новим графичким решењима и софистициране интерактивне комуникационе технологије омогућиле су да електронско учење постане доступно најширим слојевима студентске популације широм света.

Електронско учење, познатије као учење на даљину (Distance Learning, скраћено **DL**), прешло је интернационалне границе и наша земља већ улази на интернационално тржиште електронског учења. САД су конкурентно тржиште у електронском учењу и образовању. Искуство које Америка, Канада и Аустралија имају на овом пољу датира још од осамдесетих година деветнаестог века. Данас је електронско учење сасвим нормална појава и на најпознатијим факултетима (Харвард, Стенфорд, МИТ) који у својим виртуелним учионицама пружају велики избор најразноврснијих акредитованих академских курсева.

Политички и јавни интерес за електронско учење постаје већи посебно у областима где је студентска популација доста разуђена (Аустралија, Канада). Мотивација је велика за имплементацију овог новог образовног модела, када не постоји начин да се повећају капацитети постојећих образовних институција или је буџет недовољан за примену нових образовних програма. Многе академске институције већ су направиле мањи или већи корак у примени виртуелних учионица.

Сваки регион развија своју форму електронског учења према локалним захтевима, циљној популацији и филозофији образовне институције која организује курс. Многе образовне институције, било државне или приватне, предузеле су иницијативу у имплементацији виртуелних учионица и нуде универзитетске курсеве студентима који су мотивисани за програме електронског учења. Ти студенти раде сами са материјалом који им је доступан преко сајта образовне институције или раде са материјалом који су добили било електронском поштом, e-mailom, или класичним системима (достављање поштом) на CD-у или DVD-ју.

Комуникација са ментором је у форми телеконференција и дискусионих форума. Користи се и сервис за електронску пошту (e-mail), намењен за преписку и мању размену едукационог материјала, углавном текстуалног типа.

Историјат учења на даљину

Комуникација између професора и студента кључни је елемент успешности учења на даљину. Медијум игра есенцијалну улогу у остваривању комуникације на релацији предавач-студент. Да би минимум комуникације могао да се оствари, неопходни су пошиљалац, прималац и порука. Ако је та порука нека инструкција, онда поред студента, професора и садржаја, ми морамо размотрити и окружење у којем се одвија овај образовни процес.

Учење на даљину технолошки се развијало у коришћењу образовних материјала. Са развојем технологије усавшавао се и систем учења на даљину. Првобитно су се за учење користили штампани материјали. Развој технологије омогућио је увођење нових “инструкционих” медија, као што су слике, слајдови, филм. Популарности овог облика учења доприносе електронски медији - радио, телевизија, све до интерактивних рачунарских технологија и динамичких Web сајтова.

Да би се боље разумео систем електронског учења, треба се осврнути на историјски развој овог комплексног облика образовања.

Учење на даљину датира још из прве половине деветнаестог века. Верује се да је први пионир био Енглец, Исак Питман. Учитељ по образовању, подучавао је стенографију кореспонденцијом у месту Бат, давне 1840. године. Ученици су подучавани да преписују кратке пасусе из Библије, а материјал су враћали на оцењивање поштанским системом (New Penny Post Sistem).



Слика 1. Isac Pitman (Питман збирка, Универзитет у Бату)

Ана Тикнор је 1873. године основала у Бостону удружење којим је желела да помогне “учење код куће” ради образовања жена свих социјалних нивоа. За време свог постојања (дуже од двадесет четири године) удружење је кореспондирало са више од десет хиљада корисника.

Први дописни курс званично је почео 1883. године на Чаутауква колеџу (Chautauqua College of Liberal Arts) у држави Њујорк. Колеџ је имао дозволу да издаје дипломе које потврђују стечени академски степен студенту који успешно заврши академску годину. Овај курс се одржао све до 1891. године. Пенсилванијски државни универзитет уводи 1898. дописни курс из пољопривреде као званичан академски програм.



Слика 2. Пенсилванијски државни универзитет (око 1880. год.)

Појава филма унела је пуно оптимизма у дописне курсеве. Први каталог филма појавио се 1910. год. Томас Едисон је подводом филма 1913. године изјавио да ће школски систем бити комплетно промењен у следећих десет година. Нови медиј уведен је у дописне курсеве пре 1920. године у форми слајдова и покретних слика (филм).

Популарност и ефективност дописног курса брзо је расла. Самим тим јавила се потреба за успостављањем квалитета и етике. Због тога се 1915 године оснива Удружење националних универзитета за продужене студије. Удружење се бавило квалитетом стандарда курса и едукатора. Решавана су и питања новог педагошког модела, као и усклађивање универзитетских политика прихватања кредита из дописних курсева. У Америци је такође формиран и Национални савет за учење код куће (1926. године). Савет је био задужен за стручне - професионалне курсеве.

Универзитет у Чикагу је у једном спроведеном истраживању 1933. године закључио да дописне курсеве треба увести као експерименталне базе које стварају иновације и помажу у побољшању методологије подучавања.

Први облици учења на даљину били су заступљени искључиво кроз дописне курсеве. Образовна институција је материјал за курс (комплетну литературу) слала поштом студенту. Студент је учио сам и враћао решене тестове поштом. Комплетна кореспонденција између ментора и студента

одвијала се у писаној форми, разменом класичне поште. Завршни тест полагао се у испитном центру који је одредила образовна институција.

Овакав облик учења егзистирао је све до појаве нове технологије. То је био радио. Нови медиј брзо налази своје место у дописним курсевима. Између 1918. и 1946. у САД је савезна влада одобрила 202 радио-лиценце колецима, универзитетима и школама.

У Енглеској је 1926. године покренут “бежични универзитет” у организацији ББЦ радија.

Радио је унео нову могућност у систем дописних курсева. Предавања (лекције) слушају се преко радија. Мале радио-станице (слика 3) омогућиле су по први пут двосмерну комуникацију између студената и ментора. Користио се цивилни фреквенцијски опсег. Двосмерна комуникација радио везом ментор-студент била је у неким областима (Аустралија, Канада, САД) једини начин за образовање.

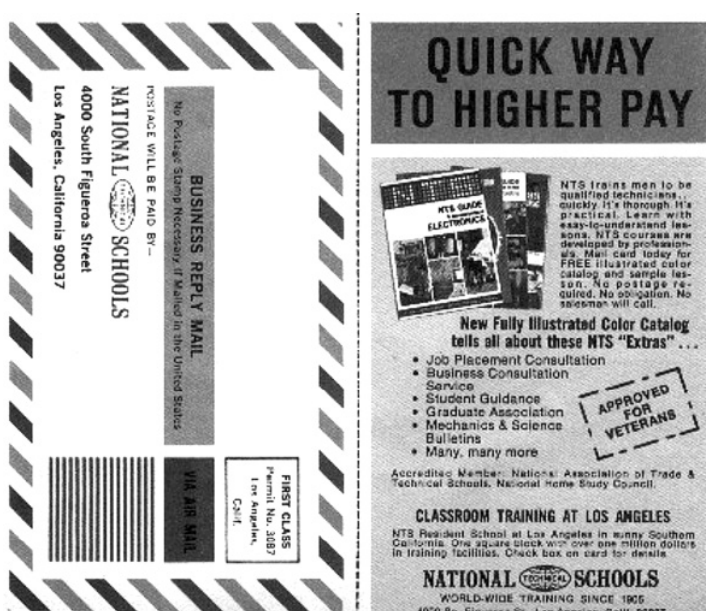


Слика 3. Радио-станција за цивилни опсег (1979, Olson catalog 179)

Концепт дописног курса који је користио радио био је полазна тачка за увођење образовне телевизије у дописне курсеве.

Касних педесетих прошлог века седамнаест дописних програма користило је телевизију као средство у курсевима на даљину. Употреба “образовне телевизије” била је тада у успону. Године 1961. педесет три станице биле су учлањене у мрежу националних образовних телевизија Сједињених Америчких Држава (NET). Основни циљ NET-а био је дистрибуција филмова, временско планирање и координација. Тих година телевизијска продукциона технологија била је ограничена на студио и преносе “уживо”. Тако је инструктор курс држао као јавни час. Студенти су били у могућности да лекције прате на ТВ апаратима. Први телевизијски образовни програм био је “Излазак сунца” основан у Чикагу. Од 1959. до раних шездесетих био је једини програм те врсте. Концепција програма била је базирана на статичној камери, која се налазила у учионици и снимала је предавача.

У раним шездесетим једна од телевизија лансира “летећу учионицу” са аеродрома у близини Пурдју Универзитета у Лафајету, у држави Индијана. Програм је био намењен јавним школама у Индијани и пет суседних држава. На свом врхунцу ова телевизија је преносила образовни програм у око 2.000 школа и универзитета достигавши број од скоро 400.000 студената у 6.500 учионица у Индијани и околних пет држава. Овај експеримент у учењу био је образовна визија неких едукатора и резултат одговарајуће помоћи Фордове фондације. Пројекат је инспирисао и друге који су желели образовну телевизију у свом региону. Многе школе почињу да користе властите затворене телевизијске системе. Касних седамдесетих кабловска и сателитска телевизија користе се као медији намењени дописним курсевима.



Слика 4. Реклама за учење на даљину (Popular Mechanics, децембар 1971)

Касне седамдесете донеле су телевизијску постпродукцију, појављују се видео рикордер и видео трака. Нов медиј омогућава да студент добија образовни садржај, односно лекције на видео траци. Професионално дизајниране лекције-серије са новим садржајима понуђене су студентима. То је био важан и квалитативан поен за учење на даљину.

На Интернационалној конференцији о дописном образовању, одржаној 1972. године појављује се нов термин **Образовање на даљину**.



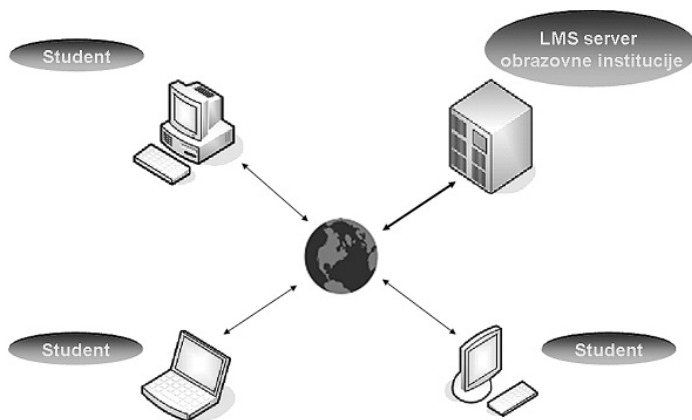
Слика 5: Прва фамилија персоналних рачунара (1979, Olson catalog 179)

Крај седамдесетих и почетак осамдесетих донео је прве скромне персоналне рачунаре (слика 5). Појава једне врсте електронских зидних новина (Bulletin Board Systems - BBS) још више појачава интересовање за учење на даљину, односно за електронску размену информација. Још један нов медиј CD (компакт диск) омогућава лакшу размену материјала због саме специфичности медија.

У другој половини деведесетих долази до експанзије информационо-комуникационих технологија (ICT), а резултат је брз развој Интернета. Учење на даљину трансформисало се и из папирне форме прешло у електронску. Таква промена донела је и нов назив - електронско учење (**e-Learning**). Лекције се сада шаљу кориснику искључиво у електронској форми (користе се **e-mail** или **ftp** протокол). Попуњене тестове корисник враћа образовној институцији електронском поштом.

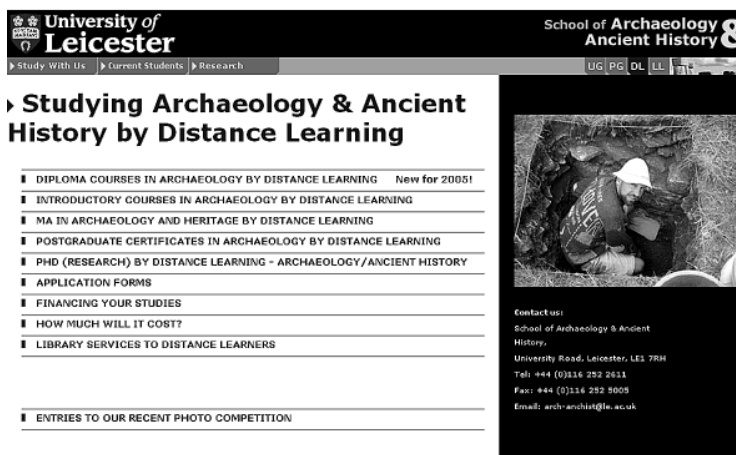
Корисник лекције читава директно са сервера образовне институције (слика 6). Садржај лекције приказује се на корисниковом рачунару. За ту сврху користе се неки од прегледача (Explorer, Netscape, FireFox...). Приступ веб сајту (Web site) образовне институције подразумева прикључак на Интернет мрежу (online).

Тестови се решавају на исти начин. Интерактивним приступом (ради се о динамичким сајтовима) корисник добија питање по питање, на које мора да одговори тачно у предвиђеном року.



Слика 6. Глобално студирање

Захваљујући новим веб технологијама створени су услови за реализацију сајтова за електронско учење. Брза експанзија ове нове интернет технологије ствара простор за потпуно нов, компаративни начин образовања, и то широм света. Резултат овог развоја је и све више универзитета у свету који имају електронско учење као понуду у својим академским програмима (слика 7).



Слика 7. Учење на даљину, универзитетски курс археологије у понуди

На пример, у 1998. години 44 одсто свих високообразовних институција у САД имало је у понуди курсеве за учење на даљину. Према СНЕА (Council for Higher Education Accreditation, 2001, www.chea.org.) то је повећање за једну трећину у односу на 1995. годину.

Дефиниција система електронског учења

Електронско учење (**е-учење**) је релативно нов термин у свету учења на даљину. Шта се, заправо, подразумева под термином електронско учење?

Постоје разне дефиниције. Једна од најчешће коришћених гласи: електронско учење подразумева сваки облик едукације у коме се образовни садржај испоручује у електронској форми (Fallon;Brown, 2003). Други, опет, сматрају да је електронско учење комуникација између ментора и студента подржана неком технолошком формом (Keegan, 1986).

Поједини истраживачи сматрају да је е-учење комбинација квалитетних и прогресивних достигнућа педагошке технологије. Заснива се на принципима слободног учења, коришћењем рачунара у образовним програмима и модерне телекомуникације (Интернет) за предавање. Учење је организовано као процес дијалога у виртуелним учионицама. То означава раздвојеност ментора од студента у простору и (или) времену (Perraton, H.1988).

Један од великих проблема приликом дефинисања самог е-учења је разлика у схватању овог комплексног облика учења и покушај класификације бројних решења. Нове интернет технологије омогућавају употребу разних записа (текст, аудио и видео) који се комбинују у мултимедијални садржај и презентују студенту. Учење је процес који подразумева лепезу могућих активности, од једноставног читања текста ка сложенијим структурама као што је аудиовизиелна перцепција садржаја или активно учествовање у настави, кооперативно учење и тако даље. Обим усвојеног знања је у вези са различитим облицима презентације образовних садржаја е-учења.

Решења е-учења чији су облици у употреби могу се грубо класификовати на следећи начин:

- Е-mail учење,
- Електронске књиге,
- Streaming медији,
- Едукативни програми,
- Online курсеви,
- Web дневник.

Е-учење је један од најпознатијих рачунарски генерисаних комуникационих сервиса. Као користан алат нашао је своје место и у образовним програмима. Е-курсеви (eCourse) посредством списка електронских адреса (mailing list) представљају најједноставнији облик испоручивања едукативног садржаја студенту. Материјали неопходни за одређени курс стижу на електронску адресу по потреби, дневно, недељно или по одређеном распореду. Студент не мора да посећује веб сајт образовне институције. Сва кореспонденција везана је за е-mail.

Електронске књиге користе се у систему електронског учења као једно од могућих решења. Е-књига може да буде приручник али и комплетан курс. Могуће је комбиновати графичке, аудио и видео записе. Најчешће је у формату са екстензијом **.pdf** (Adobe Acrobat), али може да буде **.exe** или неки други препознатљив формат као што је **html**. У зависности од софтвера који је коришћен за реализацију е-књиге, постоје опције за претраживање и за заштиту е-књиге од копирања или штампања. Могуће је исто тако дефинисати и до ког датума е-књигу можете да употребљавате. Дигитални потпис (Authenticode Digital Signatures) користи се због пружања сигурности кориснику да садржај е-књиге није мењан од када је потписана, односно да е-књига није мењана већ је у својој оригиналној, аутентичној форми.

Striming медији представљају једно од решења које е-учење и чини јединственим и привлачним. Коришћење мултимедијалних технологија (синтеза аудио и визуелне комуникације) омогућава презентацију образовног садржаја на динамичан и експлицитан начин. Праћење предавања или вежби уживо употребом ових медија омогућавају студенту да догађаје везане за е-учење прати иако је дислоциран. У оквиру е-учења организују се предавања у форми веб конференције (Web-conference), веб преноса (Webcasts) или веб семинара (Webinars). За присуство је довољно да имате административно одобрен приступ и да будете у заказано време у виртуелној учионици. Ове технологије омогућавају учествовање у дискусијама, интерактиван рад у реалном времену.

Едукативни програми се дуго користе у образовању. Примењени у е-учењу добијају нов и динамичан облик. Ти нови програми (паметне игре) интересантни су корисницима, посебно млађем узрасту. Аутори еду-програма и симулација труде се да поучавање и начин презентације буду стимулативни. У форми 3D интерактивних симулација, забавних игрица или квизова, пласирају се врло озбиљни наставни садржаји.

Онлине курсеви (Courseware) вероватно су најпознатији облик е-учења. Многе образовне институције имају у својим понудама онлине курс као решење за студенте који нису у могућности да присуствују настави у школској или универзитетској учионици. Са новим концепцијама они воде студента кроз садржај на начин који им омогућује напредовање. Кроз разне радионице спроводе се вежбе и стичу неопходна знања. На крају курса полаже се испит у образовној институцији. Тако је омогућено да студент стекне кредите за положене предмете или диплому ако положи све прописане испите неког универзитета.

Веб дневник (Web logging, blogging) скраћено **блог**, као и сваки нови концепт, тешко је дефинисати док се сам не искристалише. То је веб страница коју сами уређујемо. Можемо блог описати као дневник појединца или

интересне групе. Blogging страница која се користи у е-учењу представља интерактивну размену знања, комуникацију између студената или интересних група. Неки аутори објашњавају **weblog** као лично издаваштво на вебу и у делу заједнице. Посетиоци блога могу уносити своје коментаре директно на веб страни, на одређени линк или послати e-mail.

Сва наведена решења имају своје предности и мане. Интегрисана у добро испланиран курс учења на даљину, виртуелна школа може да обезбеди добре резултате.

Виртуелна учионица система е-учења

Термини који се често користи у области е-учења су:

- виртуелна учионица,
- графички интерфејс.

Виртуелна учионица је наставно окружење лоцирано у компјутерски генерисаним и комуникацијски подржаним системима. Није саграђена од челика и конкретизована, већ се састоји од сета комуникационих група, радних простора и просторија које су саграђене од комплексног и интуитивног софтвера.

Графички интерфејс (Graphic User Interface, скраћено GUI) јесте систем софтверских компоненти (иконе, мени, командна линија) које корисник користи за интеракцију са оперативним системом. Та комуникација корисник-рачунар одвија се преко улазних елемената (тастатура, миш или сензибилни уређај). Повратну информацију од рачунара корисник добија преко екрана монитора.

У зависности од графичког интерфејса, виртуелна учионица добија неку своју конкретну физиономију. Пажљивим развојем мултимодалног интерактивног интерфејса могуће је понудити нов графички интерфејс са 3D окружењем. Савремена 3D технолошка решења пружају могућност да се крећемо и истражујемо простор, без директног присуства. Могућност да се виртуелизује учионица, класична, модерна или по избору, сада је реалност, јер постојећи рачунари имају јаке графичке процесоре, са којима је могуће реализовати изузетно захтевну 3D графику. Тако студент може да има прави виртуелни свет пред собом, односно свет генерисан компјутерском технологијом. Интерфејс ствара илузију просторности и дубине. Студент се креће кроз виртуелне просторије, (амфитеатар, библиотеке, учионице). Такав интерфејс појачава осећај припадности, односно присутности, и самим тим повећава ангажовање и учешће ученика у настави.

Значај електронског учења

Данашњи менаџери растрзани су између две дивергентне силе: једна представља непрестано повећање захтева за образовање запослених у компанији, а друга проблем одсуства запослених због учења и обука. Додатни трошкови услед одсуства са радног места често су толико велики да менаџери избегавају обуку запослених. Тако се несвесно губе велики потенцијали које доноси кадар савремено обучен и спреман да се укључи у борбу са конкурентским фирмама.

Слично је и са свршеним средњошколцима, студентима, дипломираним студентима, радницима и другим заинтересованим лицима, које конкурентска борба на тржишту радне снаге присиљава на више учења и обучавања, а времена је све мање. Сви они спремни су да инвестирају у нова знања, будући да се она вишеструко исплате. Решење које може решити тај проблем зове се е-учење.

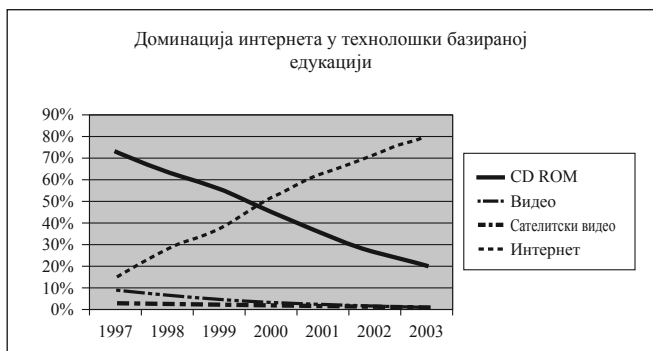
Због чега електронско учење?

а) Е-учење омогућује избор места, времена и трајања појединих сеанси учења, 24 сата дневно, седам дана недељно. На тај начин корисник сам бира време које ће посветити учењу.

б) Омогућује приступ удаљеним корисницима који нису у могућности да путују, или студенту да учествује у курсу иако је са другог континента. Тако се остварују велике уштеде у времену које би се провело у путу. Уштеда се остварује и у новцу који је неопходан за тај пут.

в) Електронско учење великим компанијама олакшава стандардан, временски и ценом прихватљив оквир за обуку великог броја запослених у кратком временском периоду, или у дужем периоду, али дислоцирано. Према неким истраживањима укупни трошкови могу се смањити од 50 до 70%. Уштеде у времену процењују се на 35-45% (извор Deloitte Consulting).

У релативно кратком временском периоду компјутерска технологија изменила је начин учења и предавања. Уследио је брз развој рачунара, софтвера и пад цена интернет услуга. Коришћење електронског учења омогућује уштеде у времену и новцу и могућност тренутне дисперзије нових знања у практично просторно неограниченим условима (удаљена места, друге државе, други континенти).



Слика 8. Доминација Интернета за е-учење

Коришћење технологије за побољшање учења почиње истраживањем како људи уче, односно како они уче ефикасније и успешније. Утврђено је да се коришћењем информационих технологија повећава искуство у учењу и побољшава ефикасност. Упоредо са тим смањују се и трошкови учења. Традиционални концепт обуке у учионици поступно губи доминантну улогу коју је имао донедавно. **Нова парадигма учења** свакако ће бити електронско учење.

Образовање је до сада било фокусирано на традиционални систем школовања. Са развојем електронског учења тај фокус се премешта на интелектуалне потребе индивидуалног корисника, студента.

Дигитално доба ће значајно утицати на образовање и радикално ће изменити постојећи процес учења и подучавања. У многим земљама већ су покренуте или се покрећу иницијативе које ће означити револуцију у коришћењу нових технологија у школама.

Литература

- Berg & Randall Collins, 1995.
- Saettler, P. (1968). A history of instructional technology. New York: McGraw-Hill.
- Gerrity, T.W. (1976). College-sponsored correspondence instruction in the United States, Teachers College, Columbia University.
- Carol Fallon, and Sharon Brown, (2003). e-Learning Standards, CRCpress.
- Keegan, D. (1986). The foundations of distance education, London, Croom Helm.
- Valery, O.K., Volodymir, M.K., Olexandr P.S. (2002). Distance Learning, Lifelong Learning in Europe 2, (pp 114-119).
- Perraton, H. (1988). A theory for distance education. In D. Sewart, Keegan, D. & Holmberg, B. (Eds.), Distance education: International perspectives (pp. 95-113). New York: Routledge.
- Murray Turoff. (1995). Designing a Virtual Classroom, Department of Computer and Information Science, New Jersey Institute of Technology, Newark NJ, 07102, USA.

НАСТАВНИЦИ И САРАДНИЦИ У ОБРАЗОВАЊУ

Др Будислав Суша
Војна академија
Београд

UDK-371.12(371.213.3)
Изворни научни рад
НВ.ЛV.2.2006
Примљено: 12. IV 2006.

ЧИНИОЦИ ПРОФЕСИОНАЛНЕ УСПЕШНОСТИ НАСТАВНИКА

Апстракт У раду је представљен и анализиран један део резултата емпиријског истраживања проблема професионалне успешности наставника, онако како тај проблем сагледавају наставници Војне академије. Професионална успешност наставника је сагледавана кроз три димензије: стручну, дидактичко-методичку димензију и димензију карактерних (опитељудских) квалитета наставника. Истраживање је обухватило узорак од 258 наставника, који су процењивали важност сваке од димензија за квалитетно извођење наставног процеса. Поступком факторске анализе издвојени су и описани фактори за сваку од димензија професионалне успешности наставника.

Кључне речи : наставник, наставничка успешност, факторска анализа, фактори наставничке успешности.

FACTORS OF TEACHERS' PROFESSIONAL EFFICIENCY

Abstract The paper presents a portion of the results of an empirical research on the problem of professional efficiency of teachers as viewed by the teachers of the Military Academy. In the research, three dimensions of the teachers' efficiency were analysed: expertness, didactic-methodical dimension, and character qualities. The sample comprised 258 respondent teachers who evaluated the importance of each dimension for an efficient performance of the teaching process. The factor analysis was used to single out and describe the factors for each dimension of the professional efficiency of teachers.

Keywords: teacher, teacher's efficiency, factor analysis, teacher efficiency factors.

Увод

У раду је представљен део резултата ширег емпиријског истраживања проблема професионалне успешности наставника, који је обухватио три димензије: стручну, дидактичко-методичку и димензију карактерних квалитета наставника. При томе су само представљени резултати професионалне успешности наставника, онако како тај проблем сагледавају сами наставници Војне академије. У истраживању поменутог проблема учествовало је 258 наставника Војне академије.

Проблем истраживања

Схватања о месту и улози наставника у наставном процесу мењала су се и усклађивала са укупним друштвено-историјским променама. Управо је тај контекст битно утицао не само на улоге које наставник има у наставном процесу, већ и на само вредновање његовог рада. Успешност наставника у раду зависила је првенствено од тога шта се у конкретном случају сматрало најзначајнијим у наставничковој улози, којим његовим функцијама је придаван примаран значај. У складу с тим, стварала се и слика пожељног профила наставника и критеријуми за процену његове успешности у образовно-васпитном раду. При томе су основну слабост у одређивању особина успешног наставника представљали критеријуми за његову процену. Осим тога, услови у којима наставници раде нису исти, као и постављени циљеви и задаци наставног процеса. Није тешко набројати низ особина које се скоро редовно помињу уз имена добрих наставника. Међутим, неупоредиво је теже изрећи суд о значају сваке од тих особина посебно и у комбинацији с другим пожељним и мање пожељним особинама за успешну реализацију наставног рада.

За образовно-васпитни рад драгоценија су сазнања до којих се долази емпиријским истраживањима овог проблема. У складу с овом методолошком оријентацијом, као критеријум пожељности особина наставника све чешће се, уз остале критеријуме (судови ученика и студената, оцене надлежних инспекција) користе и вредносне процене самих наставника.

У том контексту пожељно је утврдити шта наставника, као кључног субјекта образовно-васпитног процеса, чини успешним, које његове особине и поступци највише доприносе тој оцени, којим се квалитетима придаје највећи значај и како сами наставници, у светлу актуелних реформи, виде своју професију.

Зато се у овом раду пошло од емпиријског утврђивања чиниоца (фактора) који дефинишу стручне, дидактичко-методичке и карактерне особине успешног наставника, са становишта процене самих наставника, што је и проблем овог истраживања.

Методе истраживања

За прикупљање неопходних података коришћена је петостепена **Скала процене наставника** састављена од три групе тврдњи којима су описане различите особине, односно облици понашања и поступци наставника у наставном процесу. Прва група је обухватала стручне квалитете наставника, друга дидактичко-методичке квалитете наставника, а трећа група карактерне и друге особине наставника. Задатак самих наставника

био је да процене како свака од ових особина доприноси квалитету наставе и утиче на однос ученика према наставним обавезама.

Истраживање је обављено на узорку од 258 наставника Војне академије, чиме су обезбеђени задовољавајућа репрезентативност узорка и довољан број испитаника за примену предвиђених статистичких поступака. Посебно је поштован критеријум величине узорка, за доследну примену факторске анализе, у односу на укупан број варијабли у инструменту (Ковачевић, 1994: 58).

Факторска анализа је омогућила да се велики број (87) манифестних варијабли, тј. особина и понашања наставника у настави, сведе на мањи број базичних (латентних) фактора. У факторској анализи коришћена је “метода главних компонената”, при чему је примењен Кајзеров-Гутманов критеријум за одређивање броја латентних фактора. У исто време, и ради веће поузданости, примењен је и Кателов “**scree**” тест за одређивање броја фактора. (Ковачевић, 1994: 196). Издвојени основни фактори ротирани су у правцу једностране структуре помоћу “облимин” критеријума (Момировић, Шталец, 1971: 19), као најчешће коришћеног поступка у косој ротацији, при чему је међусобни однос факторских оса промењен, а добијени фактори су у корелацији.

Обрада података је извршена коришћењем већ развијеног програмског пакета за статистичку обраду података (**SPSS**, верзија 8.0).

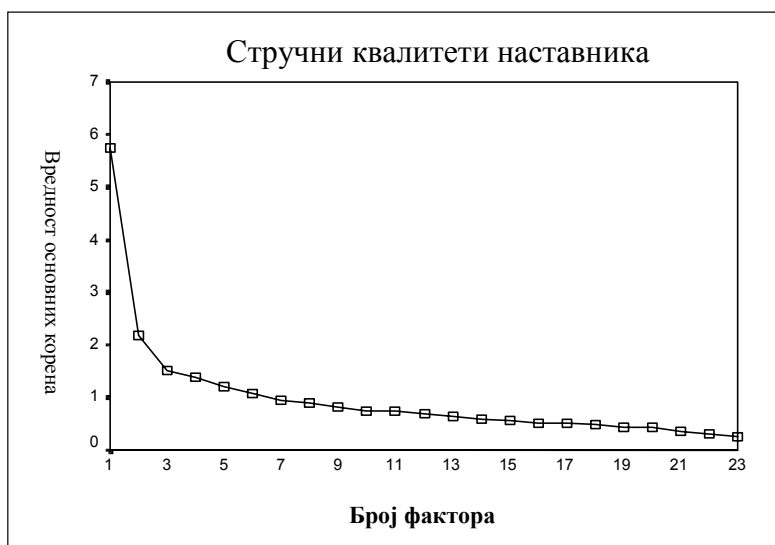
Резултати истраживања и дискусија

Стручни квалитети наставника на факторском нивоу

Примењена факторска анализа је, према претходно назначеном критеријуму, омогућила да се 21 манифестна варијабла стручних квалитета наставника обухваћених скалом процене редукују на шест базичних (латентних) варијабли.

Као додатни критеријум за одређивање броја издвојених фактора коришћен је и Кателов “**scree**” тест. Број издвојених фактора по овом критеријуму дат је на графику 1.

График 1: Кателов “scree” тест за одређивање броја фактора стручних квалитета наставника



Издвојени фактори, као и манифестне варијабле које их дефинишу довољно су релевантни показатељи димензије *стручних квалитета наставника*. Међутим, издвојени фактори не учествују једнако у укупној варијанси, па тиме и не доприносе једнако варијабилитету истраживане појаве. У табели 1. приказани су издвојени фактори *стручних квалитета наставника* са укупном (кумулативном) варијансом која износи **59,4%**. Вредност варијансе показује да издвојени фактори значајно покривају дату појаву.

Табела 1: Фактори стручних квалитета наставника

Ред. број	Фактори	Кумулативна пропорција укупне варијансе
1.	Тежња за стицањем знања и развијањем интересовања	.285
2.	Развијање вештине комуникације	.365
3.	Сигурност наставника у знање и способности	.431
4.	Осавремењавање извора знања	.493
5.	Ширина општег образовања	.544
6.	Професионални однос према раду	.594

Издвојени фактори стручних квалитета наставника несумљиво показују да је та димензија професионалне успешности наставника слојевита.

Први издвојени фактор је несумљиво и најзначајнији и с највећим утицајем на укупну варијансу, а детерминисан је манифестним варијаблама по којима се он може интерпретирати као **тежња за стицањем знања и развијањем интересовања**. Наведене варијабле показују да и сами наставници сматрају да успешан наставник треба да покаже заинтересованост и бригу не само за крајњи резултат учења (наставе), већ и за крајњи резултат целокупног образовно-васпитног процеса. Али у исто време, да то и покаже непосредним утицајем и деловањем на полазнике, о чему сведоче варијабле које описују издвојени фактор (утиче на развијање интересовања за изучавање предметног градива, битно утиче на стицање знања и вештине код полазника из свог предмета). Потпуно је јасно да основу наставникове успешности, пре свега, чини **његова стручност** изражена потпуним познавањем свог предмета као и актуелних промена и достигнућа у тој области. Евидентно је да тај фактор упућује пре свега на чињеницу да наставник вештом применом различитих поступака развија код ученика жељу за сазнањем, подстиче и подиже мотивацију за наставни рад. То је посебно важно ако се има у виду чињеница да мотивација код полазника, пре свега код студената, није на пожељном нивоу. Наведене манифестне варијабле којима је описан и ближе одређен поменути фактор су у суштини инструменти наставниковог позитивног утицаја на полазнике. Високо вредновање описаних облика понашања успешног наставника производ је и специфичности војног образовно-васпитног процеса, које се, између осталог, огледају у већој непосредној одговорности наставника за целокупан ток и резултате тог процеса. Ранија емпиријска истраживања показују да полазници високо цене заинтересованост и бригу наставника за успех својих полазника (Ј. Ђорђевић, 1985), што пре свега има мотивациони, односно подстицајни значај за саме полазнике.

Други фактор указује на **тежњу наставника да се код полазника развије вештина и култура комуникације** као основа за успешан рад са својим потчињеним (војницима и старешинама). Свесни важности ове способности, сами наставници је високо вреднују. Према садржају манифестних варијабли, може се закључити да описани поступци и понашања наставника у својој основи, непосредно и посредно, пре свега доприносе развијању комуникације наставника са полазницима. Овај фактор, стога, можемо дефинисати као **развијање вештине комуникације**.

Издвајање овог фактора у сагласности је са већином теоријских пројекција и емпиријских одређења лика успешног наставника, у којима се

скоро без изузетка истиче, односно егзактно доказује, значај наставниковог смисла за комуникацију за позитиван однос полазника према настави, а тиме и на позитиван исход васпитно-образовног процеса у целини. То потврђује и истраживање пожељних особина наставника Војних академија са становишта преференције питомца, које је спровео З. Килибарда 1987. године. У том истраживању издваја се такође овај фактор, који је аутор дефинисао као **комуникативност и смисао за хумор**.

Издвојени трећи фактор пре свега указује на потребу **сигурности наставника како у своја знања, тако и у своје способности**. Због тога се овај фактор може дефинисати као **сигурност наставника у знање и способности**.

Варијабле које дефинишу овај фактор спадају у ред општих карактеристика успешног наставника. Другачије речено, нужно је да наставник буде довољно убедљив у преношењу знања на полазнике. Остале издвојене варијабле овог фактора више представљају инструменте наставниковог понашања. С друге стране, значење варијабли којима је одређен овај фактор указује да и сами наставници сматрају да наставник треба да буде поуздан, издашан и стално доступан извор сазнавања и не само знања која су дефинисана НПП, већ и оних која су актуелна и нова. У исто време наставници придају значај и повезивању знања с теоријским сазнањима, знањима из праксе али и ширим стручним знањима која су повезана са контекстом предмета. За профил успешног наставника битно је да наставник не буде само стручни консултант, демонстратор и инструктор, него и саговорник и саветодавац широког и разноврсног информативног репертоара. Осим тога, многа ранија емпиријска истраживања потврђују значај издвојеног фактора и свих варијабли које га описују као одлучујућег у погледу стручних квалитета наставника (Erdle, Murray и Rushton, 1985).

Бурни развој науке и њена непосредна примена у свим сферама људске делатности имају битног одраза и на војно образовање и васпитање. Наставник који у свом непосредном раду с полазницима то примењује, који указује на таква кретања и упућује студенте да их не само упознају већ и користе у раду, свакако спада у ред успешних наставника. Тиме наставник, на посредан начин, показује и ширину својих општих знања. Ту чињеницу потврђује издвојени четврти фактор који се може дефинисати као **осавремењавање извора знања**.

Уочава се да су манифестне варијабле једнозначно усмерене на коришћење ширих, али и специфичних извора сазнања, за које је поред осталог неопходан услов знање страног језика. Од успешног наставника се с правом очекује да стално иновира наставни процес и да тиме остварује

боље наставне резултате, али да у исто време шири сазнања и интересовања полазника.

Пети фактор се може дефинисати као *ширина општег образовања*, тим пре јер манифестна варијабла (показује ширину свог општег образовања) има изузетно висок коефицијент корелације (0.908) с фактором.

Издвојене варијабле које дефинишу овај фактор такође спадају у ред оних којима се описује успешан наставник. Међутим, издвајање ове варијабле која доминантно дефинише и цео фактор није случајно. Придавање овако великог значаја овој варијабли пре свега произлази из разумљених улога које војни старешина има, а које су последица различитих задатака и функција које обавља. Поред командне за коју се превасходно оспособљава, војни старешина има и функцију наставника и функцију васпитача. За успешно обављање свих поменутих улога, што сами наставници захваљујући пракси добро знају, неопходна је ширина војних знања, али и ширина општих, посебно друштвених знања. С друге стране, оспособљавање наших старешина није везано само за вођење оружане борбе, већ за вођење рата, што опет подразумева ширину у образовању. Ширина општих знања само олакшава процес повезивања знања која се стичу из његове предметне области са знањима из сродних и додирних области, што је несумњиво значајно за систематизацију целокупних знања полазника, али и касније обављање своје старешинске дужности.

Шести фактор указује на потребу развијања и формирања професионалног односа према свом, али и раду других, што се, поред осталог, манифестује кроз чињеницу да наставник има и неко научно звање. То у суштини представља додатно стручно усавршавање наставника, чиме још потпуније, захваљујући својој методолошкој култури, доприноси ефикаснијем стицању знања код полазника. Стога се овај фактор може дефинисати као *професионални однос према раду*.

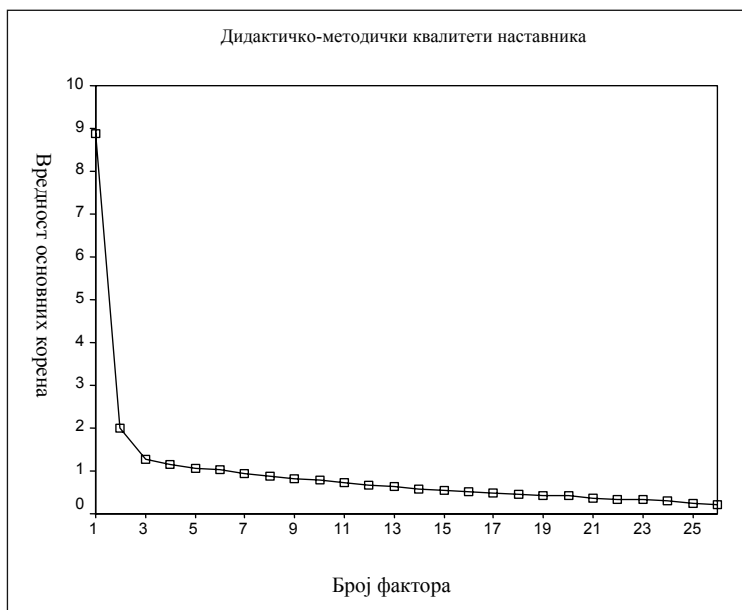
Наведене тврдње указују на оријентацију наставника на задатке који непосредно произлазе из његове андрагошке функције, схваћене првенствено као стручни рад са полазницима, али само у границама јасно утврђених надлежности без мешања у проблеме које не познаје довољно. У ширем смислу, он се може посматрати у контексту *оријентације на задатак*, која се релативно често истиче у значењу једне од глобалних димензија понашања наставника. У том контексту треба посматрати и издвојену варијаблу 3 која указује на значај потребе стручног усавршавања наставника, као специфичне манифестације професионалног односа према својим обавезама. Њен значај за успешно остваривање наставничке улоге потврђују и резултати ранијих емпиријских истраживања (Erdle, Murray и Rushton, 1985). У поменутом истраживању 3. Килибарда такође издваја

овај фактор, али с нешто већим бројем манифестних варијабли (7) и интерпретира га као *професионални однос према наставним обавезама*.

Дидактичко-методички квалитети наставника на факторском нивоу

Подаци добијени из скале процене (дидактичко-методички квалитети наставника) представљали су квантитативну основу за примену факторске анализе, која је омогућила да се 26 различитих дидактичко-методичких поступака наставника сажме на шест основних (базичних) варијабли, односно фактора. Број издвојених фактора по Кателовом *scree* тесту дат је на графику 2.

График 2: Кателов “scree” тест за одређивање броја фактора дидактичко-методичких квалитета наставника



Издвојени фактори, као и манифестне варијабле које их дефинишу, довољно су релевантни показатељи димензије *дидактичко-методичких квалитета наставника*. Међутим, издвојени фактори не учествују једнако у укупној варијанси, па тиме и не доприносе једнако варијабилитету истраживане појаве. У табели 2. приказани су издвојени фактори *дидактичко-методичких квалитета наставника* са укупном (кумулативном) варијансом, чија је вредност 62,7%. То показује да је

варијабилитет истраживане појаве добро покривен и да га је могуће тумачити издвојеним факторима.

Табела 2: Фактори дидактичко-методичких квалитета наставника

Ред. број	Фактори	Кумулативна пропорција укупне варијансе
1.	Истицање суштинског у садржају и начину рада	.362
2.	Дидактичко-методичка оспособљеност	.433
3.	Јасно дефинисани критеријуми образовно-васпитног рада	.498
4.	Осамостаљивање полазника у образовно-васпитном раду	.546
5.	Развијање креативности у раду	.587
6.	Тежња за трајношћу знања и вештина	.627

Издвојени фактори дидактичко-методичких квалитета наставника несумљиво показују да је ова димензија професионалне успешности наставника слојевита, али указују и на извесне разлике код наставника и полазника у процени значаја појединих фактора.

Први издвојени фактор је несумљиво и најзначајнији и с највећим утицајем на укупну варијансу. На основу анализе табеле, уочава се да то није фактор **дидактичко-методичка оспособљеност** наставника, већ фактор **истицање суштинског у садржају и начину рада**, што се може учинити нелогичним. Међутим, потпуно је јасно да наставници, због свог места и улоге у образовно-васпитном процесу, пре свега своју пажњу усмеравају на процес стицања знања, на оно што за њих чини суштину њиховог рада. А то је управо **истицање суштинског (сазнајног) не само у садржајима који се изучавају, већ и у начину рада**, што је можда и важније, јер упућује не само на методологију стицања сазнања, већ указује и на могуће парадигме у сазнавању и раду уопште.

Када је задовољен тај услов, тек онда се од наставника очекује да покаже своју **“занатску”** умешност изражену познавањем и разноврсном применом различитих организационих и наставних облика, коришћењем различитих наставних метода и других поступака који обезбеђују ефикасну реализацију наставе. Сходно томе, одговарајући назив за други издвојени фактор је **дидактичко-методичка оспособљеност**.

Издвајање овог фактора упућује на закључак да и сами наставници сматрају да наставник треба да усмерава полазнике на редовно извршавање наставних обавеза, али и да их применом одговарајућих андрагошких поступака приморава на веће ангажовање у наставном процесу. Како се од наставника превасходно очекује да пренесе знање, онда је сасвим логично

да наставник уме да користи и примењује различите методе, различита наставна средства и различите организационе и наставне облике, како би успешно остварио свој основни задатак. Значај дидактичко-методичких квалитета наставника за успешну реализацију наставе потврђују и ранија емпиријска истраживања (З. Килибарда, 1990).

Као што се види, трећи издвојени фактор је детерминисан манифестним варијаблама по којима се он може интерпретирати као **јасно дефинисани критеријуми образовно-васпитног рада**.

Посматране у ширем смислу и у међусобној повезаности, све истакнуте тврдње својом јасно уочљивом заједничком основом недвосмислено указују на непристрасност, објективност и суштину не само вредновања као последње фазе наставног рада, већ и самог наставног процеса. Поједностављено речено, како наставник “предаје”, тако и оцењује. Наглашена једнозначност одређења природе овог фактора значајна је чињеница у прилог схватању да објективно и праведно вредновање уложеног рада и труда представља значајну основу за унапређење и интензивирање целокупног наставног процеса. Како то наглашава Б. Самоловчев, “психолошки смисао проверавања и оцењивања је, превасходно, у непрекидном подстицању на учење, у јачању и унапређивању образовних напора, другим речима, у непрекидном подизању едукативне тежње учесника образовно-васпитног процеса” (Б. Самоловчев, 1976, стр. 293). Потребно је истаћи да постоји висока сагласност наставника и самих полазника у придавању значаја овом фактору.

С друге стране, резултати ранијих емпиријска истраживања потврђују значај овог фактора за успешну реализацију наставе, посебно истраживање З. Килибарде који, такође, издваја овај фактор као значајан и дефинише га као **непристрасност, објективност и јавност вредновања** (З. Килибарда, 1990).

Четврти фактор тесно је повезан са манифестним варијаблама које су једнозначно усмерене на самосталан рад полазника при коришћењу ширих, али и специфичних извора знања. Због тога се овај фактор може дефинисати као: **осамостаљивање полазника у образовно-васпитном раду**.

Значај ове особине успешног наставника посебно истиче андрагошка теорија, укључујући и војну. То је разумљиво ако се имају у виду специфичности образовно-васпитног рада с одраслима, пре свега оне које се огледају у одговорнијој улози и одговорнијем понашању одраслог човека у едукативном процесу и наглашенијем самообразовању и самоваспитању (Б. Самоловчев, 1976). Стога, успешан наставник адекватним избором облика рада ставља полазнике у ситуацију да самостално уче и у исто време користе шире и специфичне изворе знања. С друге стране, наставник кроз наставни

процес припрема и упућује (показује) полазнике у методе и технике таквог рада. Пошто и школовање наших студената и слушалаца припада подручју образовања одраслих, могло се очекивати да осамостаљивање полазника нађе свој израз и у одговарајућем вредновању наведених квалитета успешног наставника. Стога је сасвим логично што и сами наставници, баш као и полазници, на исти начин вреднују ове особине. И у неким ранијим емпиријским истраживањима ова особина наставника је високо рангирана (Erdle, Murray и Rushton, 1985; С. Муждека, 1986). А у истраживању у војној средини (З. Килибарда, 1990) издвојен је овај фактор и дефинисан као **оријентација на осамостаљивање питомца у васпитно-образовном процесу**.

Пети фактор највише одређују манифестне варијабле које указују на тежњу наставника да у наставном раду развије код полазника креативан и критички однос према садржајима сазнавања. Овај фактор се може дефинисати као **развијање креативности у раду**.

Јасна је тежња наставника да кроз укључивање полазника у наставу обезбеди да се сазнања стичу непосредном активношћу, ослањањем на претходна знања, на искуство и испољавање креативности. А кроз процес повезивања и увиђања односа међу појавама стичу се квалитетнија, трајнија и функционално употребљива знања. Овако конципирана настава обезбеђује динамичност, разноврсност и занимљивост, а полазницима пружа могућност за афирмацију, што је значајан мотив за учење, посебно у условима ниске мотивације наших студената. И ранија емпиријска истраживања потврђују значај издвојеног фактора, а у истраживању З. Килибарде, иако се не издваја као самосталан фактор, садржан је у фактору који је по свом значењу знатно шири и који је дефинисан као **оријентација на осамостаљивање питомца у васпитно-образовном процесу** (З. Килибарда, 1990).

Шести фактор одређују манифестне варијабле које су једнозначне и указују на тежњу наставника да кроз наставни рад обезбеди високу трајност стечених знања и вештина, као и навика код својих полазника. Овај фактор се стога може дефинисати као **тежња за трајношћу знања и вештина**.

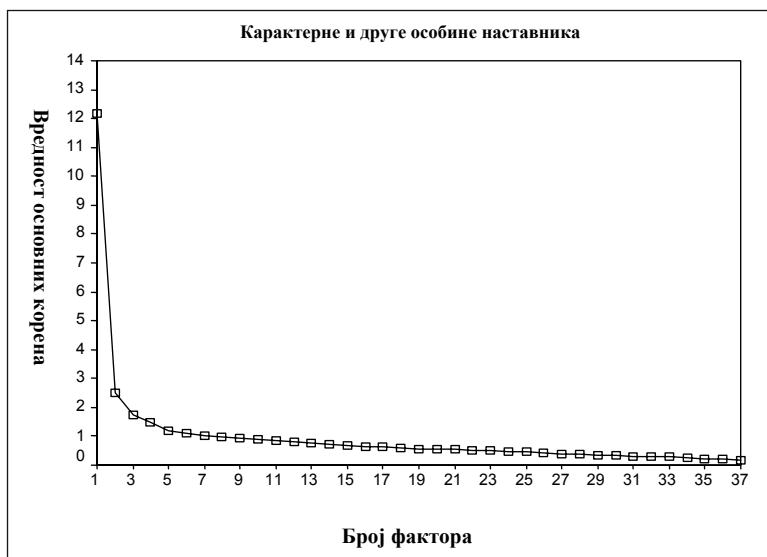
Јасна је и разумљива тежња наставника да кроз наставни процес обезбеде да стечена знања буду трајна и употребљива, јер је и основни задатак школовања управо стицање знања. Дидактика, стога, и истиче општи наставни принцип **трајност знања, вештина и навика** као један од најзначајнијих у наставној пракси. Свесни те чињенице, као и самог значаја школског учења, сасвим је логично да наставници овом фактору дају такво значење. Издвојене варијабле на специфичан начин само потврђују значење поменутог принципа. У исто време, представљају и инструменте његове практичне реализације, што значи да наставник који у свом раду

стално истиче суштину оног што се сазнаје систематски понавља наставне садржаје и примењује различите методе, односно начине стицања знања, апсолутно обезбеђује трајност стечених знања, а тиме оставрују и основни циљ школовања.

Карактерне и друге особине наставника на факторском нивоу

Подаци добијени из скале процене (карактерне и друге особине наставника) представљали су квантитативну основу за примену факторске анализе, која је 37 различитих карактерних и других особина наставника редуковала на седам основних (базичних) поступака, односно фактора (број издвојених фактора по Кателовом *scree* тесту дат је на графику 3).

График 3: Кателов “scree” тест за одређивање броја фактора карактерних и других особина наставника



Издвојени фактори, као и манифестне варијабле које их дефинишу, довољно су релевантни показатељи димензије **карактерних и других особина наставника**. Међутим, издвојени фактори не учествују једнако у укупној варијанси, па тиме и не доприносе једнако варијабилитету истраживане појаве. У табели 3. приказани су издвојени фактори **карактерних и других особина наставника** са укупном (кумулативном) варијансом, чија је вредност 59,8%.

Табела 3: Фактори карактерних и других особина наставника

Ред. број	Фактори	Кумулативна пропорција укупне варијансе
1.	Спремност за сарадњу са полазницима	.369
2.	Оптимизам и елан у раду	.422
3.	Поштовање личности полазника	.466
4.	Харизматичност наставникове појаве и понашања	.503
5.	Јасно одређени односи у раду с полазницима	.537
6.	Доследност наставника у захтевима	.569
7.	Лични недостаци наставника	.598

Издвојени фактори карактерних и других особина наставника несумњиво показују да је та димензија професионалне успешности наставника слојевита. Али оно што је заједничко за све издвојене факторе је чињеница да они нису у контексту редовних наставничких обавеза, онога што наставник “мора“, што је у опису његових професионалних дужности, већ, пре свега, представљају израз његове жеље и његовог карактера да и на друге начине помогне и олакша рад полазника.

Први издвојени фактор је несумњиво и најзначајнији и с највећим утицајем на укупну варијансу. На основу анализе табеле, уочава се да је то фактор *спремност за сарадњу с полазницима*.

Елементи који су заједнички већини описаних варијабли указују на оне особине које спадају у ред општих карактеристика успешног наставника, па је и сами наставници тако вреднују. Очигледно да и сами наставници улогу наставника схватају знатно шире, односно да сматрају да се улога наставника не завршава само школским подучавањем, већ припремом за живот уопште, сматрајући то својим делом одговорности. Овај став је вероватно последица услова у којима се наши полазници школују (интернатски), па се наставник појављује и као неко ко замењује родитеље, односно оне који помоћу полазницима и у другим областима. У том смислу, први корак је свакако лако успостављање контакта с полазницима, као основа на којој се гради међусобно поверење и разумевање. Стога је ова карактеристика наставника високо вреднована. Остале особине, као што су смисао за хумор, прихватање шале на свој рачун имају више значење инструмената којима наставник стиче поверење и остварује сарадњу с полазницима. И у ранијим емпиријским истраживањима ове особине су евидентирание као пожељне код успешних наставника, а посебно у истраживању С. Муждеке (1985) које аутор дефинише као *смисао за сарадњу и одмереност у захтевима*.

Други фактор одређују манифестне варијабле којима се указује на оне особине наставника које можемо дефинисати као **оптимизам и елан у раду**.

Будући да је овај фактор изузетно значајан за све сфере људског рада, тај значај има и у наставничком раду. Чињеница да су га и наставници издвојили само доказује да наставнички ентузијазам, оптимизам, расположење за рад и стварање пријатног радног амбијента обезбеђује оптималне услове за успешно учење, али у исто време полазнике додатно мотивише, што несумњиво доприноси и бољем наставном успеху. Овај фактор је посебно значајан када се зна да мотивисаност полазника није на пожељном нивоу. Претходна истраживања само потврђују наш налаз (Ryans, D.G., 1970).

Уочљиво је да наведене манифестне варијабле једнозначно указују на наставникову заинтересованост и бригу за полазнике (њихове обавезе, услове живота, проблеме и сл.), као и на његову спремност за сарадњу и равноправан дијалог. Због тога се овај фактор може дефинисати као **поштовање личности полазника**.

Овај фактор би се могао дефинисати и као хуманистички однос према полазницима, који се јавља у скоро свим одређењима лика успешног наставника, мада не увек у значењу приоритетног квалитета. За одређење овог фактора највише су заслужни радови утемељени на ставовима пермисивне педагогије и хуманистичке психологије, али и општи развој хуманизације и демократизације односа између учесника образовно-васпитног процеса. Тај правац развоја према добијеним резултатима има подршку и у војном васпитању и образовању. У том контексту се указује да наставници значај придају и јасно израженим међуљудским односима, који су пре свега изражени **поштовањем личности полазника**. Резултати ранијих истраживања ову особину наставника само потврђују (Ј. Ђорђевић, 1988, З. Килибарда, 1990).

Четврти фактор најтешње је повезан са манифестним варијаблама које указују на оне персоналне квалитете наставника који су значајни за стварање опште слике о наставнику и развијање наклоности полазника према њему. У складу с тим, овај фактор може се интерпретирати као харизматичност наставникове појаве и понашања.

У теоријским радовима овај квалитет се ретко експлицитно истиче као неопходан за успешно остваривање улоге наставника. Изузетак су совјетски аутори, који потенцирају значај просветитељско-пропагандистичке функције (према З. Килибарда, 1990). Међутим, ова особина је често интегрисана у сродне особине општег значења, као што су, на пример, особине вође или особине руководиоца (Ј. Ђорђевић, 1988), или су наведене под другачијим именом у различитим одређењима онога што можемо дефинисати као

“наставников шарм“. Опште је познато да полазници радо уче и подражавају оне који им служе као узор, а наставник с таквим особинама сигурно јесте прави узор, па је и вредовање ових особина наставника од стране самих наставника потпуно логично. Ранија емпиријска истраживања то потврђују (Erdle, Murray и Rushton, 1985), а у поменутом истраживању у војној васпитно-образовној пракси (З. Килибарда, 1990), аутор издваја овај фактор и дефинише га на исти начин.

Према садржају манифестних варијабли, може се закључити да описани поступци и понашања наставника у својој основи указују на јасно дефинисане односе између наставника и полазника. Сходно томе, одговарајући назив за пети фактор је **јасно одређени односи у раду с полазницима**.

У војној средини односи између њених чланова су јасно дефинисани, па се издвајање овог фактора може учинити, због тога, нејасним и, наравно, нелогичним. Али настава, па и војна, у себи садржи и специфичан социјални однос између полазника и наставника. Тај однос је најчешће дефинисан и произлази из онога што теоретичари називају **лични стил наставника**. Резултати овог истраживања само показују шта у том стилу дефинише успешног наставника. У исто време јасно дефинисани односи знатно олакшавају и сам процес учења, јер за полазнике на неки начин представљају и захтеве.

Као што се види, шести фактор репрезентују манифестне варијабле у чијој су основи на посредан начин изражени ставови наставника према раду и залагању полазника. Овај фактор можемо дефинисати као **доследност наставника у захтевима**.

Издвајање овог фактора као особине успешног наставника упућује на то да се од наставника очекује да полазнике редовно подстиче на извршавање наставних обавеза, али и да их одговарајућим мерама приморава на веће залагање у раду, посебно када је мотивација полазника ниска. На ту чињеницу указују и манифестне варијабле које показују да су и сами наставници свесни да се од наставника очекује и искреност (“поштење“) када је потребно вредновати целокупни рад полазника, односно објективношћу наставника се обезбеђује стварни васпитни и психолошки смисао проверавања и оцењивања. И наравно, његова способност да реално (објективно) процени све елементе ангажовања полазника у настави. Наведене варијабле представљају и основу за стицање поверења у наставника. Потребно је истаћи да су и ранија емпиријска истраживања потврдила значај ових квалитета наставника, а потврђује их и истраживање С. Муждеке (1985).

Издвајање овог фактора, односно само једне манифестне варијабле која га описује, као и изузетно високе вредности коефицијента корелације

с негативним предзнаком само показују у којој мери лични недостаци наставника утичу у негативном смислу на квалитет наставног процеса. Стога се седми фактор може дефинисати као **лични недостаци наставника**.

Издајање овог фактора који негативно утиче на наставни процес свакако није случајно, јер пре свега отежава наставну комуникацију. Речено језиком теорије информација, у каналу за преношење порука јавља се “шум“, сметња и порука која се преноси није довољно јасна и разумљива. Како се у настави редовно одвија процес преношења великог броја информација, могућност њиховог пријема и разумевања, због неповољног деловања издвојеног фактора, битно је смањена, а сам процес учења отежан. И у претходним емпиријским истраживањима је потврђено да поменути недостаци наставника имају негативан утицај на одвијање наставног процеса.

Закључак

Наставници Војне академије највише цене следеће факторе (чиниоце) који дефинишу профил успешног наставника:

а) Фактори стручних квалитета наставника: тежња за стицањем знања и развијањем интересовања; развијање вештине комуникације; сигурност и ширина стручних и општих знања; осавременавање извора знања; професионални однос према раду.

б) Фактори дидактичко-методичких квалитета наставника: истицање суштинског у садржају и начину рада; дидактичко-методичка оспособљеност; јасно дефинисани критеријуми образовно-васпитног рада; осамостаљивање полазника у раду; развијање креативности у раду; тежња за трајношћу знања и вештина.

в) Фактори карактерних особина наставника: спремност за сарадњу са полазницима; оптимизам и елан у раду; поштовање личности полазника; харизматичност наставникове појаве и понашања; јасно одређени односи у раду с полазницима; доследност наставника у захтевима; лични недостаци наставника.

Као што се види, идентификовано је (емпиријски потврђено) 19 фактора професионалне успешности наставника.

У целини гледано, добијени резултати, односно издвојени фактори, потврдили су да успешног наставника дефинишу његови стручни, дидактичко-методички и карактерни (општељудски) квалитети и омогућили су да се свака од димензија професионалне успешности наставника јасније и прецизније дефинише и опише.

Наведени резултати су у сагласности и са теоријским сазнањима о улози наставника у образовно-васпитном процесу, као и са резултатима

претходних истраживања, а посебно са резултатима истраживања у војној средини.

Познавање ових резултата може да обезбеди:

- унапређивање образовно-васпитног процеса у целини;
- унапређивање рада сваког наставника кроз побољшање оних особина, поступака, начина понашања који нису довољно изражени код наставника, а добијени су валидном евалуацијом сваког наставника;
- самоевалуацију рада наставника, која је у складу са захтевима Болоњске декларације, као и
- евалуацију рада наставника која је заснована на примени валидних и научно заснованих инструмената, а који су резултат овог истраживања.

Литература

- Дамњановић, П., (1998): *Улога очигледности у оптимализацији успеха војне високошколске наставе*, докторска дисертација, Војна академија, Београд.
- Ђорђевић, Б., Ђорђевић, Ј., (1988): *Ученици о својствима наставника*, Просвета, Београд.
- Ђорђевић, Б., Ђорђевић, Ј., (1992): *Својства универзитетских наставника*, Институт за педагогију и андрагогију Филозофског факултета, Београд.
- Ђорђевић, Ј., (1988): Типови личности наставника, *Педагошка стварност* бр. 1, Београд.
- Erdle, S., Murray, H., Rushton, Ph., (1985): Personality, Classroom Behavior, and Student Ratings of College Teaching Effectiveness, *Journal of Educational Psychology*, V.77.
- Килибарда, З., (1990): *Пожељне особине наставника војних академија са становишта преференције питомца*, докторска дисертација, Војна Академија, Београд.
- Ковачевић, З., (1994): *Мултиваријациона анализа*, Економски факултет, Београд.
- Момировић, К., Шталец, Ј., (1971): Укупна ваљана варијанса као основица за одређивање броја значајних главних компоненти, *Кинезологија*, бр.1, Загреб.
- Муждека, С., (1985): *Особине које полазници највише цене код наставника*, Материјал ИВ конгреса андрагога Југославије, Београд.
- Мужић, В., (1979): *Методологија педагошког истраживања*, ЗУНС, Сарајево.
- Пајевић, Д., (1992): *Основе психологије рада*, ЦВШ ВЈ, Београд.
- Ryans, D.G., *Characteristics of teachers*, Amer. Council on Education, Washington, 1970.
- Самоловчев, Б., (1976): *Теоријске основе војног васпитања и образовања*, ВИЗ, Београд.
- Фулгоси, А., (1988): *Факторска анализа*, (3. издање), Школска књига, Загреб.

КО СУ ШКОЛСКИ ПЕДАГОЗИ У СРБИЈИ?

Апстракт Поводом пет деценија рада службе школских педагога у Србији (1958-2008) проведено је обимно истраживање које је покрило три теме: а) ко су школски педагози у Србији ("лична карта" школских педагога); б) какви су услови (амбијент) у којима раде школски педагози; в) шта (програми) и како (методички проблеми) раде школски педагози. У овом прилогу је изложен извештај о првом делу истраживања: старосна и полна структура, радни стаж, школска спрема њихових родитеља (социјално порекло), породична ситуација, материјалне и стамбене прилике, самопроцена личних и радних способности, мотиви опредељивања за позив школског педагога и напредовање у струци. Ради се о релативно младој професионалној групацији, редовно школованој, увереној у своје способности и посвећеној деци и свом позиву педагога. Групацији која није без проблема у сектору свог деловања, али која је још увек пуна радног ентузијазма и полета.

Кључне речи : школски педагог, професионални развој, опредељивање за позив, радно искуство.

SCHOOL PEDAGOGUES IN SERBIA - WHO ARE THEY?

Abstract In anticipation of the fiftieth anniversary of the establishment of the profession of school pedagogues in Serbia (1958-2008) an extensive research was undertaken in order to get answers to three questions: a) who are school pedagogues in Serbia ('identity card' of school pedagogues); b) what are the conditions (ambience) in which the pedagogues work; and c) what (programmes) and how (method problems) do pedagogues work? The paper presents an account of the first part of the research regarding: age and gender structure, work experience, pedagogue parents' education (social background), family, financial situation, housing, self-evaluation of personal and professional abilities, motives that drove them to choose the profession of a school pedagogue, and their further education and advancement. This is a case of a relatively young line of profession, of a group of people regularly educated, self-confident and dedicated to children and their vocation. It is a group of experts not without problems in their field of work, yet still full of enthusiasm and inspiration.

Keywords: school pedagogue, professional development, vocational choice, work experience.

Уводне напомене

Повод за реализацију овог истраживања јесте јубилеј, од пола века од када је заснована идеја (1936; 1953) и започела са радом прва група школских педагога у Србији (1958. године). *Предмет истраживања* је кадровски профил школских педагога у основном школству Србије (осим покрајине Косово) и упознавање основних личних, породичних и радних карактеристика те популације.

Циљ истраживања је да се успостави база података за квалитативну анализу *Промена у основном школству и трагање за новим професионалним идентитетом школских педагога*. *Задаци истраживања* су груписани у три групе: а) ко су школски педагози у Србији (“лична карта” просечног школског педагога); б) какав је амбијент, тј. какви су радни услови наших школских педагога; в) шта то и како раде школски педагози (садржаји рада и методички проблеми у раду).

Узорак истраживања је обухватио 259 школских педагога и он је при обради података подељен у четири велике групе (Војводина - 87; подручје града Београда - 44; средишња Србија - 70; југ Србије - 56). Подаци су сређени и према окрузима, али овде анализирамо само основне тенденције, које нам могу помоћи у изради нових пројекција даљег развоја педагошко-психолошке службе у Србији.

Носилац истраживања је *Институт за педагогију и андрагогију Филозофског факултета* у Београду, а аутор овог прилога је и аутор истраживачке теме у целини. Прикупљање података је вршено у три наврата, од 2003. до 2005. године, а на наше апеле да нам врате попуњене упитнике, нарочито су се одазвали педагози из Јужнобачког, Севернобачког, Мачванског, Подунавског и Пчињског округа, а крајње неодговорно и слабо колеге из Севернобанатског, Зајечарског и Борског округа.

Као *инструмент истраживања* штампан је веома обиман упитник у форми брошуре од 16 страна, у три хиљаде примерака, тако да смо у поједине округе упитник слали и три пута.

Ко су школски педагози ?

Полна и старосна структура

У Србији скоро да нема пензионисаних школских педагога који су у том статусу и започели свој радни век. У популацији просветних радника, школски педагози су најмлађи кадровски профил, пошто се прва група запослила у Београду тек 1958. године. Око 35 одсто сада активних педагога је рођено између 1960. и 1969. године, а само 12 одсто пре 1949. године. Или: 60 одсто њих има мање од 35 година живота. Њихова животна и радна зрелост

се тек успоставља и у наредном периоду ће доћи до изражаја. Посебно ако се из сродних истраживања зна да су остали кадровски профили знатно старији (на пример, међу наставницима математике су претежно старији људи).

Табела 1: Старосна структура

12%	28%	35%	25%
(до 1949)	(1950-1959)	(1960-1969)	(1970-1979)

Изразито су најмлађи школски педагози са територије средишње Србије - њих око 70 одсто је рођено после 1960. године, а 30 одсто после 1970. године. На југу Србије је кадар нешто старији - 57 одсто је рођено пре 1959. године, а најприроднија је дистрибуција у Београду - по једна четвртина за сваки период. Међутим, на београдском терену најдуже и траје процес запошљавања школских педагога, а на југу Србије је највећи број оних који су из других струка и са започетим стажом «прешли» у ову кадровску групу.

Када се посматра *радни стаж*, трећина је (34,4%) у првој деценији рада, а у средишњој Србији чак половина, а 73% је у прве две деценије рада. Ако издвојимо стаж на радном месту педагога, занимљиво је да их је у првој деценији рада чак 41,4%, а у прве две деценије скоро 90%. Најдуже су у стажу школског педагога колеге из Београда - 42 одсто од 20-29 година, а најмање на југу Србије - 19 одсто. То значи да су се школски педагози најдуже и директно после студија запошљавали у Београду, а да су колеге на југу Србије прво радиле у другим, сродним струкама (са вишом педагошком или учитељском школом и сл.), а тек потом завршавали студије педагогије и запошљавали се на радним местима школског педагога. У том погледу је евидентна разлика у врсти и професионалном развоју кадра у Војводини, Београду и на југу Србије.

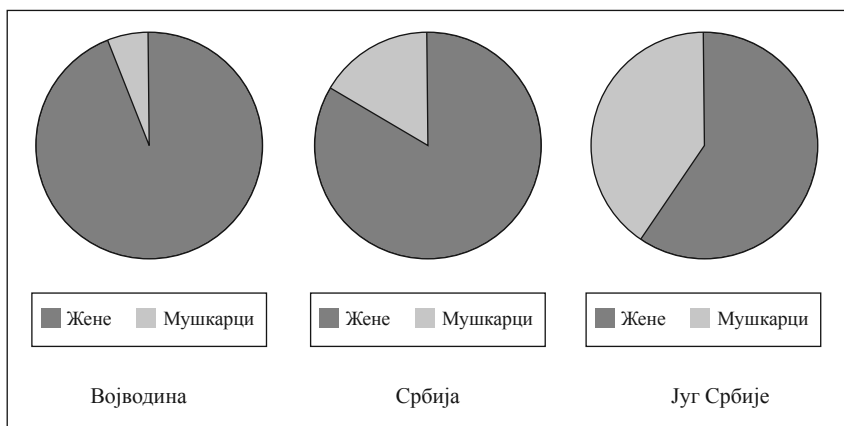
Још су веће разлике ако издвојимо категорију “*радни стаж у овој школи*”: 63,3 одсто је мање од девет година у садашњој школи, а занемарљивих 0,4% проводи четврту деценију стажа у истој школи. Демографска кретања становништва, кретање радне снаге и лично напредовање у струци учинили су да је флукуација радне снаге у категорији школских педагога веома интензивна. Крајности у оба смера нису пожељне.

Табела 2: Радни стаж

	Стаж као школски педагог:	Стаж у овој школи:
до 9 година:	41,4	63,3
10-19 година:	37,1	22,6
20-29 година:	21,1	13,6
30-39 година:	0,4	0,4

Полна структура узорка школских педагога је, такође, веома занимљива и позива на дубљу анализу, али ми ћемо овде издвојити само основне податке. Мушкараца је 17,5 а жена 82,5 одсто. Тенденција *феминизације позива* захватила је и овај профил у основном школству, али ипак знатно мање него категорије васпитача, учитеља и наставника већине наставних предмета. Основна и најзначајнија разлика је територијална: у Војводини је само 5,7 одсто школских педагога мушкараца, а на југу Србије чак 40.

График 1: Полна структура



За просветну делатност је значајно да *полна структура* учесника васпитног процеса, и код наставника и код ученика, буде адекватна, тј. одговарајућа или приближно уравнотежена. Када се ради о директорима школа, још увек је већинско присуство мушкараца, али када се ради о стручним сарадницима, можемо и даље очекивати нагло смањивање учешћа мушкараца, о чему говоре и подаци о полној структури студената педагогије.

Породични статус школских педагога

Породична ситуација у којој живе школски педагози, такође, може бити значајан фактор за однос према раду и учешће у решавању школских проблема. Неудатих и нежењених је једна петина (21,8%), а разведених 5,8%, што мислимо да је нижи проценат него у категоријама психолога, новинара, уметника или неких других профила (У Београду - 9%, а у Војводини 7%). Највише неодатих је у Београду - 30%, а најмање на југу Србије - 16%.

Деца у породицама школских педагога су значајан индикатор о специфичном односу према другој деци са којима раде у школи. На југу Србије је највише школских педагога који имају своју децу - 77% (у односу на 51,4% у средишњој Србији). У Србији у целини узорка 27,8% има по једно дете, 61,4% по двоје деце, 9,9% по троје деце и 1,2% четворо деце. Међутим, и овде постоје територијалне разлике. У свим подручјима, породице са децом у просеку имају по 1,7 деце, а на југу Србије - 2,1 дете, што је значајна разлика која прати познате разлике у наталитету. У средишњој Србији од педагога са децом 38,8% има само једно дете, а на југу Србије 9,3%.

Доскоро је био обичај да учитељи и просветни радници имају за брачног партнера свог колегу. Међутим, данас је то опстало још увек само и делимично у категорији (сеоских) учитеља. У два наврата, у првој половини 20. века, то је било и законски условљено за учитељице, тј. постојала је обавеза да се морају удавати за колеге учитеље ("увођење целибата за учитељице").

У породичне услове за удобан живот и успешан интелектуални рад спадају и бројна материјална и техничка средства, као што су књиге, телевизор, компјутер, па и неке удобности ван стана и куће, као што су ауто, викендице, двориште и слично. Лична библиотека, са најмање 100 књига, на располагању је за 72,4% школских педагога, телевизију имају скоро сви, али видео уређај само 69,2%; фиксни телефон је на другом месту - 84,0%, а мобилни на трећем - 78,6%; следи звучни стуб - 64,6%, па одмах потом ауто - 64,2%. Свој радни сто у стану је обезбедило њих нешто више од половине - 56,4%, али у својој радној соби може да ради само једна трећина - 31,9%. У области коришћења компјутерске технике има више нивоа: свој компјутер има 46,3%, али са штампачем 27,6% и коришћењем е-mail везе једна четвртина - 24,9%. Овде се највише примећују регионалне разлике: на београдском подручју компјутер поседује 75%, у Војводини 43,6%, али на југу Србије - 33,9% (где срећемо само шест е-mail веза). И мобилни телефон је у власништву скоро сваког школског педагога у Београду - 98,0%. Неки музички инструмент у стану има њих 29,9%, а викендицу једна петина - 20,2%. Занимљиво је да је ауто више у поседу оних који су у средишњој

Србији - 67,0% и на југу Србије - 66,0%, него оних у Београду - 61,3%. Своју башту/врт поседује сваки други (49,0%), па и овде више на Југу Србије - 62,5%.

У нашем узорку 27,9% је у браку са колегом који ради у просвети, али у Војводини само 9,1 а на Југу Србије чак 44,7 одсто. Услови живота и традиција средине одређују и понашање школских педагога. Међутим, од оних који су у браку са колегом из просвете, само њих 27,7 одсто ради у истој школи, а 72,3% у различитим школама, а често и различитим местима.

Социјално порекло и услови живота

Битна одредница могућности да неко добро ради јесте и чињеница колико далеко живи и путује до школе у којој ради. Њих 54,7% има до школе мање од четири километра. Школа је најближа школским педагозима у средишњој Србији (66,6%) и Војводини (58,6%), тј. онима који станују у непосредној близини школе. На југу Србије 16,1% путују до посла и “више од 20 километара”.

Табела 3: Удаљеност од школе

до 4 км	5-9 км	10-14 км	15-19 км	више од 20 км
54,7%	16,0%	8,2%	8,2%	12,9%

Посебно је занимљиво подручје града Београда у којем је «уравнотежена» дистрибуција свих ових група: 29,5% до 4 км; 22,7% 5-9 км; 13,6% 10-14 км; 20,4% 15-19 км; 13,6% више од 20 километара. То условљава и постојање уређеног градског и приградског превоза. “Просветара путника” је, ипак, међу школским педагозима мање него међу учитељима или наставницима који у једној школи имају мали фонд часова (сеоске школе).

Услови становања школских педагога нису на завидном нивоу, посебно у насељима руралног типа. Код родитеља станује једна трећина (30%), у подстанарским условима још њих 13,3%, у сопственој кући 28,5%, а у стану (стамбеној згради) 28,5% (само 7,4% у стану који је већи од двособног).

У статусу подстанара и код својих родитеља у Војводини станује, чак, 52 одсто школских педагога. У сопственој кући (44,6%) их је највише на југу Србије (где је и најмање станова у стамбеним зградама). У стамбеним зградама их највише станује (што је и очекивано) у Београду - 51 одсто.

Социјално порекло смо покушали да одредимо на индиректан начин - снимањем школске спреме њихових родитеља:

Табела 4: Социјално порекло

	Отац:	Мајка:	Заједно:
без завршене основне школе:	8,0	18,7	13,4
завршена основна школа:	22,0	31,6	26,8
трогодишња средња школа:	17,6	11,3	14,4
потпуна средња школа:	27,2	25,8	26,5
завршена виша школа:	13,2	10,1	11,6
завршен факултет:	12,0	2,3	7,1

Основна школа је још увек доминантна категорија – око 40 одсто очева и мајки, а са занатским школама заједно око 55 одсто. Више од средње школе има 18 одсто очева и мајки. То значи да наши школски педагози потичу из доњих слојева средњег социјалног стратума. Та констатација је јаснија када се издвоји школска спрема (па тиме и радно мето, а често и приходи) њихових мајки - изнад 50 одсто има основну школу и мање од основне школе, а на југу Србије чак 71 одсто. Међу мајкама у узорку Србије је 12 одсто са вишом школом и факултетом, а на југу Србије само 3,6 одсто са вишом школом, а ниједна мајка није регистрована да има факултетску спрему. На територији Војводине је 14 одсто очева са факултетом, а на југу Србије само три лица имају тај ниво школске спреме.

Школовање и успех у студијама

За добијање комплетне слике о нашим школским педагозима, битни су и подаци о њиховом школовању и успеху у току студија. Њих 35 одсто је завршило основну школу у селу, а 65 одсто у граду, што се посредно уклапа у причу о радничко-сељачком пореклу ове популације. Територијално, најмањи проценат “са сеоског подручја” је у средишњој Србији - 23 одсто, а највећи на југу Србије - 45 одсто, што је знатно изнад републичког просека.

Где су студирали школски педагози из узорка:

Нови Сад	- 22,1%
Београд	- 34,0%
Приштина	- 23,3%
Сарајево	- 4,9%
Скопље	- 10,0%
Загреб	- 1,5%
Остало	- 3,8%

Територијално су “најшире” распоређени школски педагози који су студије педагогије завршили у Београду: по једна трећина на територији Војводине, Београда и средишње Србије (а само два педагога на југу Србије). Дакле, на територији Војводине ради колико и на подручју Београда. Међутим, скоро сви школски педагози који су дипломирали у Новом Саду (осим њих осам) раде на територији Војводине. Приштински дипломирани студенти најчешће раде на југу Србије - 51 одсто, али их је око 30 одсто и на територији средишње Србије. Остали су у Београду и Војводини. Скопски студенти су скоро сви на југу Србије. Очигледно је да је деметрополизацијом и дислокацијом центара за студирање педагогије дошло и до извесног стварања нових кругова али и њиховог затварања, што не сматрамо добром и пожељном појавом. Интензивнија флукуација педагошког кадра је до сада захватала само студенте који су се школовали у Београду. У Београду, пак, ради чак 34 одсто оних који су завршили студије педагогије ван Београда.

О *квалитету студирања* говоре подаци о дужини студија и о *просечној оцени*. Већина је (47,3%) студирала од 6-9 година, приближно толико (41,7%) до 5 година, а њих 10,9% дуже од 10 година. Очекивали смо да је најкраће студирање школских педагога који раде на територији града Београда, полазећи и од тога да се на пријемним испитима у Београду већ годинама уписују само одлични и мали број врло добрих ученика. Подаци, који се односе на наш узорак од 250 школских педагога, показују да су најбрже завршавали факултет педагози који раде на југу Србије - њих 55,5% је студирало до 5 година. Таквих је у Београду само 30,1% или у Војводини 38,5%. Овај податак се тешко може довести у логику, ако се упореди са срединским условима, школском спремом њихових родитеља, селекцијом приликом уписа, условима студирања и стањем (бројем) професорског кадра у Приштини и Скопљу. Познато је, наиме, да је на Одељењу за педагогију и андрагогију Филозофског факултета у Београду 36 запослених, а да на појединим одсечима/групама за педагогију у другим градовима има само по два до пет доктора педагошких наука (Пале, Ниш, Приштина итд.). Ови подаци, свакако, заслужују дубљу и потпунију анализу, посебно на факултетима који образују будуће школске педагоге. Одређену резерву у односу на ове податке треба имати и због чињенице да су податке о дужини и просеку студија уписивали сами школски педагози, без провере у званичној документацији.

Просечна оцена студија је дистрибуирана на следећи начин:

– од 6 до 7	= 22,2%
– од 7 до 8	= 54,0%
– од 8 до 9	= 21,4%
– од 9 до 10	= 2,4%

Дакле, три четвртине су са просеком испод 8,00 а само 2,4 одсто са просеком изнад 9,00. Међутим, подаци из појединих подузорака у извесној мери коригују претходне податке о дужини студирања. На југу Србије њих 82 одсто има оцену испод 8,00, као и у Београду, а у Војводини 66 одсто; тј. у Војводини је више од 33 одсто са просеком изнад 8,00 а у Београду 20 одсто или на југу Србије 18 одсто. Ако ове податке третирамо и као критеријум у оцењивању студената, онда је он најштрији у Београду - 32 одсто је са просеком нижим од 7,00; а само 16 одсто са просеком изнад 8,00. Најповољнија дистрибуција оцена студија је у подзорку Војводине, где примећујемо и скоро 5 одсто оних са просеком између 9,00 и 10,00. На југу Србије, оно што је добијено у брзини студирања изгубљено је у квалитету, тј. просеку оцена.

Међу онима који се *декларишу као школски педагози* постоји неколико варијаната, тј. стручних профила: а) професор педагогије - 48,4%; б) дипломирани педагог - 46,1%; педагог-психолог - 5,4%; психолог-педагог; и професор педагогије и андрагогије. Већина оних који су завршили међугрупу у Београду, Сарајеву, Нишу и Палама (Сарајево) углавном се изјашњавају као психолози и полагали су стручни испит у том звању. Диплома “професор педагогије” је најчешћа на југу Србије - 71,4%, а “дипломирани педагог” у Београду - 71,1%.

Радне способности

Радне (и друге сличне) способности појединаца се, најчешће, могу снимити посредством *сертификата о похађању курсева* и слично. Највише њих (55,3%) стекло је возачку дозволу, али знатно више на југу Србије - 65,0% него у Београду - 43,1%. Међутим, курс за рад на компјутеру је прошло 31,7%, али обрнуто, у Београду 43,1% а на Југу Србије 28,3% или у Војводини 24,2%. Курс страних језика је похађало њих 7,8%; балетски школу само једна колегиница, а музичку школу њих 14, односно 5,5%.

Веома су занимљиви одговори на питања о самопроцени свог здравственог стања, својих радних способности и знања, али овде имамо ограничен простор само за најважније податке. На скали од 1 до 5, оценом 5, тј. као најбоље, оценили су свој слух (192), говор (173), брзину и кретање (127), потом физичку издржљивост и радну кондицију (121), нешто су мање самоуверени у способности и снагу руку (102), а једино је своје “држање тела” њих 103 оценило оценом 5, а 107 оценом 4. Наравно, нас је изненадила оваква самоувереност и задовољство својим физичким здрављем, што се може схватити као одлика релативно младе популације. За вршење њихове професије то је свакако значајно.

Стање је нешто “шареније” када се ради о самопроцени способности битних за *интелектуалне активности и свакодневни рад*. Са стањем својих интелектуалних способности највише су задовољни: њих 104 оцењује петицом, а 131 четворком. Својим образовним нивоом и количином стечених знања на нивоу петице је 79, а на нивоу четворке 117. Самопоуздање се опет враћа када се ради о “вредноћи и упорности у вршењу посла”: 78 = 4, а 159 = 5. Ниво емпатије у односу на ученике је, такође, нешто са чиме је већина школских педагога веома задовољна: 162 = 5, а 52 = 4. Ниво познавања страних језика је нешто што се лакше може проверити, па самопроцена нагло опада у висини оцена: 60 = 2; 108 = 3; 49 = 4; 14 = 5. Оцена “добар 3” је преовлађујућа и када се ради о способности за рад на компјутеру: 34 = 1; 78 = 3; 28 = 5. Свирање на неком музичком инструменту има највише “јединица” - 136. Вожња аутомобилом је оцењена са 1 код њих 71 који нису прошли обуку, али код 53 са 4 и код 57 са оценом 5.

Интересовало нас је и “*зашто су се определили за позив и посао школског педагога*”. Груписање 96,2% одговора свело се на свега три одговора: “да се бавим нечим корисним за људе, да помажем колегама, ученицима и њиховим родитељима” - 70,9%; “да допринесем унапређивању одређене делатности” - 16,1% и “да се бавим истраживањима и откривањем непознатог” - 9,2%. Остали одговори су били интересантни, али су веома ретко помињани: “да се бавим добро плаћеним послом”; “да руководим и организујем посао других”; “да постанем популаран и познат у окружењу”; “да радим посао у којем нема много физичког напора”; и “да радим посао у којем нема много одговорности, пословног ризика, а обезбеђена је просечна плата”.

У разлозима “*због којих су уписали студије педагогије*”, издвојио се одговор “јер је одговарало мојим интересовањима и способностима” (69,0%), а следе: “по угледу на старије педагоге” (7,1%), “јер се за пријемни испит није тражило знање математике” (7,1%).

Шта сматрају “*пресудним за успех и напредовање у струци*”, школски педагози су издвојили неколико фактора: “стручне способности доказане на послу” - 38,8%; “марљивост и залагање” - 17,6%; “стално стручно усавршавање” - 7,1% и “личне везе и контакти са људима” - 6,6%.

Као своје “*личне пријатеље*”, помињу четири категорије које се могу груписати: “колеге са студија” и “садашње колеге из школе у којој раде” - 39,0% и “пријатеље из неке друге струке” и “комшије” - 39,9%. Али, ако првој групи прикључимо и 11,6% “колега из неке друге школе”, тада се изразита већина школских педагога дружи са колегама из струке, што је нарочито изражено на југу Србије - око 70%. Већа “отвореност” према “комшијама” и онима “из друге струке” је карактеристичнија за Војводину - 56%.

Ако све податке сумирамо, каква је “лична карта” просечног школског педагога у Србији ?

То је особа која има 41 годину живота, 15 година радног стажа, која 13 година ради као школски педагог, а само 10 година ради у школи у којој је сада. У 82 одсто случајева, то је особа женског пола. Само је једна петина неударних, односно неожењених, а ожењени и удате имају укупно 291 дете, тј. мање од двоје деце по породици. Само једна трећина има за брачног друга просветног радника, а незнатан је број оних који раде у истој школи (15). Половина станује у непосредној близини школе, а друга половина путује на посао, па и више од 20 километара. Једна трећина станује још увек код родитеља, друга трећина у сопственој кући, а трећа трећина је у статусу подстанара или станује у стамбеној згради. Половини мајка нема више од основношколске спреме, а четвртина очева има вишу и високу школску спрему. Више од једне трећине су бивши београдски студенти, а по једна четвртина се школовала у Новом Саду и Приштини. Остали су донели дипломе из Скопља, Сарајева или неких других центара.

Наш “просечни” школски педагог је студирао најчешће од 6 до 9 година (47%), са просечном оценом између 7,00 и 8,00; међу којима једна половина носи звање “професора педагогије”, а друга половина “дипломирани педагог”. Веома је мали број оних који истичу да имају диплому “међугрупе” – педагог/психолог. Половина их поседује возачку дозволу, а једна трећина је оспособљена за рад на компјутеру. Нажалост, мање је оних који поседују штампач уз компјутер, а још мање оних са Е-mail везом. Скоро сви процењују своје здравље и своје физичке способности као изванредне, а нешто скромније своје радне и интелектуалне способности.

За позив педагога су се определили јер желе “да помажу људима” и што то одговара њиховим индивидуалним особеностима, а успех у струци приписују тим својим способностима и марљивости у раду. Имају добрих пријатеља у животу, и то претежно из редова својих колега са којима су студирали или са којима сада раде.

ПРЕДШКОЛСКО ВАСПИТАЊЕ

Др Весна Цолић

Виша школа за образовање васпитача

Нови Сад

UDK-372.36

Стручни чланак

НВ. LV.2.2006

Примљено: 9. V 2006.

ФУНКЦИЈЕ ГОВОРА ОДРАСЛИХ У ПРЕДШКОЛСКОЈ УСТАНОВИ

“Свако носи моралну одговорност за оно што прича и сваког треба пустити да слободно прича. Али допуштено, је, мислим, на крају пожелети да прича (...), без обзира на њен облик и њену тему, не буде ни затрована мржњом ни заглашена грмљавином убилачког оружја, него што је могућно више покретана љубављу и вођена ширином и ведрином људског духа.”

Иво Андрић, “О причању и причи уопште”

Апстракт *Значај језичког комуницирања за дечји развој је одавно ванспорна. Такође, готово нико више не пориче значај предшколске установе као специфичног места живљења и одрастања савременог детета. Као такво специфично окружење, предшколска установа својом структуром и организацијом условљава и одрасле и децу да се понашају и комуницирају на одређен начин. У овом раду разматрамо функције говора одраслих у предшколској установи, које могу бити показатељ не само какав је одрасли говорни модел детету, већ и каква је природа односа одрасли–дете, у какав положај одрасли ставља дете у институцији и које му вредности преноси. Дакле, покушаћемо да преко функција којим говор служи одраслима у јаслицама препознајемо њихове социјализацијске намере.*

Кључне речи : *говор одраслих, функције говора, васпитна група, сестра/васпитач, деца раног узраста.*

FUNCTIONS OF ADULT SPEECH IN PRESCHOOLS

Abstract *The importance of speech communication for the development of the child has been indisputable for a long time. In the same way, no one denies the importance of preschool institutions as a specific and desirable environment for living and growing up of modern children. Due to its structure and organization and by creating this specific environment, the preschool institution conditions both the adults and the children to behave and communicate in a determined way. The article attempts to shed light on the functions of the speech of adults in the preschool institution, which can be taken as an indication of not only the provision of adult speech model for the child, but can also indicate to the nature of the adult-child relationship, to the position the child is put in by the adults in the preschool institution, and to the values which are being transmitted. In other words, we have tried to detect the adults' socialization intentions from the functions that the adult speech has in nurseries.*

Keywords: *adult speech, speech functions, educational group, nurse-educator, children of early age.*

Увод

Најопштије гледано, говор, као једно од средстава посредовања стварности и као један од видова човекове активности која се остварује захваљујући постојању изграђеног система знакова (језику) и постојању специфичне људске способности да се њиме служи, има две основне функције: 1. комуникативну или социјалну функцију, где је говор средство координације социјалног понашања и 2. приватну или индивидуалну функцију, односно развоја виших психичких функција. У овом раду првенствено се бавимо комуникативном функцијом говора, дакле говором као средством за успостављање веза, односа, општења и комуникације. То је повезано са ставом који смо усвојили и задржавамо га у овом раду - да је говор увек социјални акт и да је немогуће изучавати га ван контекста његове употребе у интерперсоналним ситуацијама. Парафразирајући Брунера, можемо рећи да, чак и кад се све дешава “у глави” појединца, људска ментална активност није “солистичка делатност”.

Зависно од теоријског приступа, као и система кодирања који из њих проистичу, у литератури се могу срести различите поделе и категорије комуникативних функција говора. Чак и када смо се ограничили само на ауторе прагматичке оријентације (Цазден, Холидеј /Halliday/, према: Савић, 1976; Дор /Dore/, Мекшејн /McShane/, Нинио и Сноу /Snow/, према: Нинио и Сноу 1996), наилазили смо на тешкоће да применимо такве моделе на наше истраживање, јер је већина аутора анализирала појединачне функције говора, и то најчешће у породичном контексту (однос један одрастао једно дете). С обзиром на наш усвојени став о важности контекста, одлучили смо да своју пажњу усмеримо на истраживања језичког комуницирања с децом у контексту институције (Бабић, 1989, Група аутора из Квебека, 1987, Медоуз и Кешдан, 2000, Миљак, 1986). На основу литературе и примене таксономије за анализу прикупљеног материјала о говору сестре-васпитача у јаслицама, најчешће смо долазили до закључка да су постојеће систематизације и таксономије преопширне и сувише детаљне за наше потребе. Најприкладнија за наш предмет, теоријски приступ проблему и циљ истраживања јесте подела Наде Бабић (Бабић, 1989), до које је дошла анализирајући вербалну комуникацију васпитача с децом током практичних, игровних и говорних активности, те смо је, донекле измењену, применили у свом раду.

Нада Бабић је издвојила три основне функције говора васпитача у различитим комуникативним ситуацијама, и то:

1) **функција регулисања понашања** - “То су сви облици говора (говорног обраћања) усмјерени на регулацију непосредног понашања (активности) дјетета (дјетце).” (Бабић, 1989, 90-91). Зависно од степена слободе у вођењу

и регулисању дечје активности, ауторка разликује: а) *затворене облике* регулисања понашања, у које је сврстала: наредбе (заповести), забране, опомене (упозорења), претње, одобравање и неодобравање; б) *отворене облике* регулисања понашања, где спадају: позив, најавна - обавештење, сугестија, подстицање, упутство, питање - сугестија, питање - тражење информације, похвала, објашњење.

2) **функција поучавања** - "Говор одраслог је у функцији поучавања када га користи намерно (планирано) као *средство учења*, (...) као и начина - "стратегичка" упознавања свијета у коме живи." (Бабић, 1989, 93). Према начину и сврси поучавања, ауторка издваја појединачне облике, и то: а) *давање готових информација*, када се деци преносе готова знања у облику информација, при чему су тачно одређене улоге поучаватеља и поучаваног; б) *вођење до замисљеног циља* (решења) - где су, такође, тачно одређене улоге васпитача и деце, јер, док деца имају привидну слободу, она у ствари "тапкају" за васпитачевим намерама; с) *мисаоно "изазивање"*, где васпитач мисаоно провоцира дете и тиме му омогућава да, у складу са својим могућностима и личним ангажовањем, стиче знања (препознатљив по говорним формулацијама као нпр. "Покушај.", "Провери!", "Шта мислиш зашто?", "Како си то сазнао?" и сл.);

3) **социјално-емоционална функција** - "То је говор којим одрасли успоставља, одржава и обогаћује индивидуалне социо-емоционалне односе с дјететом." (Бабић, 1989, 97).

Функције које је издвојила Н. Бабић допунили смо још једном социјалном функцијом говора сестре у јаслицама, коју смо назвали *социјална функција одржавања контакта*. Слично Вудсу и сарадницима (Woods et al., према: Пешић и сарадници, 1998, 150-151), издвојили смо ову функцију, где се заправо ради о одржавању контакта (односа) с дететом, које се најчешће остварује понављањем дечјег исказа, дословно или парафразирајући. На тај начин смо у оквиру социоемоционалне функције издвојили два облика, који су се разликовали по степену емоционалног набоја.

Слично налазимо и у таксономији Нинио и Сноу (Нинио и Сноу, 1996, 26-30), које су издвојиле осам функција говора у "face to face" интеракцији мајка-дете, при чему им је кључни елемент таксономије био степен заједништва или интересубјективног постигнућа. Оне су ову категорију назвале "потврда пријема". Дакле, разликовали смо *социоемоционалну функцију* (скраћено СЕФ, по Бабић), где је емоционална обојеност односа одрасли-дете била израженија и *социјално одржавање контакта* (скраћено СОК, слично Вудсу), где су емоције биле мање наглашене, а говор је више присутан као израз пажње/занимања одраслог за дете ("имам те на каналу"). То не значи да облик СОК није могао да се развије (прерасте) у облик СЕФ!

Резултати истраживања

На узорку од 3.219 издвојених епизода (најмање јединице анализе снимљеног материјала) остварене су 2.944 епизоде у којима је говор сестре био упућен деци, те се тако може говорити о његовој функцији/сврси у односу на децу, док у 275 епизода или уопште није било говора, или он није био упућен деци, те га нисмо узимали у анализу. Количину епизода у којима су доминирале поједине функције говора сестре приказујемо у Табели бр. 1.

Табела 1: Број остварених епизода говора сестре према функцијама говора (основне и њихове подгрупе)

	Функције говора сестре							Епизоде у којима нису остварене ф-је говора
	Регулисање понашања		Функција подучавања			Социо-емоц. функција		
	Затворени облици	Отворени облици	Давање информ.	Вођење до циља	Мисаон. изазив	Соц.-емоц. функц.	Одрж. конт.	
Н %	1673 57%	454 15%	330 11%	119 4%	32 1%	147 5%	189 6%	
Н %	2127 72%		481 16%			336 11%		
Н %	2944 91%							275 9%
Свега	3219							=100%

Из табеле сазнајемо да су, на нивоу целог узорка, најфреквентнији облици говора сестре с функцијом регулисања понашања/активности деце (72%), и то скоро четири пута чешће затвореним него отвореним облицима. Затим следе облици говора с функцијом поучавања (16%), и то најчешће у виду давања готових информација, а најмање у облику мисаоног изазивања. Говор сестре је најређе имао социоемоционалну функцију, а у оквиру ње за нијансу је чешће било одржавање контакта него социоемоционалне функције са израженијим емоцијама.

Када наше резултате упоредимо са резултатима које је у свом истраживању добила ауторка примењене класификације функција говора (Бабић, 1989, 119 и даље), видимо да су њени резултати слични нашим по томе што су и у њима најбројнији они облици говора одраслих у институцији који су у функцији регулисања понашања, на другом месту су облици говора чија је функција поучавање, а последњи по бројности су облици

говора који имају социоемоционалну функцију. Поред бројних разлика ова два истраживања (пре свега у циљевима и задацима истраживања, па у узрасту деце, затим у месту и времену спровођења истраживања итд.), уочавамо да је сличност добијених резултата велика. Када размишљамо о могућим разлозима сличности, склони смо да верујемо да је управо институционални контекст, или “логика” институције, један од најважнијих разлога да се одрасли у институцији на сличан начин и сличним облицима говора обраћају деци која, чак, могу бити различитог узраста.

С друге стране, резултати ова два истраживања се и разликују, у првом реду по укупној количини забележеног говора са појединим функцијама. Наиме, у нашем истраживању има процентуално више говора са функцијом поучавања (16%) и социоемоционалном функцијом (11%) него код Н. Бабић, где је говора са функцијом поучавања било 6,5%, а са социоемоционалном функцијом 2,34%. То значи да је у нашем узорку била равномернија заступљеност три основне функције говора, односно за нијансу је мање доминантна функција регулисања понашања (72%) него у поменутом истраживању (91,15%). Када размишљамо о могућим узроцима ове разлике, поново нам је на уму контекст, али овог пута контекст ситуације, односно врста активности као могући разлог уочених разлика. Док је Н. Бабић своје истраживање вршила у три основна вида активности, и то: практичне, игровне и говорне активности у вртићу, ми смо своје истраживање спровели у свакодневним рутинским активностима неге у јаслицама. Сматрамо да је управо природна спонтаност ситуација неге заслужна за већу заступљеност функције поучавања и социоемоционалне функције говора одраслих. Разлике се могу уочити и у заступљености појединих подгрупа у оквиру три основне функције говора, али ми се више нећемо задржавати на овој дискусији.

Нас више занима да ли у оквиру нашег узорка постоје разлике у оствареном говору сестара према функцијама на нивоу појединих јаслица, односно васпитних група, и какве су оне. На основу резултата нашег праћења може се рећи да су у свим посматраним јаслицама присутне све *основне* функције говора, док све њихове *подгрупе* нису заступљене. Подгрупа функције поучавања, мисаоно изазивање, јесте она која најчешће изостаје. У троје од десет посматраних јаслица она уопште није заступљена, али када смо извршили преглед података по васпитним групама, видели смо да је ситуација још неповољнија. Наиме, од 30 посматраних васпитних група, односно сестара, код 19 је ова функција говора потпуно изостала. Подгрупа вођење до замишљеног циља такође изостаје у шест васпитних група, СЕФ у две васпитне групеи СОК у једној васпитној групи. За све ове

групе, односно сестре, може се рећи да пружају деци сужени и осиромашени модел говорне комуникације.

Нарочито лоше можемо оценити стање у шест васпитних група у којима изостају по две подгрупе функције поучавања, што значи да се сви покушаји ових сестара да децу своје васпитне групе нечему науче свODE на давање готових информација. У још једној васпитној групи изостају две подгрупе функција говора, и то мисаоно изазивање и СЕФ, што значи да се и функција поучавања и социоемоционална функција остварују суженим моделима говорног комуницирања.

У погледу количине заступљености појединих функција на нивоу јаслица, у већини је стање слично као на нивоу целог узорка (најфреквентније је регулисање понашања, па функција поучавања и социоемоционална функција), осим у двоје јаслица, где су за нијансу фреквентније социоемоционалне функције него функције поучавања. Најравномернију заступљеност три основне функције забележили смо у јаслицама у којим је заступљеност регулисања понашања 47%, поучавања 37%, а социоемоционалне функције 12%, а најнеравномерније у јаслицама у којим је било: регулисање понашања 83%, поучавање 12% и социоемоционална функција 5%. То сматрамо значајним, јер од тога колико одрасли деци нуде и шта им нуде зависи колико им пружају (или не пружају!) могућности да нешто сама развију.

Што се тиче епизода у којима функције говора у односу на децу нису остварене, на нивоу појединих јаслица највише је било 22%, најмање 0%, а просек за цео узорак је 9% од свих забележених епизода. На нивоу појединих група, односно сестара, разлике су израженије и крећу се у распону од преко 50% забележених епизода до 0%.

Желели смо, такође, да видимо постоје ли разлике у заступљености појединих функција говора у зависности од *узраста деце*. Податке о томе приказујемо у Табели бр. 2.

Табела 2: Просечна заступљеност појединих функција говора (основних и подгрупа) према узрасту деце

Узраст	Функције говора сестре							Свега	Без функц. говор.
	регулис. понаш.		функција поучавања			соц.-емоц. функ.			
	ЗРП	ОРП	ПГИ	ПЗЦ	ПМИ	СЕФ	СОК		
Млађи	58,6	12,7	11,6	3,1	0,7	4,1	7,4	98,2	10,3
	71,3		15,4			11,5			
Стар.	46,6	14,87	10,68	4,37	0,56	4,81	6,5	88,5	9,87
	61,56		15,62			11,31			
Меш.	85	20	10,75	4,5	4	7,25	2,75	134,25	8
	105		19,25			10			

Из табеле се може видети да су у мешовитим групама готово све просечне вредности највеће, осим просечног броја епизода у којима нису остварене функције говора и социоемоционалне функције, тачније, подгрупе ове функције за коју је карактеристична мања емоционална обојеност, а која је готово три пута мање заступљена у мешовитим него у млађим и старијим групама. Може се, такође, видети да су у млађим групама у нашем узорку сестре, чешће него у старијим, регулисале понашање затвореним облицима говора, поучавале их чешће давањем информација и мисаоним изазивањем, а социоемоционалну функцију чешће остваривале обликом који је мање емоционално обојен, док су у старијим групама, чешће него у млађим, користиле отворене облике регулисања понашања, поучавање вођењем до циља, као и социоемоционалну функцију веће емоционалне обојености. Укупан просечан број остварених функција већи је у млађим групама, али је већи и просечан број епизода без функције говора. И број свих остварених епизода (уситњеност) имао је исту тенденцију да се смањује са порастом узраста, али су и овде мешовите групе имале највећи забележени резултат.

Испитивали смо и да ли постоји повезаност између броја деце и заступљености појединих функција говора, о чему просечне резултате приказујемо у Табели бр.3.

Табела 3: Заступљеност појединих функција говора према броју деце у групи

Број деце	Функције говора сестре							Свега	Без функц. говор.
	регулис. понаш.		функција поучавања			соц.-емоц. функ.			
	ЗРП	ОРП	ПГИ	ПЗЦ	ПМИ	СЕФ	СОК		
9-11	53	14,5	12,5	6	1	4,8	7,2	264,3	16,3
	67,5		19,5			12			
12-14	57	15,5	11,5	2,5	1	5,5	7	386,5	62,5
	72,5		15			12,5			
15 и више	58,5	17,5	9	3	2	6	4,5	292,5	35
	76		14,15			10,5			

Из табеле је јасно видљиво да се с порастом броја деце повећава количина говора одраслих, чија је функција регулисање понашања, а опада заступљеност говора чија је функција поучавање. Што се тиче социоемоционалне функције, њен пад се показао у групама где је број деце био 15 и више, док се код броја од 9 до 11 и од 12 до 14 деце на нашем узорку није показала значајнија разлика. Може се уочити да се у подгрупама функције регулисања понашања (затворени и отворени облици) није појавила разлика зависно од броја деце (у свим случајевима су доминантни затворени облици), али се у функцији поучавања она уочава. Најизразитија је разлика у заступљености вођења до замишљеног циља, којег је у условима мањег броја деце било два пута више него у групама са већим бројем деце. Мада то на први поглед делује подстицајније за децу, морамо истаћи да и овај облик поучавања, као и давање готових информација, карактерише дириговано вођење од стране одраслог, те је само илузорна слобода за дете.

Интересантне су и разлике за социоемоционалну функцију, где уочавамо да са порастом броја деце опада проценат заступљености подгрупе одржавање контакта, али благо расте проценат социоемоционалне функције са више израженим емоцијама. О томе бисмо могли закључити да, иако у целини гледано са порастом броја деце опада проценат говора који има социоемоционалну функцију, а када се користи у истој функцији у већим групама деце, изгледа да је чешће снажније емоционално обојен.

Што се тиче укупног броја епизода са говорном функцијом и без ње, оно што се показало недвосмислено је да, у условима када број деце не прелази 11, најмањи је број епизода са оствареним функцијама говора, што значи да је и уситњеност епизода најмања, а, такође, најмање је и епизода у којима нису остварене функције говора у односу на децу.

Желели смо даље да проверимо постоји ли повезаност између *количине говора сестре* (подаци добијени квантитативном анализом) и заступљености појединих функција говора. Јаслице са највише редова текста одраслог су јаслице са највећим процентом епизода у којима нису остварене функције говора у односу на децу (22%), док се по заступљености основних функција не разликују битно од просечних вредности за цео узорак. Може се рећи да, иако укупног говора одраслог израженог у редовима текста у овим јаслицама има највише, то не значи да је сав тај текст био упућен деци, нити да је имао своју функцију/сврху у односу на децу.

Јаслице са просечно најмање текста одраслог имају благо изнад просека заступљен проценат епизода у којима нису остварене говорне функције (10%, а просек је 9%), док су три основне функције говора заступљене, такође, приближно просеку. У овим јаслицама потпуно је изостала подгрупа мисаоно изазивање, а од социоемоционалних функција заступљенији је облик са мање наглашеним емоцијама, те се може рећи да овде говора не само да има најмање него он није увек ни у функцији у односу на децу, дат је у виду суженог модела говорних функција, а и слабије је емоционално обојен.

Пошто смо од квантитативних показатеља издвојили однос редова одраслих и редова деце као показатељ *смењивања саговорника*, желели смо и те податке да упоредимо са заступљеношћу појединих функција говора. У јаслицама са најбољим просечним односом редова текста одраслог и текста детета (3:1) забележили смо испод просека заступљену количину епизода без говорне функције (5,5%, просек је 9%), као и испод просека заступљену функцију регулисања понашања (65%, просек је 72%), а изнад просека заступљену функцију поучавања (20,4%, просек је 16%) и социоемоционалну функцију (14%, просек је 11%).

С друге стране, јаслице са најлошијим односом редова текста одраслог и детета (7:1) имају изнад просека заступљен проценат епизода без функција говора (17,66%) и функције регулисања понашања (79%), док је функција поучавања заступљена испод просека (11,3%), а социоемоционална функција је на нивоу просека за цео узорак (11%). То као да указује да је, када је смењивање саговорника равномерније, мање епизода без говорне функције, као и епизода чија је функција регулисање понашања, док је више функције поучавања и социоемоционалне функције, као и обрнуто, већа вербална доминација одраслог значи више епизода без функције говора и са функцијом регулисања понашања, а мање функције поучавања и социоемоционалне функције.

Закључци

На основу свих изнетих података, можемо **закључити** да сестре у јаслицама користе говор у комуникацији с децом првенствено у сврху регулисања и контроле дечјег понашања и активности, и то скоро четири пута чешће затвореним него отвореним облицима. Када користе говор у сврху поучавања, што чине релативно ретко, то је најчешће давање готових информација деци. Говор сестре најређе је имао социоемоционалну функцију, а тада је то чешће било за одржавање контакта, које подразумева мање емоционално улагање. На основу података о заступљености појединих функција говора, може се закључити да су сестре у јаслицама чешће контролисале и кориговале дечје понашање и активности него што су их храбриле, подстицале и помагале им у властитим напорима, откривању и сазнавању света око себе и самих себе. Овде учојамо извесне разлике у појединим јаслицама и код појединих сестара, али оне, најчешће, битно не мењају положај детета у комуникацији, нити шире, у институцији.

Уочене функције говора сестара у јаслицама наводе нас на закључак да деца у овој институцији нису у довољној мери уважавана. Посматране сестре су функцијама којим је служио њихов говор чешће испољавале егоцентричност одраслих особа, (тачније, своју потребу да владају групом деце и одрже ред и “дисциплину”) него уважавање деце и полагање од њихових потреба (као што су потреба за емоционалним везивањем, потреба за кретањем и др.). Таквим својим ставом оне су више деловале на дечју самосталну стваралачку активност инхибирајуће него подстицајно.

Такође, подаци указују на повезаност узраста и броја деце у васпитној групи са функцијама којим је служио говор сестре у јаслицама. Тенденције су да се у старијим групама понашање деце чешће регулише отвореним облицима говора, а поучавају их чешће вођењем до циља него давањем информација, док се социоемоционална функција чешће остварује подгрупом са већом емоционалном обојеношћу. Тако можемо рећи да сестре не само да млађој деци у јаслицама говоре мање, него је њихова комуникација са њима рестриктивнија (више регулисања понашања затвореним облицима, поучавања давањем информација, а социоемоционална функција је мање емоционално обојена). Специфичност узрасно мешовитих група у погледу функција говора сестре јесте најмања заступљеност социоемоционалне функције са мање израженим емоцијама. Ове групе као да, поред већег вербалног улагања, изискују и веће емоционално улагање одраслог, али истовремено представљају подстицајнију средину за развој деце.

Из података је јасно видљиво да се с порастом броја деце у васпитној групи повећава и количина говора сестре чија је функција регулисање понашања, а опада количина говора с функцијом поучавања. Опадање заступљености социоемоционалне функције у нашем узорку видљиво је

када тај број прелази 14 деце, из чега нисмо склони да закључујемо да је то нека горња граница оптималног броја деце у групи. Пре бисмо рекли да је овај податак резултат специфичности узорка, у коме су управо мешовите групе најчешће биле оне са највећим бројем деце.

Можемо додати да је на функције којим је служио говор сестре, поред узраста и броја деце, утицаја имао и контекст саме активности, њен циљ, односно функција епизоде у којој се говор остваривао, а верујемо, и друге особине контекста самих јаслица, као и индивидуалне особености сестара. У том уверењу нас подржавају подаци о разликама на нивоу појединих јаслица и индивидуалних сестара.

Сви изнети налази говоре у прилог тези да дечје јаслице, као и свака друга институција, теже да развију сопствену културу, сопствене културне образце. При том, сестре једних јаслица граде и деле ту културу, а деца су изложена тој култури преко сестре. Чињеница да носиоци и преносиоци датих културних образаца њих нису увек свесни не умањује снагу њиховог деловања, већ само још више наглашава потребу истраживања и откривања *смисаоних значења говорне ситуације* која се гради у једној васпитно-образовној институцији.

Овај рад представља приказ дела резултата до којих је аутор дошао у оквиру обимнијег истраживања извршеног у оквиру рада на докторској тези о теми: "Говор одраслих као средство социјализације деце раног узраста у институционалном контексту", одбрањеној на Филозофском факултету у Београду децембра 2005.

Литература:

- Бабић, Н. (1989): *Говор одгајатеља и дјечје активности*, Загреб: Школске новине.
- Цолић, В. (2005): *Говор одраслих као средство социјализације деце раног узраста у институционалном контексту*, Београд: докторска теза, одбрањена на Филозофском факултету у Београду, децембра 2005.
- Група аутора (1987): *Говор у предшколској установи*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Медоуз, С., Кешдан, А. (2000): *Како помоћи деци да уче*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Миљак, А. (1986): *Интеракција и комуникација дјече у другој и трећој години живота у одгојној групи*, Загреб: Институт за педагошка истраживања, Филозофски факултет.
- Ninio, A., Snow, C. E. (1996): *Pragmatic Development*, Westview Press, A Division of Harper Collins Publishers.
- Огбу, Ј. Г. (1998): *Педагошка антропологија*, Загреб: Школске новине.
- Пешић, М. и сарадници (1998): *Педагогија у акцији – методолошки приручник*, Београд: Институт за педагогију и андрагогију.
- Савић, С. (1976): *Развојна психолингвистика*, Нови Сад: Институт за лингвистику.
- Виготски, Л. (1977): *Мишљење и говор*, Београд: Полит.

Др Емина Копас-Вукашиновић
Институт за педагошка истраживања
Београд

UDK-372.3 (497.11)
Прегледни чланак
НВ. LV.2.2006
Примљено: 15. V 2006.

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

Апстракт *Након представљања програма предшколског васпитања и образовања у Србији у време оснивања првих предшколских установа и у периоду између Првог и Другог светског рата, намера нам је да овим радом наставимо сагледавање основних програмских концепција у наредном периоду, од завршетка Другог светског рата до 1958. године. Разматран је историјско-педагошки контекст за овај период, а након тога су представљена тада важећа програмска документа. Полази се од Упутстава васпитачу дечијег врта, документа који је преведен са руског језика. Образлажу се циљеви, задаци, садржаји и активности овог тада важећег програма. Затим се тумаче идеје тадашњих педагошких мислилаца о писању Прилога методици васпитног рада са децом предшколског узраста. Прилози су или преведени са руског језика, или сачињени по узору на њих.*

Кључне речи : *дечји врт, упутства за рад, методика васпитног рада, предшколски узраст.*

PRESCHOOL EDUCATION IN SERBIA IN THE PERIOD FROM 1945-1958

Abstract *Having previously presented the curricula of preschool education in Serbia at the time of its establishment, and those used in the period between World War I and World War II, it is our intention now to continue reviewing the basic curricular concepts in the subsequent period, i.e. from the end of the WWII to 1958. The historical-pedagogical context is discussed first, followed by a presentation of the then valid programme documents. Based on the Instructions for Preschool Teachers, a document which had been translated from Russian, a description and explanation of the aims, objectives, contents and activities are presented, after which the ideas of the pedagogic theorists of the time about producing Supplements on preschool educational methodology are discussed. These were either translated from Russian or modelled after them.*

Keywords: *kindergarten, instructions for work, educational methodology, preschool age.*

Увод

Период развоја образовања и васпитања од 1945. године представља један од најдинамичнијих периода код нас и у свету. На рушевинама наслеђа једног од најнеразвијенијих образовних система у Европи и ратом опустошене школске мреже, почели су да се јављају нови погледи на место и функцију образовања и васпитања у друштву. Изграђени су нови системи и модели образовања, негован је специфичан однос друштва и образовно-васпитне делатности као његовог саставног дела. Развијана је филозофија васпитања у смислу формирања свестрано развијене личности сваког појединца у овом систему. Праћењем свеукупних догађања у периоду послератне изградње југословенског васпитно-образовног система и школства, запажа се узлазна развојна линија и успон у оквирима ове делатности. На основама за изградњу социјалистичког самоуправљања, односно специфичног облика социјалистичке демократије, у овом периоду се постављају темељи новог образовног система, којим се настоје укинути последице дуготрајног утицаја капиталистичког монопола, остаци класних односа, заосталост и недемократичност.

Историјско-педагошки контекст

На самом почетку стварања нове Југославије, правац развоја образовно-васпитне делатности и целокупна организација рада са децом одређени су следећим друштвеним документима:

- Резолуција III Пленума ЦККПЈ, из 1949. године,
- Опште упутство Владе ФНРЈ за школовање у школама за опште образовање, из 1952. године,
- Предлог система образовања и васпитања у ФНРЈ и Општи закон о школству, из 1958. године.

У овом периоду су друштвено-економско и историјско-културно наслеђе, као и услови развоја југословенских земаља, били веома различити. Стога су се и полазне основе за образовно-васпитну делатност у њима такође разликовале. Нешто повољније стање је било у земљама у којима је до краја Првог светског рата власт држала Аустроугарска. Под утицајем капиталистичких друштвених односа, у тим земљама је раније сазрела свест о значају знања за производњу и задовољавању потреба становништва за привредном, управном и културном еманципацијом. У ратом опустошеној земљи, након ослобођења, започет је процес друштвено-економске изградње на свим подручјима. Носиоци прогреса су били убеђени да је у том процесу неопходно остварити образовање све већег броја различитог кадра.

Полазећи од идејне и политичке усмерености читавог друштва, у намери да се оно што пре ослободи заосталости, школе и наставници су се максимално ангажовали у превазилажењу постојећих проблема. Радиле су без довољно опреме, учила и уџбеника, уз неадекватно решена питања која се односе на наставне планове и програме. Интензивно се радило на реформи постојећег стања у школству, посебно у установама обавезног школовања.

Још у току народноослободилачке борбе су утврђени принципи за развој предшколског васпитања и образовања код нас. Брига о најмлађима је представљала приоритет читавог друштва, уз истицање васпитно-образовне, здравствене и социјалне функције предшколских установа (Вучетић, 1971; Коцић, 1972; Нићковић *i* sar., 1971). Њихов развој је текао врло неравномерно, са честим прекидима и лутањима у односу на планирање и организацију рада са децом. Мада је као приоритет утврђена њихова васпитно-образовна функција, било је покушаја да се предшколске установе третирају пре свега као здравствено-социјалне установе. Осим територијално-просторних проблема, кадровских, затим проблема недовољног обухвата деце предшколским васпитањем и образовањем, евидентан је био и проблем планирања и програмирања рада са децом у предшколским установама. У литератури налазимо податке да су по Србији отворане јаслице за збрињавање деце, дечја обданишта и одељења предшколске деце (такозвана забавишта) при основним школама (Каменов, 1990; Миловук, 1996; Петровић, 2000). Ова одељења су после ослобођења представљала прве државне установе за децу предшколског узраста, а њихови оснивачи су били Антифашистички фронт жена, народноослободилачки одбори и организације Црвеног крста. Након доношења савезне Уредбе о оснивању дечијих јаслица и дечијих вртића, од 1948. године је за предузећа и народне одборе утврђена обавеза да отварају ове установе. Тада су предшколске установе по први пут добиле назив “дечији вртићи”, чиме је бар формално истакнута њихова васпитна функција. Основни циљ ових установа био је смештај и исхрана деце, док је учење песмица и игара било споредно (Гавриловић, 1989). У њима су, у оквиру дневног боравка, била смештена деца узраста од три до дванаест година. Нажалост, мада се зна да су у овом периоду радиле многе предшколске установе, нема детаљнијих података о тада актуелним програмима рада са децом. У литератури наилазимо на податке да се “развијање умних способности и стицање основних знања одвијало кроз упознавање деце са околином, кроз матерњи језик и стицање основних математских представа” (Гавриловић, 2001: 875). За новоосноване предшколске установе су утврђене следеће основне делатности:

- васпитање предшколске деце до поласка у школу;

- помоћ родитељима, нарочито запосленим, у збрињавању и васпитању деце;
- сарадња са родитељима пружањем стручне помоћи у нези и васпитању деце;
- организовање културне забаве, игре и заједничког живота ради доприношења даљем васпитању деце (Гавриловић, 2001: 215).

Након Другог светског рата су масовно отворане друштвене установе за рад са предшколском децом, према совјетском моделу. Превођена је руска литература из области предшколске педагогије (Ф. С. Левин-Шчирина, Д. В. Мендерицкаја и други), која је, без обзира на утврђене слабости, имала позитиван утицај на рад у дечјим вртићима у тадашњој нашој земљи. У недостатку сопствених програма рада са децом предшколског узраста, 1948. године су са руског језика преведена *Упутства васпитачу дечијег врта* (Правила дечијег врта). Убрзо затим је Педагошки институт Министарства просвете НР Србије, по угледу на преведену литературу, штампао *Прилог методици васпитно-образовног рада с децом предшколског узраста*. Са децом су радиле одгајатељице - васпитачи, на основу поменуте преведене литературе и упутства.

Упутства васпитачу дечијег врта (Београд, 1948.)

Овај документ, који су аутори другачије називали и *Правила дечијег врта*, са руског језика је превео Радован Михајловић у сарадњи са редакционим одбором, чији су чланови били др Коста Грубачић, Радивоје Миловановић и Милош Јанковић. Према његовим општим одредбама, дечји врт је државна установа за друштвено васпитање деце, узраста од три до седам година. Оснива се са задатком да обезбеди њихов свестрани развој и васпитање. То подразумева да се у дечјем врту:

а) “брине о здрављу деце, обезбеђује правилан физички развитак и челичи дечији организам путем организовања целокупног уређења и начина живота у дечијем врту, сходно захтевима хигијене, путем спровођења здраве исхране, потпуне и правилне употребе ваздуха, воде и сунца, извођења игара и физичких вежби и мера за спречавање обољења;

б) развија умне способности, говор, вољу и карактер детета, остварује уметничко васпитање, упознаје децу са околним светом путем непосредног додира с природом и људима у разноврсним играма и занимањима (цртањем, причањем, читањем, музиком и певањем), као и путем екскурзија и шетњи;

в) усађује деци навике да се брину о својим ситним личним потребама, хигијенске навике, навике за рад, учи децу да правилно употребљавају ствари, да их чувају и пажљиво рукују њима;

г) навикава децу на ред, васпитава код њих организованост, да се лепо понашају међу собом и одраслима, поштовање према старијима и љубав према родитељима;

д) васпитава љубав према отаџбини, према своме народу, његовим вођама, користећи богатство завичајне природе, народног стваралаштва, светле догађаје из живота отаџбине, приступачне дечијем схватању” (Михајловић и сар., 1948: 3-4).

У Упутствима васпитачу дечијег врта истакнуто је да се оваквим радом деца припремају за касније успешно обучавање у школи и да се родитељима пружа помоћ у васпитању деце у породици. Групе деце се формирају према узрасту, највише два годишта у једној групи (деца узраста од три до четири године: млађа група; од четири до пет година: средња група; од пет до шест година: старија група). Могуће је организовати паралелне групе, када је у установи велики број деце истог узраста. Најмлађу децу треба издвојити у посебну групу. Група броји до 25 деце. У зависности од потреба родитеља, деца бораве у установи од десет до дванаест часова. Утврђена је и обавеза дечјег врта да организује ноћни рад, за децу чији родитељи раде у ноћним сменама. Осим тога, када се јаве потребе, у овим установама се организује рад у специјалним групама за децу са туберкулозним обољењима. Деца која су слепа, нема или глувонема упућују се у специјалне дечје установе и не могу похађати дечји врт “нормалног типа” (Михајловић и сар, 1948). Интересантан је податак да, ако деца не долазе у установу током пет дана без оправданих разлога, сматра се да су напустила врт и упражњена места треба одмах попунити.

Рад у дечјем врту се организује на матерњем језику, а одговорну дужност васпитања деце врши васпитач. Осим васпитача, у установи раде и друга стручна лица. Посебно су утврђене обавезе и задаци за следећа службена лица дечјег врта: управник дечјег врта, васпитач, музички руководиоца, лекар, неговатељица, економ и помоћно особље. Васпитач у дечјем врту обезбеђује правилно васпитање деце и брине се о интересовањима и потребама сваког детета у групи у којој ради. За овакав рад он треба да има разноврсне способности: да уме занимљиво да прича бајку, да пева, игра се с децом, да моделује и да црта. Одговоран је за васпитање и развој сваког детета. Такође је у обавези да ради с родитељима на васпитању деце, у дечјем врту и у породици, да учествује у педагошким саветовањима у установи, на седницама методичара града и шире. У Упутствима су посебно разрађени задаци васпитача за рад са млађом, средњом и старијом групом деце, наглашавајући особине и специфичности њиховог развоја на одређеном узрасту. Ради боље прегледности, у даљем

тексту основне задатке представљамо табеларно, у односу на поменуте узрасте (Табела 1).

Табела 1: Задаци васпитача у раду са децом млађег, средњег и старијег узраста

Узраст	Задаци васпитача
Млађа група	<ul style="list-style-type: none"> – заштита дечјег здравља, брига да се осећају добро и чило, борба против инфекција, опрезно и разумно челичење дечјег организма; – развој и усавршавање основних покрета детета (ходање, трчање, пентрање); – развој културно-хигијенских навика и дететове његове самосталности; – обогаћивање дечјих утисака из живота и природе, развој чулних органа, упознавање боја, облика, величина и количине,...
Средња група	<ul style="list-style-type: none"> – брига о правилном физичком развоју; – чување дечјег здравља и нервног система, спречавање инфекција и борба с њима; – васпитавање издржљивости путем систематског челичења дечјег организма; – развијање окретности и разноврсних покрета помоћу игара и специјалних вежбања; – навикавање деце да сама себе негују; – навикавање деце на заједничке игре и занимања, да испуњавају просте дужности при послуживању групе и да буду уљудна,...
Старија група	<ul style="list-style-type: none"> – стварање услова за развој правилних, брзих покрета и њихова унутрашња контрола, васпитавање потребе за чистоћом и уредношћу, утврђивање културно-хигијенских навика; – задовољавање дечје енергије која расте и њихове животне радости; – развој одговорности према задатом раду и према својим обавезама; – навикавање на пуну самосталност у елементарном самопослуживању; – подстицање развоја дечје жеље за учењем и њихових интересовања за стицање знања, развој вољне пажње и памћења, способности да брзо одговара, повезано прича и јасно изражава своје мисли; – развој свесног става детета према околини, према својим поступцима, васпитавање истинитости, скромности и учтивости; – развој уметничког укуса код деце, богаћење њиховог стваралаштва,...

Програмски садржаји и распоред активности у дечјем врту

Да би се успешно реализовао основни задатак дечјег врта, што је тада био свестрани развој појединца, у Упутствима је истакнуто да је неопходно да васпитач добро познаје карактеристике и особине физичког, умног, емоционалног, моралног и уметничког развоја деце одређеног узраста. Основни задатак дечјег врта је да чува здравље детета и да га правилно физички васпитава. У вези с тим, васпитачу су понуђена основна упутства за праћење поменутих аспеката дечјег развоја. Он је дужан да их добро

савлада и да их се придржава. У програму је наглашен значај игре као активности која највише одговара потребама деце предшколског узраста и помаже њиховом развоју. Посебно се инсистира на примени игара које измишљају сама деца, тзв. стваралачих игара. Наравно, у раду с децом се не занемарују игре са правилима (покретне и дидактичке) и наглашава се њихов значај за подстицање дечјег развоја.

Следећи задатак васпитача јесте да деци обезбеди “тесну везу с природом”, која је разноврсна, богата бојама, звуцима, различитим облицима живота и пружа деци радости. Упознајући децу с природом, васпитач употпуњује елементарне представе деце о различитим појавама у њој, обогаћује њихове доживљаје и подстиче их на разноврсне активности. Стога је неопходно у дечјем врту организовати кутак природе који се, зависно од годишњег доба, попуњава биљкама и животињама. Даље васпитач има задатак да води рачуна и о неговању дечјег говора, да подстиче његов развој и развој мишљења, што представља јединствен процес. То систематски чини кроз разноврсне активности с децом: игру, шетњу, моделовање, цртање, певање и слично. Посебно треба водити рачуна о правилном изговору. “Обавезан је педагошки захтев: исправљати говор детета, а не понављати његов неправилан изговор. Треба применити специјалне вежбе које претежно имају карактер игре” (Михајловић и сар., 1948: 27). У дечјем врту се организују следеће активности:

- игре и занимања по избору деце,
- обавезна занимања.

Деца у играма и занимањима по сопственом избору задовољавају своја индивидуална интересовања и потребе. У оваквим активностима дете може да бира децу с којом ће се дружити или може да се игра само. При томе васпитач не сме да гуши иницијативу и самосталност детета. Обавезна занимања васпитач организује са целом групом, у одређено време и према утврђеном плану, при чему свако дете систематски и доследно води у сазнањима - од ближег ка даљем и од лакшег ка тежем. У овим активностима је учешће деце обавезно.

У Упутствима васпитачу дечијег врта је наглашено да је васпитач дужан да добро проучи програм и да га доследно користи у раду с децом. “Неопходно је не само планирати, већ и свакодневно полагати рачуне о свом раду. То полагање рачуна помаже васпитачу да осети резултате и недостатке своје праксе и да створи закључке за даљи рад” (Михајловић и сар., 1948: 31). У програму је за сваку област и за сваку узрасну групу утврђено и истакнуто шта дете мора да зна на крају године, при преласку у групу деце старијег узраста. На пример, при преласку детета у средњу групу, у оквиру садржаја за матерњи језик, дете треба да зна следеће:

- да изражава своје молбе и жеље речима, а не гестовима;
- да зна имена оних предмета који су у свакодневној употреби и имена појава из своје средине;
- да говори јасно, гласно, без викања, а кад је потребно тихо, шапатам;
- да правилно изговара гласове у речима, да правилно изговара речи без премештања слогова;
- да употребљава речи културног говора: ”хвала”, ”молим”, ”здрavo”;
- да се навикава да слуша говор своје средине (Михајловић и сар., 1948: 55-56).

Осим утврђених задатака, садржаји рада васпитача су у програму такође разрађени посебно за млађу, средњу и старију групу. Структура садржаја је представљена у табели 2.

Табела 2: Структура садржаја програма за рад васпитача у дечјем врту

Узраст деце	Садржаји програма
Млађа група	Особине узраста и задаци васпитања
	Организација дечјег живота и васпитање њиховог понашања
	Распоред дана групе
	Физичко васпитање (физичке вежбе, ходање, трчање, скакање, пентрање, покретне игре, занимања помоћу физичких вежби, челичење)
	Игре (стваралачке, дидактичке, конструктивне)
Средња група	Матерњи језик (разговор, употреба слике, читање, причање, дидактичке и покретне игре)
	Упознавање околине: упознавање природе, упознавање начина живота у друштвеној заједници, игра, посматрање и рад деце према годишњим добима, упознавање домаћих и дивљих животиња, кутић природе (кутак живе природе).
Старија група	Цртање, моделовање и друга занимања с материјалом (моделовање из иловаче, занимање хартијом, налепљивање, изрезивање)
	Музичко васпитање (слушање музике и песме, певање, кретање уз музику)
	Рачун и мерење
	Рад дечјег врта са родитељима: задаци рада дечјег врта с породицом, путеви и средства рада дечјег врта с родитељима, индивидуални рад с родитељима и рад с родитељским колективом.
	Учешће дечјег врта у педагошкој пропаганди међу широким масама становништва

Након разраде ових садржаја према поменутиим узрасним групама деце, у програму је утврђен следећи распоред њихових активности за време боравка у децјем врту:

- Устајање деце која ноћивају, јутарње спремање (у 8.00 зими, у 7.00 лети),
- Скуп деце која долазе у децји врт, преглед деце, игре и занимања по избору (8.00–9.00),
- Доручак (у 9.00),
- Обавезно занимање (у 9.30),
- Шетња и игре на ваздуху (у 10.15),
- Ручак (у 12.15),
- Спавање (од 13.00 до 15.00),
- Игре и занимања, а за децу старије групе обавезно занимање (у 15.20),
- Ужина (у 16.00),
- Шетња и игре на ваздуху, а потом одлазак деце кућама (од 16.30),
- Вечера (19.00),
- Спавање деце која ноћивају (у 20.00).

На крају Упутства дати су прилози који могу помоћи васпитачу у реализацији овог програма (угледне теме за групне родитељске састанке, репертоар песама, музичких игара, вежби и игара у колу, литература за читање, причање и учење напамет, списак справа неопходних за покретне игре и вежбе, списак играчака и грађевинског материјала, уређаја и алата за кутак живе природе, списак прибора за самопослуживање и за рад у домаћинству, списак материјала и средстава за цртање, моделовање и друга занимања).

Прилози методици васпитног рада с децом предшколског узраста (1950. године)

Знамо да у овом периоду није било довољно стручне литературе за рад васпитача са предшколском децом. Осим што су користили преведену совјетску литературу из области предшколске педагогије, васпитно-образовни рад су организовали и на основу сопствених искустава у дотадашњем раду васпитача (забавиља). У оквиру активности на стручном образовању васпитача из установа за децу предшколског узраста, Министарство просвете НР Србије је 1950. године расписало конкурс за обраду следећих тема:

- Рад на упознавању природе,
- Васпитање свесне дисциплине,
- Вођења дневника посматрања развоја детета.

Министарство је одабрало ове теме на основу постојећег стања у тадашњим предшколским установама, полазећи од онога што је васпитачима представљало највеће тешкоће у раду и где су највише грешили. Реферате на дате теме написали су Олга Тимотијевић, Ружа Стевановић и Бранко Бајић. “Ови реферати представљају први покушај уопштавања искустава наших трудбеника на предшколском васпитању. Верујемо да ће их наши васпитачи правилно користити за проширење и усавршавање своје методике рада и да ће цитати из реферата појединих васпитача свима послужити као подстрек да научно приступају појединим васпитним проблемима и методици њиховог решавања” (Тимотијевић, Стевановић и Бајић, 1950: 5). Овако прикупљена искуства васпитача из целе Србије тада су представљала добру основу за даљу разраду и припрему дидактичко-методичких упутстава за рад васпитача у предшколским установама.

Закључна разматрања

У периоду од завршетка Другог светског рата до 1958. године у Србији су се педагошки мислиоци интензивно бавили проблемима васпитања и образовања предшколске деце. Истицали су потребу и значај организовања друштвеног васпитања деце, узраста од три до седам година. Залагали су се за отварање што већег броја државних институција, које први пут добијају назив “дечији вртић” и које имају за циљ свестрани развој и васпитање деце. Руковођени актуелном совјетском литературом, као и сопственим дотадашњим искуствима, своје намере су конкретизовали кроз утврђене задатке, којима указују на значај физичког, интелектуалног, моралног развоја деце, развоја њиховог говора, воље и карактера, као и позитивних навика. Тиме су концепцијом институционалног васпитања и образовања предшколске деце садржајније одредили карактеристике програма рада васпитача, мада још увек нису биле јасно истакнуте потребе, као ни могућности за израду њихових индивидуалних планова и програма рада. На изванредан начин је тиме занемарена потреба васпитача да слободно и креативно приступи планирању и организацији активности са децом. Постојећим програмским упутствима се знатно проширује делатност васпитача, у смислу помоћи родитељима у васпитању деце у породици и припреми предшколске деце за касније успешно учење у школи. Међутим, при томе се придаје значај реализацији пре свега образовних задатака, док васпитни задаци још увек нису довољно конкретизовани. Наглашава се значај организоване временске артикулације активности које се с децом у установи организују у току дана, мада су дидактичко-методичка упутства за рад васпитача још увек непотпуна. Подразумевају само утврђене циљеве, задатке и садржаје, без конкретизације могућих облика, метода и средстава

за рад, планирања организације простора и материјала, евалуације рада васпитача и друго. За разлику од претходних програмских оријентација за организовано институционално предшколско васпитање и образовање, које су углавном биле налик школским програмима, од 1945. године су учињени покушаји боље разраде програмских упутстава и њиховог прилагођавања узрасту и могућностима деце. Оваква програмска основа могла је послужити следбеницима идеја о организованом предшколству у Србији као добра полазна основа за припрему званичног програма предшколског васпитања и образовања.

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:

- Вучетић, М. (1971): Прилог историји предшколског васпитања у Војводини, *Предшколско дете*, 2, 211-222.
- Гавриловић, А. (1989): *Систем друштвене бриге о деци у Србији*. Београд: Службени гласник.
- Гавриловић, А. (2001): *Предшколске установе у Србији 1843–2000*. Београд: Службени гласник.
- Каменов, Е. (1990): *Предшколска педагогија*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Коцић, В. (1972): Историјски преглед развоја предшколских институција у Новом Саду, *Предшколско дете*, 1, 40-49.
- Миловук, Т. (1996): *Забавишта у Србији некад и сад*. Београд: Педагошки музеј.
- Михајловић, Р. и сар. (ред) (1948): *Упутства васпитачу дечјег врта*. Београд: Просвета.
- Ничковић, Р. и сар. (1971): *Просвета, образовање и васпитање у Србији*. Београд: Завод за издавање уџбеника СР Србије.
- Петровић, М. (2000): *Панорама предшколства*. Београд: Педагошко друштво Србије и Креативни центар.
- Тимотијевић, О., Р. Стевановић и Б. Бајић (1950): *Прилози методици васпитног рада с децом предшколског узраста*. Београд: Знање.

Јелена Максимовић
Филозофски факултет
Ниш

UDK-376.36
Приказ дела
НВ.ЛV.2.2006
Примљено: 22. V 2006.

УВОД У МЕТОДОЛОГИЈУ ПЕДАГОШКИХ ИСТРАЖИВАЊА

Јосип Милат, Основе методологије истраживања, друго издање, Школска књига, Свеучилиште у Сплиту, Загреб, 2005, стр. 95.

Значајни доприноси методологији педагогије, методолошких садржаја и теоријске методолошке мисли на нашим просторима датирају од радова Н. Поткоњака, Р. Ничковића, М. Баковљева, В. Шмидта, Б. Стевановића, А. Радојковића, А. Крковића, В. Мужиха, Т. Продановића, преко Ђ. Лекића, Ж. Ристића, Д. Савићевића и Ј. Ђорђевића. Нови замах и наставак поменутих истраживања унапредили су актуелни методолози педагогије Р. Круљ, Љ. Коцић, Грозданка Гојков, В. Банђур, И. Радовановић, М. Кундачина, М. Бркић, Ј. Милат, Мирјана Пешић, као и више млађих истраживача који своје радове темеље на искуствима савремене науке и методологије.

У склопу тих интересовања у току прошле године појавила се књига *Основе методологије истраживања*, професора Свеучилишта у Сплиту Јосипа Милата, у издању Школске књиге. Књигу су рецензирали професори универзитета М. Матијевић, В. Мужих и С. Родек. По својој основној концепцији књига представља увод у методологију педагошких истраживања и има инструктивни карактер. То значи да се не ради о уџбенику методологије педагогије у целини и да не може послужити као једини извор за изучавање методологије педагогије јер обухвата само општу методологију као основу за методологију истраживања.

Поред уводних напомена, књига се састоји из шест поглавља: Знаност и друштвени развој; Одређење знаности; Одређење методологије знанственог истраживања, Карактеристике и проблеми знанствене спознаје; Пројекат истраживања и Опћа својства доброг знанственог и стручног рада. На крају, као прилог, дат је оквирни наставни програм *Методологије педагошких истраживања* са литературом за припремање испита. Посебну драгоценост представља прецизна библиографија радова и књига из опште методологије и методологије педагошких истраживања, међу којима издвајамо: В. Андриловића, Ђ. Лекића, В. Мужиха, М. Матијевића, В. Милића, М. Шамића, М. Вујевића, Д. Жубринића и других.

Књига је превасходно намењена студентима, будућим учитељима, педагозима, истраживачима и свима онима којима је неопходно методолошко знање и стручно усавршавање. Друго допуњено издање ове књиге обogaћено је већим бројем конкретних примера и различитим аспектима разматрања одређених проблема.

У првом поглављу аутор истиче важност науке за свеукупни развој друштва и наводи основне карактеристике све бржег историјског развоја науке и образовања. Посебно истичући улогу педагогије, васпитања и образовања за развој науке, аутор апелује на хумано коришћење њених резултата, како у животу, тако и у истраживањима праксе.

У другом поглављу нагласак је стављен на проблем епистемолошког одређења науке и методологије посебно, на проблем, сврху и задатке истраживања, предмет истраживања, методе истраживања и терминологију. Уз систем и класификацију науке, посебно је приказана класификација научних истраживања. Простор посвећен епистемолошкој проблематици има за циљ да читалац на што једноставнији начин упозна основне епистемолошке и теоријске концепције. У овом поглављу речено је да важну основу методологије научног истраживања чини епистемологија као наука о наукама, зато је књига написана тако да буде што ближа истраживачкој пракси.

Треће поглавље обухвата појам одређења методологије истраживања, као и однос метода-методологије-методике. Аутор је представио основне карактеристике и разлике између научног испитивања, научног истраживања, научног открића и техничког изума. На основама опште методологије развија се свака посебна и појединачна методологија, односно методологија поједине научне дисциплине истраживања примењује начела и законитости опште методологије и прилагођава их властитом предмету истраживања. Кроз ово поглавље аутор наглашава да наука о васпитању користи тековине методологије која подлеже законима логике као начинима мишљења и закључивања.

Четврто поглавље посвећено је карактеристикама и проблемима научног сазнања, улози теорије и емпиријских мерења, односу научне теорије и емпиријских чињеница, као и односу између објективне истине и научних закона. Пето и шесто поглавље књиге имају инструктивни и практични карактер, јер је након приказа могућег модела пројекта истраживања и Милових канона закључивања аутор дао један пример избора проблема, утврђивања циља истраживања и формулисање хипотезе. У шестом поглављу наводе се општа својства, начела и критеријуми за настанак научног и стручног рада.

Књига *Основе методологије истраживања* привлачи пажњу и због актуелних извора које интерпретира, нпр. актуелних интернет адреса и сајтова који се могу користити у истраживању, затим и због правилника о утврђивању научних подручја, општих стандарда за каталогизацију научних радова и публикација и др.

Иако је реч о основама методологије истраживања и инструктивном карактеру обраде методолошких проблема, сврха ове књиге усмерена је на боље разумевање методологије научноистраживачког рада, те представља користан увод у методологију педагошких истраживања и подстицај за даља научна усавршавања и анализе.

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 дискети или електронском поштом), на адресу Педагошко друштво Србије, Теразије 26, 11000 Београд, са напоменом „За часопис“. **Радови се достављају у Word формату, са Times New Roman фонтом, величина 12. Електронска адреса: pds_bgd@eunet.yu.**

Писане верзије се не враћају аутору.

Писање рада

Текст треба да буде откуцан **двоструким проредом**. Све странице основног текста морају бити нумерисане. Уз текст рада даје се и посебна, насловна страница. 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.

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.

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 алфаветски, 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 публикавања референце. Уколико се наводи више радова истог аутора у једној години треба их означити словима а; б; ц: (1997а, 1997б).

Оцењивање радова

Рад процењују два компетентна рецензента. На основу рецензија уредник доноси одлуку о објављивању рада и о томе обавештава аутора.