

ПЕДАГОШКО ДРУШТВО СРБИЈЕ

Настава и васпитање

UDK 37 ISSN 0547-3330 Београд
НВ год. LVI Број 2. стр. 107-224 2007.

РЕДАКЦИЈА

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

ГЛАВНИ И ОДГОВОРНИ УРЕДНИК

др Гордана Зиндовић-Вукадиновић

Лектор: Татјана Догдибеговић

Преводилац за енглески језик:
др Анђелка Игњачевић

Секретар редакције
Милена Ђокић

Компјутерска припрема и коректура:
Предраг Вучинић

За издавача:
Биљана Радосављевић

Штампа: BODEX, Београд

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

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

Претплата на рачун 125-456-89

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

PEDAGOGICAL SOCIETY OF SERBIA

Journal of Education

UDK 37 ISSN 0547-3330 Belgrade
JE Year LVI No. 2. p. 107-224 2007.

EDITORIAL BOARD

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

Printing: BODEX Belgrade

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

Subscriptions: account 125-456-89

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

Настава и васпитање

UDK 37

ISSN 0547-3330

Београд

НВ год. LVI

Број 2. стр. 107-224

2007.

САДРЖАЈ

НАСТАВА И УЧЕЊЕ

- Др Душанка Лазаревић*: Образовање младих за коришћење информација са интернета – ослонци у развоју критичког мишљења 109
- Др Љубомир Жиропаћа*: Узраст и учење страних језика 119
- Мр Марјана Пенца Палчич*: Увођење страних језика у прва три разреда основне школе 131
- Мр Милановић Ивана*, *Мр Радисављевић Снежана*: Однос ученика основне школе и њихових родитеља према настави физичког васпитања и физичком вежбању 141

ИСТРАЖИВАЊЕ ПЕДАГОШКИХ ПОЈАВА

- Мр Јелена Максимовић*: Различити методолошки приступи у истраживању школског неуспеха 151

НАСТАВНИЦИ И САРАДНИЦИ У ОБРАЗОВАЊУ

- Др Славица Максић*, *Мр Славица Шевкушић*: Припрема наставника за реализацију изборних предмета 162
- Др Емина Хебиб*: Индивидуални развој наставника у школи 174

ИЗ СТРАНОГ ШКОЛСТВА

- Гукаленко О.В.*, *Дањилук А.Ј.*: Васпитање у савременој Русији 188

ПРИКАЗИ

- Мр Лидија Златић*: Тестови знања: израда и примена у средњој школи .. 206
- Др Јован Ђорђевић*: Особености учења одраслих 211
- Др Марина Арсеновић-Павловић*: Поглед уназад: Свенка Савић о игри и балету 216
- Упутство за ауторе прилога* 223

Journal of Education

UDK 37

ISSN 0547-3330

Belgrade

JE Year LVI

No. 2. p. 107-224

2007.

CONTENTS

TEACHING AND LEARNING

- Dušanka Lazarević, Ph.D.*: Educating the Young to Use Online Information
– Supporting the Development of Critical Thinking 109
- Ljubomir Žiropađa, Ph.D.*: Age and Foreign Language Learning..... 119
- Marijana Penca Palčić, MA*: Implementation of Foreign Languages in
the Initial Three Grades of Primary School..... 131
- Milanović Ivana, MA, Radisavljević Snežana, MA*: Students' and Parents'
Attitudes towards Physical Education and Workout 141

PEDAGOGIC RESEARCH

- Jelena Maksimović, MA*: Different Methodological Approaches to Academic
Failure Research 151

TEACHING PERSONNEL

- Slavica Maksić, Ph.D., Slavica Ševkušić, MA*: Teacher Training for
Optional Subjects..... 162
- Emina Hebib, Ph.D.*: Teacher Development within School..... 174

EDUCATION IN OTHER COUNTRIES

- Gukalenko O.V., Danjiluk A.Y.*: Education in Modern Russia 188

REVIEWS

- Lidija Zlatarić, MA*: Knowledge Tests: development and application
in secondary school 206
- Jovan Đorđević, Ph.D.*: Specificities of Adult Learning..... 211
- Marina Arsenović-Pavlović, Ph.D.*: A Look Backward: Svenka Savić
on play and ballet..... 216
- Notes for contributors* 223

Др Душанка Лазаревић

Факултет спорта и физичког васпитања

Београд

Филозофски факултет, Нови Сад

UDK-37.015.3

Прегледни чланак

НВ. LVI.2.2007.

Примљен: 07. V 2007.

ОБРАЗОВАЊЕ МЛАДИХ ЗА КОРИШЋЕЊЕ ИНФОРМАЦИЈА СА ИНТЕРНЕТА - ОСЛОНЦИ У РАЗВОЈУ КРИТИЧКОГ МИШЉЕЊА

У раду се указује на значај образовања младих за квалитетно коришћење информација са интернета. Појмови критичка писменост и информациона писменост кључни су за разумевање компетентног функционисања појединца у информационом простору који постаје доступан путем интернета. Вештине критичког мишљења налазе се у основи критичке и информационе писмености. Дат је приказ способности и вештина које чине информациону писменост ученика, чиме се илуструје учеиће вештина критичког мишљења у овој врсти писмености. Као теоријски оквир и ослонац за конципирање развоја вештина критичког мишљења ученика у функцији едукације за коришћење информација са интернета, предлаже се програм Култура критичког мишљења, који је развијен за услове наше образовне праксе. Указује се на важност развоја вештина критичког мишљења како у домену критичке рецепције, тако у домену критичке продукције. Разматра се и улога коју настава информатике може да има у подржавању развоја критичког мишљења за квалитетно коришћење информација са интернета. Закључује се да се пуни ефекти могу очекивати осмишљеном корелацијом наставе информатике с другим наставним предметима. Приказани су и конкретни поступци у склопу едукације ученика за критички однос према информацијама са интернета у склопу решавања образовног задатка. Указује се и на очекивани трансфер примене вештина критичког мишљења на употребу информација са интернета независно од школског учења.

Кључне речи: *информациона писменост, критичко мишљење, образовање, интернет, ученици основне и средње школе*

EDUCATING THE YOUNG TO USE ONLINE INFORMATION - SUPPORTING THE DEVELOPMENT OF CRITICAL THINKING

Abstract *The paper highlights the importance of educating the young how to qualitatively use online information. The notions critical literacy and informational literacy are the key concepts for understanding the complex functioning of the individual in the informational space which has become widely available via the internet. Critical thinking skills are the basis of critical and informational literacy. Presented are the abilities and skills necessary for the informational literacy of students which, at the same time, illustrates the participation of critical thinking skills in this type of literacy. As the theoretical framework and the basis for planning the development of critical thinking skills of students, in the function of educating them to use online information, we suggest the programme Culture of Critical Thinking tailored for the conditions of our educational practice. The paper stresses the importance of the development of critical thinking both in the domain of critical reception and production, and the role of Information Technology teaching in supporting the development of critical thinking for the*

qualitative usage of online information. The conclusion is that a full effect can be expected only after careful correlating Information Technology teaching with other school subjects. Some concrete procedures are offered for educating students to form critical attitudes towards online information when carrying out their school assignments. Indicated is also the expected transfer of the application of critical thinking skills on the use of online information independent of school assignments and studying.

Keywords: *informational literacy, critical thinking, education, internet, primary and secondary school students.*

Увод

Школа се може сматрати контекстом за припрему младих за адекватно критичко и продуктивно приступање информацијама из различитих извора како за боље разумевање и овладавање садржајима и проблемима о којима уче у школи, тако и за свакодневне активности када се информишу о феноменима који их интересују или када решавају неки реалан животни проблем.

У данашње време доступност обиљу информација остварује се, пре свега, преко интернета као глобалног система веза међу компјутерима који људима омогућава да међусобно комуницирају и долазе до различитих информација на глобалној светској мрежи – WWW – World Wide Web (Даниловић, 2004, Жиропађа 2004). Појединац који приступа интернету ангажован је у важним процесима доношења одлука о томе којој веб страни да приступи, које информације да прикупља, како да их евалуира и даље користи. За те поступке значајан ослонац је критичко мишљење, јер када неко критички мисли, активно је укључен у процес сазнавања и постаје отпоран на разне притиске и манипулације. Тиме се доприноси и развоју информационе писмености као важне компетенције појединца за квалитетно функционисање у простору информација доступних преко интернета (Лазаревић, 2005).

Информациона писменост и критичко мишљење

У бројним текстовима који се баве проблемом едуковања младих за приступ и коришћење информација са интернета (Лазаревић, 2005; Лазаревић, 2006; Paris, 2002; Ricketts, 2001; Schrock, 2003; Yan, 2006) наведено је да треба развити одговарајуће образовне програме. Истиче се да је нужно обучити ученике за рад на интернету како би умели да изаберу праве информације сходно постављеном циљу, али и да се заштите од лоших информација, како с обзиром на њихов квалитет у функцији учења

у одређеном домену знања, тако и с обзиром на етички и уопште вредносни аспект информација с којима долазе у додир. У стварању програма за едукацију ученика за коришћење информација са интернета важно је да они буду примерени њиховим узрасним карактеристикама, али и другим особеностима ученика. Тако, на пример, указује се и на чињеницу да је потребно у обезбеђивању образовне средине која је примерена потребама интелектуално даровите деце пружити одговарајућа подршку да развијају и оне способности, вештине и знања која су им потребна за адекватно самостално долажење до информација са интернета, за њихово квалитетно одабирање и коришћење (Лазаревић, 2006). Код даровитих ученика, као што је познато, постоје веома изражена интересовања за нове информације о различитим подручјима сазнања (Максић, 1998) и она показују тенденцију да самостално трагају за новим информацијама. На узрасту завршних разреда основне школе и током свих разреда средње школе потребе даровитих ученика односе се на стицање и ширење базе знања, што знатним делом произлази из њихових диференцираних способности (Gardner, Kornhaber, & Wake, 1999; Grgin, 2004; Woolfok, 1998). Интернет је медиј који даровитим ученицима може да понуди обиље разноврсних информација до којих они могу самостално да дођу следећи своја интересовања, али је потребно да се на одговарајући начин припреме за то.

Постоји мишљење да вештине *описивања информацијама*, што чини суштину информационе писмености, као и вештине *критичког мишљења*, треба развијати континуирано, током школовања, осмишљено тако да се развој одвија кроз садржаје и активности различитих наставних предмета и тема (Fisher, 1995; Meyers, 1986; Plut i sar., 2001).

Ученик који је овладао *информационом писменошћу* поседује следеће способности и вештине (Shrock, 2003):

1. Информације процењује ефикасно и успешно:
 - свестан је потребе за тачном информацијом,
 - формулише питања која су му потребна да дође до информација које тражи,
 - идентификује различите потенцијалне изворе информација.

2. Евалуира информацију критички и компетентно:
 - детерминише тачност и релевантност
 - прави разлику међу чињеницама, тачкама гледања, мишљењима
 - идентификује нетачне и информације које могу да доведу у заблуду (које обмањују)
 - одабира информације према проблему или питању које има на уму

3. Користи информације ефективно и креативно:
- организује информацију за практичну примену
 - користи информације у критичком мишљењу и решавању проблема
 - продукује и шаље информације (преноси их даље) у одговарајућим форматима.

Када говоре о димензијама информационе писмености, многи аутори посебно истичу *критичку писменост* (Shapiro & Hughes, 1996). Ову врсту писмености дефинишу као способност да се критички евалуирају интелектуалне, људске и друштвене снаге и слабости, потенцијали и ограничења, користи и мане информационих технологија. Како наводе ови аутори, ослонац се налази у критичком мишљењу које води ученика ка анализи и одређеном току акције. Едукација ученика за такав начин функционисања подразумева подршку развоја вештина критичког мишљења у укупном образовном процесу. У прилог систематске подршке развоју критичког мишљења кроз процес образовања младих може се навести мишљење да је критичко мишљење нужност савременог живота у времену које се може сматрати добом изложености обиљу информација (Пешић, 2003).

Вештине критичког мишљења као ослонац у образовању за коришћење информација с интернета

Дуга историја интересовања за критичко мишљење резултирала је бројним приступима у одређењу појма критичко мишљење и његове структуре. (Huffman, Vernoy & Vernoy, 1994; Лазаревић, 2001; Plut и сар., 2001). Настало је више различитих дефиниција овог појма. На основу анализирања великог броја дефиниција, Плут и сарадници изводе дефиницију по којој је критичко мишљење “освешћено, евалуативно мишљење, осетљиво на контекст” (Plut и сар., 2001: 11). Дакле, критичко мишљење спада у више форме мишљења. Оно је структурно и функционално повезано с другим врстама мишљења (логичким, креативним, појмовним мишљењем), али и с афективно-мотивационом сфером личности.

Постоји више схватања о томе које и колики број способности и вештина чини његову структуру. У овом раду даћемо предност схватању о структури способности и вештина критичког мишљења које је развијено у оквиру у развојно-едукативног програма *Култура критичког мишљења* који је настао примерено условима наше образовне праксе (Plut и сар., 2001). Према теоријском схватању о критичком мишљењу које је развијено у овом програму, вештине критичког мишљења груписане су у два велика поља – поље *критичке рецепције* и поље *критичке продукције*.

У критичкој рецепцији (читање и слушање) могу се разликовати два могућа, међусобно повезана приступа информацијама. То су критичка селекција и организација информација које су од кључног значаја у борби с навалом информација којима је савремени човек изложен, и евалуација информација, тј. процена њихове заснованости и релевантности. Критичка продукција подразумева процес самосталне (или вођене) продукције, а према задатом циљу и/или датим критеријумима. Када се говори о критичкој продукцији, важно је рећи да она не подразумева само продукт као крајњи исход, већ пре свега сам процес, ток критичке продукције. Из наведеног се јасно види да једно од значајних подручја примене вештина из поља критичке рецепције може управо да буде читање интернета. За поступке примене информација с интернета у различите сврхе, према природи задатка у коме је појединац ангажован, вештине критичке продукције могу да буду корисни и делотворни “алати”.

Развој вештина критичког мишљења, према програму *Култура критичког мишљења* (Plut и сар., 2001), одвија се кроз наставу појединих предмета осмишљавањем часова у духу критичког мишљења који се реализују по специјално израђеним сценаријима. Кроз програмске садржаје појединих предмета креира се сценарио часа у функцији развоја одређених вештина критичког мишљења у контексту датог наставног предмета, уважавајући природу знања и начине мишљења карактеристичних за дату научну област. До сада су у програму *Култура критичког мишљења* развијени сценарији часова за предмете друштвених наука и српског језика за ниво средње школе. Али, разрађени теоријски оквир за концептуализацију и разумевање критичког мишљења у овом програму даје основу за развој примењених програма и у настави других предмета који се изучавају током средње школе, као и у старијим разредима основне школе. Прожетост укупне наставе подстицајима за развој способности и вештина критичког мишљења води формирању ученика у критичког мислиоца. Ученици који се у настави подржавају да критички мисле примењиваће вештине критичког мишљења и када трагају за информацијама у другим изворима знања осим у уџбенику. Интернету се у данашње време обраћају сви заинтересовани за добијање информација, а међу њима и ученици, а пре свега они који су додатно мотивисани за нова сазнања.

Желимо да истакнемо могући удео наставе информатике у потпунијој припреми ученика за критичко приступање и критички однос према информацијама које су доступне ученицима преко интернета. Мислимо да и настава информатике може много да допринесе да се способности и вештине критичког мишљења које се развијају у контексту образовног процеса примене у критичком приступању информацијама с интернета и

њиховом даљем коришћењу. Ако се прегледа садржај уџбеника информатике, примећују се садржаји који се односе на технички опис информационих технологија, на усвајање процедуралних знања у вези с приступањем интернету и кретању кроз простор дефинисан интернетом, али се не говори о односу према информацијама (Лазаревић, 2005). Подстицањем развоја вештина критичког мишљења настава информатике би могла да допринесе развоју *критичке писмености* ученика, која је важна димензија *информационе писмености*, компетенције потребне савременом човеку. Способности и вештине критичког мишљења могу се сматрати правим “алатима” за делање информацијама. У добро осмишљеној настави информатике могу се, у квалитетној спрези с другим предметима, створити услови за подстицање развоја ових вештина и њихову примену. Пре свега мислимо на корелацију међу предметима у конципирању задатака за ученике и начина њихове реализације.

Навешћемо пример једаног од приступа у едукацији ученика за критичку евалуацију веб страна са интернета и информација које оне садрже (Schrock, 2003). У том приступу се наводи да је потребно да ученици у склопу укупне припреме за учење одређеног школског задатка, пре самог претраживања интернета, планирају своју активности тражења информација. Потребно је да се у раду с информацијама с интернета ученик успешно ангажује у *шест кључних корака (који подразумевају одговарајуће вештине)* (према: Schrock, 2003).

То су:

1. *Дефинисање задатка* (постављање задатка и идентификовање информација које су потребне за извршење задатка)
2. *Стратегије тражења информација (brainstorming* свих постојећих извора, бирање најбољег извора)
3. *Лоцирање и процена* (лоцирање извора и налажење информације у извору)
4. *Употреба информације* (на различите начине; читањем, слушањем и издвајање релевантне информације)
5. *Синтеза* (организовање информација из свих извора и стварање продукта)
6. *Евалуација* (просуђивање насталог продукта и процена ефикасности процеса)

Анализа наведених корака показује њихову велику засићеност управо вештинама критичког мишљења како у пољу критичке рецепције, тако и у пољу критичке продукције.

Сматрамо да вежбе које је развила К. Шрок (Shrock, 2003) за евалуацију ученикових поступака у коришћењу веб страна као извора информација у сврху реализације одређеног школског задатка могу послужити као добар пример кроскуруикларног приступа у припреми ученика за коришћење информација са интернета, што води развоју знања у одређеној области, али и развоју критичке, односно информационе писмености ученика. Шрокова је развила одређене вежбе за ниво основне и ниво средње школе, у оквиру кога се издвајају вежбе за млађе и за старије ученике средње школе. Питања и задаци у вежбама подржавају развој знања и вештина ученика везаних за употребу информација са интернета, што се одвија пролажењем кроз одговарајуће кључне кораке. Ученици се, тако, упућују да са више аспеката анализирају и евалуирају веб страну који су користили, за шта ослонац налазе у посебно формираним листама (упитницима) за евалуацију. Ученици основне школе попуњавају упитник који садржи питања о начину приступања веб страни, питања која се односе на њене карактеристике, затим питања о томе шта је ученик научио читајући одређену веб страну и, као завршни задатак, ученици треба да напишу да ли им је одређена веб страна користила у решавању постављеног задатка или у изради задатог школског пројекта.

Упитник за евалуацију који попуњавају ученици средње школе садржи питања и задатке који још више ангажују ученика у аналитичком и критичком разматрању веб страна и преко њих доступних информација, као и сопствених поступака и корака у долажењу до информација. После основних података о начину приступа интернету прелази се на питања о самој веб страни и употреби веб стране (да ли постоје фотографије, да ли поједини пасуси имају наслове, да ли постоји податак када је страна ажурирана, да ли је дата мапа веб стране и сл.), а затим се даје задатак у коме ученик на одређени начин сумира свој рад у оквиру прве групе питања (нпр. “На основу података до којих си дошао одговарајући на питања, објасни у писаној форми зашто би или не би, препоручио ову веб страну свом другу за рад на пројекту – задатку”). После групе питања о различитим аспектима информација са коришћене веб стране ученик добија задатак да у писаној форми објасни како би је употребио у свом пројекту (задатку), а затим да да своје мишљење о садржају веб стране. За најстарије ученике уводи се група питања која их више пућују на разматрање карактеристика аутора веб стране (ко је аутор, подаци о проверености његове компетенције), односно на квалитет и проверљивост информација. Као завршна евалуација, од ученика се тражи да напише кратак текст, узимајући у обзир све податке у вези са евалуацијом веб стране, да објасне зашто је или зашто није разматрана страна у целини валидна за њихову употребу према постављеном циљу

или сврси. Потребно је узети у обзир техничке карактеристике веб стране у вези с презентовањем информација, аутентичност садржаја, поузданост и веродостојност, присутност различитих ограничења (предрасуде и сл.), као и сам садржај с обзиром на тему на коју се односи.

Мислимо да су задаци у представљеним вежбама тако осмишљени да не само да припремају ученика за квалитетан однос према информацијама са интернета, него и да подржавају развој мишљења ученика тако да оно буде *евалуативно, освећено и осетљиво на контекст*, тј критичко. Будући да се приступ и бављење информацијама одвија према планираним и осмишљеним школским задацима, остварује се и исход у виду нових знања у оквиру одређених научних области и различитих поља људских сазнања. Може се сматрати да вежбање критичког приступа информацијама у контексту одређеног школског задатка може резултирати трансфером на употребу информација с интернета независно од школског учења, у склопу личних интересовања младих.

Закључно разматрање

У овом тексту бавили смо се пре свега значајем образовања младих за коришћење информација са интернета, при чему смо истакли улогу вештина критичког мишљења ученика за успешно функционисање у области информација. С порастом количине и разноврсности информација, како по њиховом садржају, тако и квалитету, доступних преко интернета, расте и потреба да се ученици оспособе за критичку анализу садржаја веб страна којима приступају на интернету, да процене аутентичност информација, њихову употребљивост, као и могуће мањкавости с етичког и, уопште, вредносног аспекта. Како бисмо ученике оснажили за улажење у свет информација које се налазе на интернету, потребно је да их подучавамо вештинама критичког мишљења, што води критичкој писмености и представља важан допринос развоју информационе писмености.

Простор за развој вештина критичког мишљења може се наћи у читавом наставном процесу, у контексту већине наставних предмета. Ипак, треба посебно истаћи могући допринос наставе информатике када се говори о едукацији младих за критички приступ информацијама с интернета. Оно што је на плану развоја вештина критичког мишљења остварено у контексту наставе појединих предмета може се у настави информатике на својеврстан начин евалуирати, али и даље развијати. Приликом обучавања ученика у оквиру наставе информатике да приступају информацијама са интернета, они се могу одговарајућим задацима усмеравати на критичку рецепцију и критичку продукцију у оперисању информацијама. Дакле, поред овладавања процедуралним знањима везано за приступање информацијама с интер-

нета и њихово коришћење, у настави информатике се може развијати и квалитетан однос према информацијама.

За креирање часова којима се подржава развој критичког мишљења како у настави информатике, тако и у другим предметима, оквир и ослонац може се наћи у програму *Култура критичког мишљења* (Plut и сар., 2001) који је развијен за услове наше школе. Као резултат систематског подстицања развоја критичког мишљења у настави појединих предмета, може се очекивати да ће се ученици критички односити према информацијама с интернета када им буду приступали и независно од школских задатака.

Развојни психолози последњих година све више указују на потребу да се систематски истражује однос младих и интернета будући да се све већи број деце и адолесцената на разне начине укључује на интернет и учествује у “свету интернета”, а деца све раније први пут приступају Интернету (Greenfield, Yan, 2006). Тиме “свет интернета” постаје све значајнији фактор развоја младих. Највећи број истраживачких радова о односу младих и интернета може се груписати у три главне теме. То су (а) комуникација на интернету, (б) когнитивни развој, академско постигнуће и интернет и (ц) адолесценци у глобализованом интернет свету (Greenfield, Yan, 2006). Мислимо да су обим и садржај проблематике која је препозната у оквиру ових тема још један аргумент да је нужно интензивирати истраживања о приступима и начинима у образовању младих за коришћење информација с интернета. Јер, какав ће утицај имати “свет интернета” на развој и функционисање младих, много зависи од тога како млади приступају информацијама с интернета, како их разумеју и користе.

Рад је настао као резултат рада на пројекту “Психолошки проблеми у контексту друштвених промена” – број 149018Д (2006–2010) који финансира Министарство науке и заштите животне средине Републике Србије.

Литература

- Даниловић, М. (2004): Хипермедијална интерактивна образовна технологија и учење, у: Милановић-Наход, С., Н. Шарановић-Божановић (ед): *Знање и постигнуће* (224-242). Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Gardner, H., Kornhaber, M. L. & Wake, W. K. (1999): *Интелигенција – различита гледишта*, Јастребарско: Наклада Слап.
- Greenfield, P., Yan, Z. (2006): Children, adolescents and Internet: A new field of inquiry in developmental psychology, *Developmental psychology*, vol. 42. No. 3, 391 - 394
- Гргин, Т. (2004). *Едукацијска психологија*. Јастребарско: Наклада Слап.
- Huffman, K., M. Vernoy & J. Vernoy (1994): *Psychology in Action*, New York: John Wiley & Sons.

- Лазаревић, Д. (2001): Развој критичког мишљења и уџбеник, у: Требјешанин, Б., Д. Лазаревић (ед): *Савремени основношколски уџбеник – теоријско-методолошке основе* (99-110). Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Лазаревић, Д. (2005). Критичко мишљење у функцији информатичког образовања ученика, у: Даниловић, М., С. Попов (приређивачи) *Технологија, информатика, образовање 3*. Београд, Институт за педагошка истраживања. Нови Сад, Центар за развој и примену науке, технологије и информатике, 88-99, 1.
- Лазаревић, Д. (2006). Информациона писменост даровитих ученика у функцији остваривања индивидуализације у настави, у: Гојковић, Г., Харангуш, К. (уредници). *Зборник 12. "Даровитост, интеракција и индивидуализација у настави"* (77-84), Вршац, Виша школа за образовање васпитача, Темишвар, Универзитет "Тибискус".
- Максић, С. (1998). *Даровито дете у школи*. Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Meyers, C. (1986): *Teaching Students to Think Critically*: San Francisco, London, Jossey – Bass Publishers.
- Paris, P. G. (2002) Critical thinking and the use of the internet as a resource, *International Education Journal*, Vol. 4, No. 1, 30-41, преузето са : <http://iej.cjb.net>, 14.02.2005
- Пешић, Ј. (2003): Критичко мишљење између помодарства и промишљања: ка теоријском утемељењу концепта; *Психологија*, вол. 36, 4, 411-422.
- Плут, Д. и други (2001): *Култура критичког мишљења – Базични приручник*, Београд: Институт за психологију и МОСТ.
- Ricketts, B. (2001): *Developing critical literacy skills for the Internet*, преузето са: <http://www.pwc.k12.nf.ca/internetliteracy/main.html> 18.02. 2005.
- Schrock, K. (2003): Kathy Schorck's Guide for Educators – Critical Evaluation Surveys and Resources, преузето са: <http://discoveryschool.com/schrockguide/>, 16. 02. 2005.
- Shapiro and Huges (1996) према: *Developing critical literacy skills for Internet*: преузето са: филес/цритициал.хтм, 14.2.2005.
- Жиропађа, Љ, (2004): WWW.насиље.зависност_млади.нет; у С. Крњијић (ед): *Социјално понашање ученика* (223-240). Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Woolfolk, A. (1998): *Educational psychology*. Boston: Allyn and Bacon.
- Yan, Z. (2006). What influences Children's and adolescents' understanding of the complexity of the Internet? *Developmental Psychology*, Vol. 42, No 3, 418-428.

Др Љубомир Жиропаја
Филолошки факултет
Београд

UDK-37.031 (800.73)
Прегледни чланак
НВ. LVI.2.2007.
Примљен: 23. V 2007.

УЗРАСТ И УЧЕЊЕ СТРАНИХ ЈЕЗИКА

Апстракт *У раду се критички анализира теза о критичном периоду за усвајање другог језика. Ова теза се често потеже као аргумент за што раније увођење наставе страних језика у школе. На основу приказаних података, добијених на врло различитим узорцима досељеника, може се закључити да не постоји критични период чије би границе биле биолошки одређене и који би био ограничен на дечји узраст. Против тезе о критичном периоду говоре и подаци да су адолесценти супериорнији у брзини учења страног језика, као и врло бројни докази да и старији досељеници могу да достигну ниво изворног говорника. У завршном делу рада се разматра сврсисходност увођења наставе страних језика од првог разреда основне школе.*

Кључне речи: *критични период, критични период и усвајање другог језика, настава страног језика, рано учење страних језика.*

AGE AND FOREIGN LANGUAGE LEARNING

Abstract *The paper discusses the thesis of a critical period for acquisition of a second language, which is often used as an argument in favour of an early implementation of foreign languages in school. Based on the presented data, obtained from different samples of immigrants, it can be concluded that there is no critical age-related period whose boundaries would be biologically determined and which would be limited to childhood. The data that adolescents are superior regarding the rate of learning a foreign language, as well as numerous evidences that even elder immigrants are able to acquire native-speaker levels refute a claim of the critical period. The issue of the appropriateness of the implementation of foreign languages in the curriculum of the first grade of primary school is discussed in the final part.*

Keywords: *critical period, critical period and second language acquisition, foreign language teaching, early foreign language learning.*

У образлагању потребе да се настава страних језика уведе од нижих разреда основне школе, па чак и од првог разреда потежу се многи аргументи. Тврди се да се не може замислити грађанин 21. века који не зна бар два страна језика и да је зато неопходно да се настава првог страног језика организује што раније. Чак је и Савет Европе рано учење страних језика одредио као један од приоритетних задатака школовања за 21. век. У тим захтевима да настава страних језика започне што раније често се може

чути да је рани школски период посебно погодан за учење и да су млађа деца заправо специјалисти за овладавање страним језиком. Старија деца, адолесценти и одрасли наводно теже уче страни језик и немају никакве изгледе да њиме потпуно овладају јер је прошао *критични период* за усвајање језика.

Шта је критични период? То је релативно ограничен интервал у коме одређена искуства или њихово одсуство остављају неизбрисив траг на развој. О постојању критичног периода обично се закључује на основу огледа у којима се експериментални субјекти у одређеном периоду живота изолују тако да нису у прилици да доживе специфична искуства за која се препоставља да су битна за нормални развој. Младунци птица певачица, на пример, никад неће научити да певају ако у раном периоду нису имали прилику да чују пој птица своје врсте. Животиње одгајане у експерименталним условима са повезима на очима који не дозвољавају опажање објеката из околне средине нису у стању да, када им се повези скину, нормално опажају и долази до промена у њиховом нервном систему. Пропуштено се не може надокнадити. Ако птица чује цвркулт своје врсте први пут после истека критичног периода, она неће никада пропевати. Исто се дешава и ако се повези скину после критичног периода.

Ова теза о критичном периоду примењена је и на језички развој човека. Тврди се да и за усвајање првог (матерњег) језика постоји критични период и да се могућности за нормалан језички развој губе најкасније до 11. или 12. године. Разумљиво, докази за ову тезу нису експерименталног типа (нико се не би усудио да децу изолује), али случајеви грубо занемарене деце која су одрастала у условима минималне или никакве говорне стимулације подржавају такво схватање. Ова деца и поред интензивне језичке обуке нису успевала да достигну своје вршњаке и говорна продукција им је била изузетно сиромашна.

Теза о критичном периоду примењена је и на способности за учење другог (страног) језика, па се тврди да ако у критичном периоду за усвајање језика не започне његово учење, особа никада неће успети да овлада тим језиком до нивоа изворног говорника. Заступници идеје о критичном периоду верују да је дете које је на најранијем узрасту имало прилику да чује страни језик, чак и ако га није активно говорило, у великој предности над дететом који се са страним језиком први пут среће у неком каснијем узрасту. Претпоставља се да су та рана искуства активирала неке битне неурофизиолошке механизме које касније није могуће активирати с истом лакоћом. Уверавају нас да је учење страног језика на каснијим узрастима тешко (не слажу се увек око тога који је то узраст: неки кажу шест, неки девет, али најкасније је то петнаеста година), а знање страног језика никада

не достиже ниво флуентности које би иначе достигло да је појединац почео раније да учи страни језик. Учење страног језика по завршетку критичног периода могуће је само до нивоа флуентности који је испод нивоа изворног говорника и остварује се на начин који је другачији од учења првог (матерњег) језика.

Треба напоменути да постоје и оне присталице тезе о критичном периоду за усвајање матерњег језика које не сматрају да у нормалним условима развоја завршетак критичног периода нужно значи и смањену способност овладавања страним језиком. По њима није оправдано истицање дисконтинуитета у процесима учења, таквог које би довело до битно различитог тока и начина учења другог језика после завршетка критичног периода. Они сматрају да се способност учења другог језика, упркос завршетку критичног периода, задржава на истом нивоу ако је појединац имао могућност да увежба учење било ког језика, тј. ако је овладао матерњим (првим) језиком. По овом, нешто блажем тумачењу улоге критичног периода, одрасла особа која би започела учење страног језика могла би да постигне исти успех као и млађе дете, ако не и бољи јер су му опште способности за учење развијеније. Они се свакако не би залагали за што раније учење страних језика.

Задржимо се сада на тврђењима оних из прве групе, који сматрају да је оправдано говорити о критичном периоду за учење другог (страног) језика. Њихова аргументација обично почива на истраживањима имиграната који други језик уче у природној средини тог језика.

Критични период за усвајање другог језика

Истраживања спроведена на различитим досељеничким популацијама (у САД, Шведској и другим земљама) показивала су да постоји веза између узраста у коме је досељеник дошао у нову језичку средину и нивоа постигнуте флуентности у коришћењу новог језика. Они који су дошли као деца овладавали су језиком нове средине боље од оних који су дошли као адолесценти или зрели људи. Прва истраживања су се понекад заснивала на поређењу неодговарајућих узорака. Они који су у земљу имиграције дошли као деца поређени су с онима који су краће у њој боравили јер су дошли у старијој доби. Другим речима, није се увек водило рачуна о томе да су млађи досељеници просто имали више времена да науче језик нове средине. У каснијим истраживањима се више водило рачуна да се узорци уједначе по времену које је било на располагању за учење другог језика, али се слика није битније променила. Подаци су показивали да је изговор страног језика бољи ако се језик учи раније (нпр. Flege & Hilenbrand, 1984). Ако се језик учи раније, боље је и овладавање синтаксом другог језика. Досељеници из

Кине и Кореје, рецимо, боље оцењују граматичку исправност енглеских исказа ако су у САД дошли у најмлађем добу. Међу онима који у америчком окружењу живе тек од своје шеснаесте године дужина боравка у САД не прави разлику (нпр. Johnson & Newport, 1984).

Заступници тезе о критичном периоду могли су да буду задовољни и да трљају руке. Они који су у земљу имиграције дошли раније учили су други језик у критичном периоду и зато су га и боље научили. Они који су се доселили као адолесценти или одрасли нису ни имали шансу да постигну флуентност у коришћењу новог језика јер су учење започели по истеку критичног периода.

Да би се објаснио овај ефекат узраста на коме се започиње учење новог језика (краће, ефекат узраста), било је потребно указати на промене које се у детињству одигравају на неуробиолошком или неурокогнитивном нивоу, чији завршетак означава крај критичног периода.

Од краја педесетих година прошлог века тврдило се да је дететов мозак пластичнији него мозак одраслог. До девете године живота обе мождане хемисфере имају улогу у произвођењу и разумевању говора. Отуда, за дете не представља никакав проблем да до своје девете године научи два, три или више језика (Penfield & Roberts, 1959). После девете године лева хемисфера код већине људи преузима водећу улогу у произвођењу и разумевању говора, што за последицу има отежано учење новог језика. Ерик Ленеберг излаже слично схватање о критичном периоду за усвајање језика, мада тврди да се функционална латерализација мозга завршава нешто касније, са појавом пубертета. Улазак у пубертет означава и крај могућности да се други језик лако научи (Lenneberg, 1967). Други тврде да су главни фактори извесне метаболичке промене у мозгу и смањивања броја неурона које се зауставља у време појаве пубертета. На основу тога Стивен Пинкер (Pinker, 1994) тврди да је до шесте године потпуно овладавање језиком лако, а потом је све теже, да би после пубертета било изузетно тешко. Понекад се тврди да су битне промене у могућности учења језика повезане с неуротрансмитерима у мозгу (допамином) чији број опада са узрастом. Међутим, до опадања допаминских рецептора долази тек од 20. године, а то је сувише касно за присталице тезе о критичном периоду за усвајање другог језика. Трећи тврде да су за крај критичног периода одговорне постпубертетске промене у мишљењу. Тако Крешен (Krashen, 1975) сматра да завршетак периода конкретних операција и развој апстрактног мишљења, тј. формалних операција о којима је говорио Жан Пијаже (формалне операције се јављају око једанаесте године, а стабилизују неколико година касније) означава крај критичног периода за спонтанно учење другог језика. Мада учење страног језика није немогуће, после критичног периода оно се одвија ослањањем на

другачије механизме него у ранијој доби јер је могућност да се он аутоматски усвоји, без свесног напора, онако како се усваја и матерњи (први језик) – изгубљена. Адолесцентима и старијима остаје само мукотрпнији начин систематског и свесно усмереног учења правила другог језика. Последица је да се учењем језика у адолесценцији и касније не може достићи ниво изворног говорника. Четврти су тврдили да је учење новог језика отежано због тога што су код старијих већ стабилизване језичке структуре матерњег језика, што доводи до различитих интерференција које су мање присутне ако је учење започето раније. Тврдило се такође да је на старијим узрастима одсечен приступ универзалној граматички свих језика која је по мишљењу Ноама Чомског садржана у урођеном механизму за усвајање језика. Као што је познато, по схватању Чомског и његових присталица, дете од почетка има урођена несвесна знања о могућим правилима свих језика. Правила граматике свих језика крећу се у једном ограниченом оквиру и учећи матерњи језик дете тестира која од тих правила важе у матерњем језику и подешава променљиве параметре према језику који чује у својој средини и који усваја. По завршетку критичног периода није могуће ново подешавање јер је блокиран приступ механизму за усвајање говора.

Већина присталица тезе о критичном периоду за усвајање другог језика сматра да је крај критичног периода биолошки програмиран, мада нека од понуђених објашњења краја критичног периода баш и нису подесна за такав закључак. То је случај, рецимо, са раније наведеним Крешеновим схватањем. Јављање формалних операција у мишљењу није биолошки програмирано, већ је под утицајем формалног школовања.

На основу података о ефекту узраста који су наведени и објашњења краја критичног периода која су се чинила уверљивим, пожурило се за закључком да рано учење страних језика неизоставно води успеху. Што раније, то боље! Учење треба започети рано да процеси сазревања не би затворили могућности да се језик научи до нивоа изворног говорника. Биолошки сат откуцава! – узвикивале су присталице журбе.

Да ли постоји критични период за усвајање другог језика?

Поновимо, теза о критичном периоду тврди: 1) критични период има свој почетак и крај који је одређен узрастом, 2) на завршетак критичног периода и блокирање могућности да се у потпуности научи други језик утичу фактори који су везани за сазревање неких биолошких механизма и стања који су у периоду после критичног периода, како се обично истиче, стабилизвани (ништа се не мења у латерализацији мозга, у достигнутом нивоу метаболичких процеса, формално мишљење је утврђено, мијелинизација завршена и сл.). Подсетимо се такође да та теза треба у

првом реду да објасни разлике у овладавању другим језиком код досељеника који су се доселили у природну средину тог језика.

Од деведесетих година прошлог века теза о критичном периоду чији је крај (и почетак) биолошки програмиран озбиљно је уздрмана. Постоји више праваца из којих долазе напади на ову тезу.

1) Нови подаци који су прикупљени на досељеницима и реанализа оних старијих откривају да и код оних досељеника који су у току критичног периода започели учење језика, као и код оних који су то учинили по завршетку критичног периода постоји ефекат узраста. Ако је неко дошао са годину дана, он је обично успешнији од онога који је учење започео са шест година. Уочимо да је и у једном и другом случају учење започето у критичном периоду. Ако је неко почео други језик да учи са двадесет година (дакле сигурно после критичног периода), он у типичном случају има веће шансе да боље савлада језик од оног који је учење језика нове средине започео у двадесет петој години. По било ком облику тезе о биолошки програмираном критичном периоду то није могуће.

Да разјаснимо. Теза о критичном периоду може да има три основна облика. По једном, у току целог критичног периода (до, рецимо, петнаесте године) могућности за савладавање страног језика су исте. Способности опадају по завршетку критичног периода. Графички би крива промене способности за учење другог језика имала облик уздигнутог хокејашког штапа. У том случају не би требало да се добије ефекат узраста код оних који су учење започели у критичном периоду. Друга варијанта тезе, која је и најчешћа, тврди да у току критичног периода поступно опадају способности и да се на крају овог периода способности задржавају на постојано нижем нивоу. Крива промене способности у овој варијанти има облик спуштеног хокејашког штапа (или мало искошеног слова L). Раније је наведен податак који то потврђује. Међу досељеницима који у америчком окружењу живе тек од своје шеснаесте године дужина боравка у САД не прави разлику (Johnson & Newport, 1984). Међутим, реанализа тих података и нови подаци прикупљени другим истраживањима показали су да и код оних који су учење започели касније постоји ефекат узраста (Birdsong, 2002). Због тога отпада и трећа варијанта по којој је способност за усвајања другог језика на почетку критичног периода на највишем нивоу да би поступно опадала у току овог периода и по његовом окончању остала на минималном нивоу. Крива која би показивала промене у способности имала би тада облик водопада и речног тока. У случају да је таква концепција критичног периода тачна, требало би да се добије ефекат узраста у групи оних који рано започињу учење другог језика, што се и добија. Проблем је у томе што због постојано ниског нивоа способности за учење другог језика после критичног периода не треба

очекивати разлике у степену овладавања другим језиком које би биле у вези са годинама када је учење започето.

Четврту могућност, да способност за учење другог језика линеарно опада са годинама од самог рођења до позне старости, нико није предложио јер нема никаквих неурофизиолошких података који би пружили оправдање за такав опадајући ток у току целог живота. Мозак седамнаестогодишњака и двадесетогодишњака битно се не разликују.

Да сумирамо, у типичном случају ниво овладавања другим језиком опада у току целог живота, али темпо његовог опадања није сагласан са тезом о критичном периоду као о нечем биолошки програмираном.

Постоји, наравно, и пета могућност. Могло би да се тврди да се по завршеном критичном периоду укључују неки други процеси који нису деловали на доказано опадање спремности за учење другог језика у току критичног периода али се укључују касније и делују, из године у годину, све интензивније тако да проузрокују ефекат узраста и у групи оних који други језик уче касно. Такво објашњење је, као и претходно, циркуларно. Пошто се са старењем од рођења смањује ефикасност учења језика, претпоставља се да опада неспецификована језичка способност, а онда се том претпоставком објашњава смањена ефикасност учења.

2) Просечна корелација која се добија између узраста када је досељеник започео учење страног језика и нивоа овладавања језиком износи 0,64, што значи да се временом започињања учења може објаснити око 36 одсто разлика између досељеника. Другим речима, разлоге за разлике у нивоу усвајања језика морају да се траже и на другим странама – мотивација, упорност да се савлада језик, време које се проводи са изворним говорницима (може бити веће код деце која су на школовању и друже се с вршњацима него код старијих који су запослени), разлике у тежњи за психосоцијалном интеграцијом и др. Све то су неке екстерне варијабле које немају везе са процесима биолошког сазревања.

3) Велики број података указује на то да један број особа који се у земљу имиграције доселио после адолесценције и у њој провео од пет до 10 година успева да овлада другим језиком до тог нивоа да се ни у чему не разликује од изворног говорника (нпр. Harley, 2001, Birdsong, 2002, Birdsong, 2003, Birdsong, у штампи). Број оваквих особа није мали и креће се у неким истраживањима чак и до 45%, обично 5-15%. Процент варира у зависности од односа првог и другог језика, прилика за образовање на другом језику и др. И један такав случај био би довољан да обори тезу о биолошки одређеном критичном периоду, а камоли оволико бројни. Ови подаци говоре да се теза о критичном периоду не држи чак ни када је реч о фонолошким и прозодијским аспектима језика.

4) Скенирања мозга (функционалном магнетом резонанцом и ПЕТ техником) и регистравање евоцираних потенцијала показало је да се код оних који су савршено овладели другим језиком исте области мозга и на исти начин активирају и када се говори матерњи језик и када се говори други језик. Ни од каквог значаја није да ли се језик први пут учио у периоду детињства или знатно касније (Harley, 2001). Ови налази не иду на руку онима који тврде да су механизми учења првог (матерњег језика) и страног језика чије учење започиње касније, после завршетка критичног периода, различити.

5) У редоследу усвајања граматичких правила не постоји разлика између оних који су започели учење рано и оних који су учење започели касније (в. Ellis, 1986). И ова чињеница, као и претходна, говори против схватања да постоји својеврсни дисконтинуитет у процесима учења страног језика у зависности од тога да ли учење започиње у критичном периоду или после њега.

6) Подаци о темпу учења, а не само о крајњим донетима учења другог језика, понекад наводе на закључак да деца заправо слабије уче страни језик од адолесцената и одраслих. Мада резултати нису увек доследни (за потпунији преглед в. Ellis, 1986), може се закључити да: 1) Адолесценти између дванаест и петнаест година брже и лакше уче речи и граматику новог језика од млађе деце. 2) Да су у овим аспектима учења страног језика чак и одрасли бољи од млађе деце. 3) Да адолесценти брже напредују и у почетном савладавању изговора. Другим речима, адолесцент ће боље учити од млађег детета ако имају исто време на располагању.

На основу оваквих података, у последње време се много више истиче, чак и када се теза о критичном периоду не оспорава у потпуности, да успех у овладавању другим језиком зависи од много различитих фактора и да узраст на коме се започиње учење можда и није најважнији. У овој, сада већ прилично промењеној атмосфери, истраживачи истичу да су, у односу на млађу децу, адолесценти па и старији у извесном преимућству. Њихове предности су у следећем: 1) Са узрастом се побољшава способност упамћивања и обим, брзина и ефикасност радне меморије (радна меморија обухвата краткорочну меморију и процесе расподеле пажње и репродукције информација из дугорочне меморије). Многе способности којима се традиционално дефинисао таленат за учење страних језика могу се довести у везу с радном меморијом. Адолесценти могу имати извесно преимућство не само у односу на млађу децу, него и у односу на одрасле, чиме би могло да се објасни зашто су у неким аспектима учења страног језика бољи од њих. 2) Адолесценти и одрасли имају већи број развијених појмова и код учења страног језика, за разлику од деце, треба само да науче одговарајуће речи, а

не и да схвате појмове. 3) Способност граматичких уопштавања је већа код старије деце и одраслих и то им мора дати, бар почетну, предност у односу на децу. Занимљиво је да је на ова преимућства указивао још Лав Виготски, на кога се често позивају поборници захтева да треба што раније започети с учењем страног језика (в. Виготски, 1956/1977).

Чињеница да се разлози за различити успех у овладавању другим језиком траже у факторима који су независни од критичног периода и некаквог откуцавања биолошког часовника оставља простор за другачије разматрање целог проблема. Касније учење страног језика не мора нужно да буде хендикеп, али неки фактори могу довести и доводе до слабијег овладавања другим језиком. Њихово детаљно навођење превазилазило би оквире једног чланка, па ћу их овде само споменути: 1) Учење страног језика на старијем узрасту у већој мери зависи од флуидне интелигенције, која поступно опада од шеснаесте или двадесете године. Учење започето после тог периода може заиста бити нешто успореније, али као што смо видели није немогуће да се и тада потпуно овлада другим језиком. Извесно је такође да они који се залажу за што раније учење страног језика сигурно не би били задовољни временском границом која би се на овај начин успоставила. 2) Мотивација старијих који уче страни језик може бити таква да се они задовољавају нижим нивоом знања. Одавно је направљена разлика између примарних и секундарних нивоа овладавања језиком. Примарни ниво се састоји у овладавању релативно обимним функционалним речничким фондом, разумљивим изговором и усвајањем основних граматичких правила. Секундарни ниво би укључивао способност коришћења сложенијих граматичких структура и различитих регистара. Одрасли појединци могу лако да се задовоље постизањем примарног нивоа и да не маре, ако им то из неког посебног разлога није важно, да постигну и секундарни ниво знања језика. 3) На неуспех у учењу другог језика када оно започне нешто касније могу да утичу и различита емотивна стања и инхибиције, као и ставови према култури и народу чији се језик учи. Ова идеја није страна ни онима који иначе истичу значај критичног периода, али овим факторима они придају секундарни значај (Krashen, 1981). Адолесценти често имају утисак да су стално изложени критичким погледима, што их може инхибирати у покушајима да науче изговор или да савладају неке финесе другог језика, које по логици ствари морају да укључе прављење погрешака. Посебно осетљивим адолесцентима то може да буде довољан разлог да не усавршавају своје знање језика. На значај социјалне и психолошке дистанце према култури и заједници чији се језик учи, такође је указивано (Schuman, 1978). Када је психолошка и социјална дистанца велика, онај који учи не може много одмаћи у учењу језика. Доћи ће до ране фосилизације језика и

напредак неће бити могућ. Неће се користити ни оне могућности које пружа формална настава, а још мање ће се трагати за приликама да се нешто научи ван наставе (гледањем филмова, читањем штампе и сл.).

Импликације за учење страног језика у школи

Ако се ослободимо претпоставке о критичном периоду за усвајање страног језика, може се поставити питање да ли обично учење страног језика у школи у заједници у којој то није матерњи језик заиста треба започети што раније.

Треба имати у виду да се и по количини и по врсти језичке стимулације услови који постоје на школским часовима страног језика не могу изједначити с онима у којима је дете које страни језик учи у природној средини тог језика. Ако не постоји критични период, онда ни врло ограничена употреба и рецепција страног језика у школским условима неће млађем детету прибавити предност у односу на онога који учење започиње касније. Тада се као врло вероватна, с обиром на више когнитивне способности старије деце, јавља могућност да деца која касније почињу да уче страни језик врло брзо достигну децу која су учење започела раније. О тој могућности мора да се поведе рачуна када се евалуирају ефекти раног учења страног језика.

Неки подаци сугеришу да се то дешава. У Црној Гори је истраживање о ефектима раног учења страног језика (енглеског) спровела Биљана Милатовић (Милатовић, 2006). Узорак су чинили ученици четвртог разреда основне школе. Око половине ученика је у време тестирања за собом имало годину дана школског учења енглеског, док је друга половина и пре поласка у трећи разред учила овај језик на различитим курсевима, већином од шесте до седме године (није саопштено колики број њих и даље има приватне часове енглеског). Анализиран је учинак ове две групе ученика на тестовима разумевања усменог говора и тестовима разумевања текста. Ученици који су учење језика започели раније нису постигли боље резултате на тесту разумевања текста. На тесту разумевања усменог говора изворног говорника били су бољи само за 1,9 поена (тест је носио 15 поена), што и није много ако се има у виду да су имали знатно више прилике да чују енглески и да комуницирају на њему. С правом се може поставити питање није ли већ следеће школске године потпуно избрисана разлика између ове две групе ученика. Слично говоре и нека хрватска искуства. Крајем седамдесетих година прошлог века у неколико школа у Загребу уведена је експериментална настава енглеског језика од другог разреда. Тестови на крају четвртог разреда нису показали значајне разлике у богатству речника и морфосинтаксичким способностима између оних који су учење започели у другом разреду и оних који су га започели у четвртном разреду (Вилке,

1999). Мада том приликом није тестиран изговор, а ни комуникација на енглеском, нема разлога да се а priori претпостави да су рани почетници у учењу енглеског у овом погледу били бољи.

Заговорници тезе *што пре, то боље* нашли би се, у случају да се покаже да се ефекти раног учења страног језика брзо губе, пред тешкоћом да оправдају уложене ресурсе. О величини тих улагања може се стећи неки утисак ако се каже да хрватска искуства говоре да се настава од првог разреда основне школе мора обављати у групама од 12 до 15 ученика. Поред тога, минимални услов за успех те наставе био је четири наставна часа страног језика недељно. Додајмо томе и чињеницу да наставници који предају млађим ученицима морају да прођу посебну обуку, и добићемо приближну слику ангажованих ресурса. У случају да су ефекти од раног учења мали и краткотрајни, морало би да се постави питање није ли било боље да су утрошени ресурси ангажовани на усавршавање и унапређивање наставе на старијим узрастима.

Понекад се може чути да рано учење страног језика има и васпитни значај, да развија интеркултуралну толеранцију, смањује етноцентризам и др. Може бити, али постоје и други предмети који тај утицај могу да врше. Да не помињем да многи други чиниоци из социјалне околине детета (породица, мас-медији, вршњаци и др.) могу много непосредније и јаче да утичу на формирање таквих ставова, и позитивно и негативно.

Трећи аргумент садржи позивање на мишљење ученика и њихових родитеља. Родитељи су заинтересовани да деца што раније почну да уче страни језик и оцењују да су деца спремна за то. У истраживању Биљане Милатовић чак је 57% анкетираних родитеља изнело мишљење да деца треба и да могу да уче енглески језик од првог разреда. И деца, често се може чути, желе да што раније почну учење језика. Овај аргумент је најслабији од свих. Одлука о томе да ли треба или не треба нешто чинити у школи не може се заснивати само на ставовима родитеља и ученика. Да ли би се нека школа морала сагласити са мишљењем 57% родитеља и њихове деце да наставници биологије не треба деци да предају теорију еволуције? Тешко.

И на крају, да би се избегао погрешан закључак да аутор ових редова сматра да је билингвизам (двојезичност) штетна за лингвистички, интелектуални и емоционални развој детета, што је мишљење које се понекад може чути код полуобавештених стручњака и наставника. Добро је познато да рани билингвизам повољно утиче на укупни развој детета. Настава страног језика у школи, међутим, никога неће довести до нивоа двојезичности тј. до подједнаке флуентности у матерњем и другом језику. То вероватно ни најватренији поборници тезе о потреби раног школског учења страног језика не очекују.

Литература

- Birdsong, D. (2002). Interpreting age effects in second language acquisition. Скинута 2. маја 2007. са <http://ccf.cc.utexas.edu/~Birdsong>,
- Birdsong, D. (2003). Authenticité de prononciation en français L2 chez des apprenants tardifs anglophones: Analyse segmentales et globales. *Acquisition et Interaction en Langue étrangère*, 18, 17-36.
- Birdsong, D. (у штампи). Nativelike pronunciation among late learners of French as a second language. Скинута 2. маја 2007. са <http://ccf.cc.utexas.edu/~Birdsong>,
- Ellis, R. (1986). *Understanding second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Fllege, J. E., & Hillenbrand, J. (1984). Limits on phonetic accuracy in foreign language speech production. *Journal of the Acoustical Society of America*, 76, 708-721.
- Harley, T. (2001): *The psychology of language*. Hove: Psychology Press.
- Johnson, J. S., & Newport, E. L. (1989). Critical period effects in second language learning: The influence of maturational state on the acquisition of English as a second language. *Cognitive Psychology*, 21, 60-99.
- Krashen, S. D. (1975). The critical period for language acquisition and its possible bases. In *Developmental Psycholinguistics and Communication Disorders*, Doris Aaronson and Robert W. Rieber (eds.), 211-224. New York: New York Academy of Sciences.
- Lenneberg, E. H. (1967). *Biological foundations of language*. New York: Wiley.
- Милатовић, Б. (2006). *Почетна настава страног језика у основној школи*. Докторска дисертација. Нови Сад: Филозофски факултет.
- Penfield, W. & Roberts, L. (1959). *Speech and brain mechanisms*. Princeton: Princeton University Press.
- Pinker, S. (1994). *The language instinct: How the mind creates language*. New York: Morrow.
- Schumann, J. H. (1978a). *The pidginization process: A model for second language acquisition*. Rowley, MA: Newbury House.
- Виготски, Л. (1956/1977). *Мишљење и говор*. Београд: Полит.
- Вилке, М. (1999). Дјеца и учење страних језика у нашим школама. У: Врховац, Ђ. (ур.) *Страни језик у основној школи*. Загреб: Напријед.

**УВОЂЕЊЕ СТРАНИХ ЈЕЗИКА У ПРВА ТРИ
РАЗРЕДА ОСНОВНЕ ШКОЛЕ
(развојно-иновативни рад у разреду и резултати
квалитативног истраживања)**

Апстракт *Законодавство деветогодишње обавезне школе у Словенији предвиђа почетак учења страног језика у 4. разреду деветолетке. Деца су, међутим, способна да страни језик уче и раније. Томе у прилог говоре физиолошки, психолошки, педагошки, језички и културни разлози. Последњих година је у Словенији интензивирано укључивање у међународне пројекте на подручју учења и наставе страних језика. Водећа идеја је да је разноликост култура, вредности, веровања и језика темељ нашег заједничког живота. Упознавање различитих држава, језика, култура народа је чак потреба данашњег света, јер способност разумевања страног језика и комуницирања постаје све више свакодневна пракса. Управо због тога је потребно ученицима већ на почетку школовања створити поштовање према језичкој различитости и пробудити интересовање за стране језике. Укључивање страних језика у наставу помаже ученицима да боље развију своје личне квалитете, толеранцију и друштвеност. Оно представља васпитање у духу отворености, поштовања различитости народа и њихове посебности. Зато се данас све више инсистира на што ранијем почетку учења страних језика, где је учење усмерено на вишејезичне поруке, развијање позитивног односа према различитим културама. Методе и средства учења могу бити различити, битно је да допринесе мотивисаности деце за рад и учење страног језика.*

Кључне речи: *рано учење страних језика, европски језички пројекти, истраживачки рад у разреду.*

**IMPLEMENTATION OF FOREIGN LANGUAGES IN THE INITIAL THREE
GRADES OF PRIMARY SCHOOL**

Abstract *The compulsory nine-year primary education legislation in Slovenia prescribes foreign language teaching to start in the fourth grade of the nine-year primary school. Children, however, are capable of studying a foreign language at an earlier age, which is grounded on physiological, psychological, pedagogic, linguistic and cultural reasons. In recent years, the inclusion of Slovenian schools into international language learning/teaching projects has been intensified. The guiding idea is that the diversity of cultures, values, beliefs and languages is the foundation of our common way of living. Familiarizing with other countries, languages and cultures of other nations is the necessity of today's world, and the ability to understand and communicate in a foreign language is increasingly becoming a regular everyday practice. This is the very reason why it is necessary for students to develop appreciation for linguistic diversity and interest in foreign languages at the very start of their education. The implementation of foreign languages helps the students to better develop their personal qualities, tolerance*

and sociability. It means education in the spirit of openness and respect for differences and uniqueness of nations at the same time. Hence the increasing insistence on an early start for learning foreign languages, which is aimed at the development of the ability to process plurilingual messages and positive attitudes towards different cultures. Different methods and resources may be applied and all are welcome as long as they motivate students to study and learn a foreign language.

Keywords: *early learning foreign languages, European language projects, action research.*

Увод

Развојна психологија нас учи да деца до шесте године науче основне вештине које су потребне за споразумевање са светом. До друге године науче основне речи помоћу којих изражавају своје потребе и однос према свету. У раној младости човек лакше учи. Касније мозак није више тако флексибилан. Потребно је више понављања него у детињству. Учитељ у првој тријади (прва три разреда деветогодишње општеобразовне школе) има утолико значајнију улогу. Учење страних језика почиње у школама најчешће као курс (ваннаставна активност) у сарадњи с другим учесницима. Већина деце има интересовање за страни језик, мада их родитељи и учитељи могу и додатно мотивисати. Учитељ ученицима може врло рано да приближи радост због познавања и знања страних језика. Ако буду још као мала деца стекли радост због учења језика, они ће га и касније лакше учити. Управо зато је потребно код деце што раније развити занимање за језике, обавестити их о језичкој различитости, развијати способности опажања језика (тражење сличности и разлика између језика), развијати отвореност и поштовање према различним културама и њиховим припадницима.

Методолошки приступи раном учењу страног језика

Што пре ученици почну да уче стране језике биће им лакше. Различита испитивања су показала да је најбољи узраст за почетак учења страних језика између пете и девете године, јер су деца тог узраста већ способна да прецизно имитирају гласове, да следе ритам и интонацију страног језика и одговарају на говорне подстреке. Дете се у претежно једнојезичком окружењу обликује до те мере да су његова сазнајна и језичка искуства с матерњим језиком већ добра основа за усвајање језичких знања другог језика (Чок, 1994 а).

Игра

Игра је основа свих дидактичних делатности на почетку школовања. Она подстиче дете на тражење нових сазнања. Преко игре дете се ослобађа

унутрашње напетости и навикава се на колективно учење. Игра побуђује машту и стваралаштво и помаже при склапању пријатељстава.

Постоји више врста игара.

– У играма упознавања деца се уводе у једноставне говорне активности, као што су поздрављање, представљање, описивање личности...

– У играма допуњавања, сакупљања и преуређења шире речник одговарајућег подручја. Тако се дешава да преношењем речи (нпр. игре типа глуви телефони) понављајући и преносећи изречено долази до измишљања, допуњавања и стварања нове везе са датом речи.

– Игре као што су игра речи, повезивање сличица и речи могу помоћи да се превазиђу страхови у властитом говору (Чок, 1994 б).

Селишкар (1995), међутим, игре које се користе у језичкој едукацији дели у две групе, и то:

– језичке игре, где је усвајање граматике “спонтано”, без акцента на језичком елементу; ту спадају: структуралне игре, игре речима, игре за изговор;

– комуникацијске игре, које нису усредсређене толико на језичку правилност, већ више на употребу језика и поруку. Ученици могу да реше задатак тако да другом ученику поставе питање. Значи, ради се о исправној употреби језика у природним ситуацијама, а не о понављању.

Кретање и учење страног језика

Учитељ мора да активира све улазне и излазне путеве (уста, руке, ноге, очи, уши...), да у процес учења укључи што више чула. Када једном реч повежемо с осетом, мирисом, покретом, укусом, можемо бити уверени да ће звук и значење бити трајно повезани. Језик је за млађу децу средство споразумевања, а не циљ учења. Њих занима информација коју језик доноси, а не сам језик. Пријатно осећање при учењу, емотивна везаност за учитеља и жеља за идентификацом с њим може довести до одушевљења језиком и добрих резултата учења (Пишот, 1993).

Цртежи, слике и лутке као повезивање визуелног с покретом

Допуњавањем говора помоћу фигурица, исечака, цртежа, ученик постаје свестан структуре језика. Повезивање визуелног и моторичког учвршћује памћење. Непосредно доживљавање страног језика и његове културе може се омогућити и помоћу луткарских представа. Лутке могу да представљају познате личности из прича стране културе. Ученици, у доживљавању приче приказане у луткарском позоришту, не примећују дидакти-

чки циљ представе. Жеља деце да разговарају с луткама омогућује укључење у говорну ситуацију (Чок, 1994 б).

Ритмизација, певање текста, музичко стваралаштво

Музика има асоцијативну моћ која може да “пробуди” несвесне језичке утиске. Музика помоћу чула покреће мисаоне процесе који мотивишу дете за учење језика. Слосар (1992) тврди да помоћу музике и ритма лакше достижемо језичке циљеве, као што су:

- опажање догађаја, доживљавање садржаја, памћење речи,
- схватање значења речи и њихових веза,
- побуђивање маште,
- развијање радних навика и побољшање концентрације,
- оригиналност приповедања
- развијање прецизности изговора речи и реченица (техника говора и артикулација).

Ритмички и певани текстови, говорне игре, бројалице представљају прелазни облик говорних и певаних текстова. Њихово значење је повезано са звучношћу коју у свакодневним порукама не налазимо. Када дете прати ритмички текст покретом или ритмичким свирањем на инструменту, оно захваљујући музици памти теже речи.

Укључивање европских језичких пројеката у наставу

“Европа будућности биће, као и данас и јуче, Европа језичке разноликости. Управо је у томе скривена велика снага Европе. У Европи би требало свакоме омогућити да доживотно учи језике. Свако заслужује прилику да искористи културне и економске предности које нуди познавање језика. Учење језика помаже такође развијању толеранције и разумевању људи из различитих језичких и културних средина” (Посланица Савета Европе и Европске уније на Европском дану језика, 2001.¹

Акција COMENIUS подстиче међународну сарадњу школа и доприноси сталном професионалном развоју свих оних који су непосредно повезани с подручјем школског образовања. Посебна брига је посвећена подстицању учења језика и развоју међународне свести. Намењена је свима који су на било који начин везани за прву фазу образовања (од вртића до

¹ http://www.mss.gov.si/si/delovna_podrocja/razvoj_solstva/jeziki/uvod/). Videti: (<http://www.evrokultura.org/program.php?st=3>). SOCRATES је програм Европске уније на подручју образовања. Садржи осам акција COMENIUS (школско образовање); ERASMUS (високошколско образовање); GRUNDTVIG (образовање одраслих и други образовни начини); LINGUA (учење и настава језика); MINERVA (отворено учење и учење на даљину); праћење и увођење новина; заједничке акције; допунске активности и припремне посете.

средње школе). Подстиче школска партнерства, пројекте за усавршавање школског образовног особља и школске образовне мреже. Програм је подељен у три потпројекта:

– Comenius 1 – Школска партнерства

Школе се могу пријавити за три врсте пројеката: школски пројекти, језички пројекти, пројекти школских одељења.

– Comenius 2 – Допунско образовање учитеља

Поспешивање професионалног развоја лица која су на било који начин везана за образовни процес.

– Comenius 3 – Умрежавање²

Колегиница и ја, обе учитељице у прва три разреда у нашој основној школи (Основна школа Шентјернеј), свесне значаја раног учења језика одлучиле смо да ћемо у оквиру наставе при обради различитих тема повремено укључивати и речи из страних језика. Укључиле смо се у развојни пројект језичког усавршавања Ja-Ling Comenius у оквиру Центра за међународне језике у Грацу. Пројект Ja-Ling би требало, помоћу разних наставних јединица, које припремају учитељи у сарадњи с Педагошким факултетом у Љубљани, да:

– развија интересовање за језике, укључујући и матерњи,

– створи свест о језичкој различитости у разреду и развије позитиван однос према њој,

– развије способности опажања језика (тражење сличности и разлика међу језицима),

– подстакне отвореност и поштовање према различитим културама и њиховим припадницима,

– подстакне очување двојезичности деце досељеника.

Визија европског пројекта Ja-Ling Comenius језичког и међукултурног освешћења представља обликовање заједничке, мирољубиве будућности

² Comenius 1 (школска партнерства) доприноси постизању главних циљева програма Comenius с ослонцем на међународно партнерство међу школама. У оквиру акције Comenius су следећи пројекти: Comenius школски пројекти, намењени побољшању европске ширине у образовању с ослонцем на међународно учење у оквиру теме заједничког интересовања међу школама. Пројекти омогућују учесницима размену искустава, упознавање различитих погледа на европску културу, социјалну и економску разноврсност. Comenius језички пројекти подржавају билатерална партнерства која се темеље на учењу страних језика. Предност имају мање распрострањени европски језици. Основна намена је учење страних језика у пракси на изабраној теми заједничког пројекта који укључује и међународне размене. Comenius школски развојни пројекти који уједињују школе у циљу размене искустава и примене наставних метода, организације и управљања или заједничког рада на изабрану тему; припремне посете које омогућују сусрете потенцијалних партнера с циљем одређења за пројекат који ће заједно припремити у оквиру програма Socrates

људи различитих народности и језика. Ученике води прихватању језичке и културне различитости, као и развијању толеранције према различитости. У том пројекту ученици у различним наставним активностима примењују језике, откривају нека њихова значења и тако стичу сазнање о тим језицима, као и о језику уопште. Та сазнања, затим, повезана с мишљењем још више продубљују и развијају метајезичку способност. Пошто је словеначки језик језик који се учи у словеначким школама и за већину словеначких ученика матерњи језик, укључен је у све наставне јединице. Предвиђено је да ученици друге народности мотивишу словеначке вршњаке за упознавање других језика и култура. Ти ученици својим знањем, које је често непримећено, а посебно ако се односи на мање раширене и мање блиске језике, покушавају да добију признање у свом окружењу и да изграде позитивну слику о себи. Заправо је активно укључење вишејезичних ученика један од циљева пројекта и позитивни учинци су већ приметни.

У словеначкој пројектној групи је било у почетку укључен 31 учитељ и више од 400 ученика од првог до петог разреда из десет основних школа. Израђено је било више од двадесет дидактичних наставних јединица; већина уз аудиовизуелна наставна средства. Иако су поменуте наставне јединице намењене ученицима узраста од шест до једанаест година, тај приступ омогућава језичко освешћење на свим нивоима образовања.

Пројект Ја-Ling је добио европско језичко признање, чији је циљ подстицање примера добре праксе и иновативност у учењу и настави језика, ширење резултата успешних иницијатива и подстицање интересовања шире јавности за побољшање познавања језика.³

Укључивање страних језика у наставу и резултати квалитативног истраживања

Нас две, учитељице прва три разреда смо на почетку школске 2003/2004. године размишљале да у наставу, с обзиром на предстојеће укључење наше земље у Европску унију, укључимо активности које би код деце подстакле занимање за језике. Одлучиле смо да најпре погледамо да ли постоји за то што нас је занимало некаква одговарајућа литература (уџбеник) и да ли би се о томе могло наћи нешто на интернету. Једна од

³ У иницијативи Европског језичког признања од 1998. до 2002. године најпре су учествовале само институције из држава-чланица ЕУ, Исланда и Норвешке, а од 2002. године су ту могућност имале све будуће чланице. Европско језичко признање се као сведочанство додељује најиновативнијим иницијативама на подручју учења и наставе језика у оквиру перманентног учења и промоције вишејезичности. Министарство РС за шолство, знаност ин спорт је у 2003. години Европско језичко признање доделило и пројекту “Ја-Ling Comenius – Janua Linguarum – Врата у језике”, којег координише Педагошки факултет Универзитета у Љубљани

колегиница која је студирала енглески језик спроводила је у својој студијској групи пројекат Ја-Ling, који нам је савршено одговарао. Пожелеле смо да се укључимо. За мишљење смо питале и директорку и она нас је подржала у одлуци. Родитеље смо упознале с пројектом. Они који су се сложили да њихово дете учествује у пројекту потписали су сагласност. Сваког месеца смо одлазиле у Љубљану, где смо заједно са осталим школама укљученим у пројекат расправљале с координаторком пројекта Ја-Линг о досад испробаним темама које смо обрадиле у разреду и о новим наставним јединицама које су учитељице припремиле.

Најпре у нашој школи испробале већ постојеће наставне јединице. Сваког месеца смо испробавале и још испробавамо у свом разреду једну од наставних јединица, које су биле различитог обима (од 3 до 5 часова). Пре него што су ученици спровели активности прве теме, ми смо с ученицима првог и другог разреда спровеле групни интервју. Запазиле смо да неки ученици већ знају неке речи страног језика. Упоредо с планском обрадом наставних јединица (да набројим неке: властита имена, поздрави, срећан Божић, машкараде, куварски детектив и остале наставне јединице из приручника – (види http://www2.pef.uni-lj.si/publikacije/Fidler_Vrata.pdf), у којима су ученици преко различитих тема сазнавали речи страних језика, њихов се хоризонт још више раширио.

Деца су радо учествовала у активностима и показала велико занимање за упознавање других језика и њихових култура. Сваку обрађену тему учитељице су завршиле оцењивањем које су записале у учитељски дневник. Представница сваке школе је дневнике сакупила и проследила их координаторки. У дневник је свака записала:

- како је наставна јединица по тежини одговарала ученицима,
- да ли је тема била занимљива,
- да ли су активности биле занимљиве,
- да ли су циљеви били постигнути,
- да ли је наставна јединица била једноставна за употребу,
- да ли је наставна јединица омогућавала учешће ученика у активностима,
- каква је била интердисциплинарна ширина наставне јединице,
- да ли је следила поступак рада тачно према упутству за учитеље, ако није, шта је променила и зашто,
- шта је њој било посебно добро (нпр. садржај, врсте активности...),
- шта је ученицима било добро,
- да ли су се при реализацији појавиле тешкоће и које,
- да ли су ученици имали тешкоћа при активностима и које,

– да ли је потребно из наставне јединице нешто избацити, додати јој или променити.

Са спровођењем првих активности почеле смо исте недеље чим су родитељи потписали сагласност. Почеле смо наставном јединицом Властита имена, која је одговарала и првом и другом разреду (с одговарајућим прилагођавањима). Ученици су неколико дана раније добили задатак да се распитају о пореклу свог имена. Веровали смо да ће им родитељи помоћи у овом задатку и да ће ту информацију заједно потражити и у некаквој литератури и истовремено смо се помало плашиле да не буде много оних родитеља који би ту информацију детету дали на основу претпоставки. Непотребно смо страховале. Ученици су се заједно с родитељима већином веома потрудили. Информацију су потражили у књигама и на интернету. Једнако ангажовање су показали при изради других тема. Ученици су активностима приступали с великом радошћу. Неке речи су понављали и након што је прошло неколико дана од представљања теме. Већ се код прве теме показало да је била претерана бојазан учитељица да ли ће поред “редовне наставе” бити довољно времена за извођење пројекта. Показало се да наставни планови нису тако “пренатрпани” као што су неке учитељице испрва помислиле и да је у васпитно-образовни рад могуће укључити још многе активности које се надовезују на циљеве одговарајућег предмета и наставу додатно чине занимљивом и “шире хоризонте” ученика.

Кад смо испробале још неколико тема, почеле смо, заједно с колегиницом која предаје у комбинованом одељењу, и саме да припремамо наставне јединице. Пошто у нашем школском окружењу живи доста Рома, одлучиле смо да припремимо наставне јединице које ће ученицима приближити њихову културу и језик. Биле смо свесне да иницијатива за нову тему мора да:

- буде разумљива;
- пружа додатну вредност у националном оквиру и да доприноси и квантитативном и квалитативном побољшању учења и наставе језика (укључивање више језика, посебно мање раширених и примена одговарајуће технологије);
- осигура мотивацију и интересовање за учење и наставу језика;
- буде оригинална и стваралачка и истражи примену још непознатих приступа, примерених за различите циљне групе (оно што је иновативно у једном контексту није нужно такво и у другом);
- садржи европску димензију (поштовање језичке разноликости у Европској унији и коришћење свих могућности које она нуди за разумевање различитих култура кроз учење језика, нпр. међународна сарадња);
- садржи такву иновацију која се може пренети и употребити као професионално искуство на подручју језика и у међународном контексту.

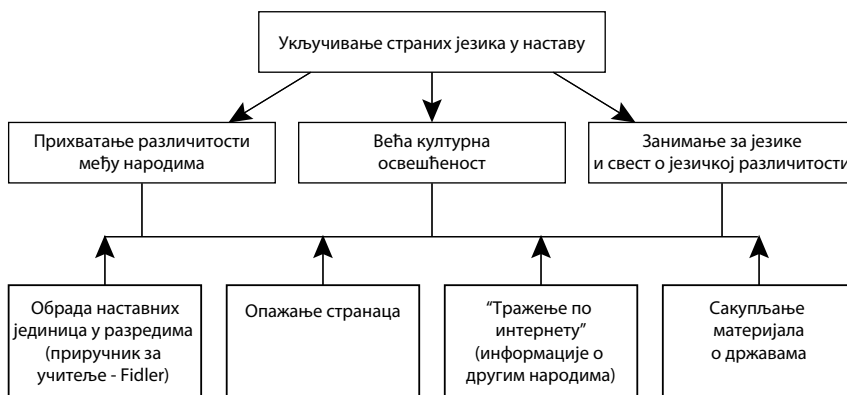
При припремању наставних јединица појавила су нам се још нека питања:

- како стећи ромску лексику и изговор,
- које активности треба тема да садржи,
- како ученицима што боље приближити њихову културу.

Годишње смо обрађивале од пет до шест наставних јединица. Колегиница и ја смо, за три године спровођења пројекта, закључиле да је свест ученика била много већа. Наравно да су ученици били нешто старији и да бисмо тај напредек могле тумачити и њиховом већом ширином и сазревањем. Али, када је било урађено поређење с ученицима истог узраста који нису били укључени у тај пројект, испитивање је показало много већу језичку освешћеност код ученика укључених у пројекат Ja-Ling.

На основу трогодишњих опажања учешћа, одговора ученика на основу упитника, интервјуа учитељица и разговора с родитељима, дошла сам до изванредних резултата (види шему).

Шема: Резултати укључивања страних језика у васпитно-образовни процес



После обраде тема ученици су показали пуно интересовања за језике, били су свеснији језичке различитости и развијали су позитиван однос према онима који другачије говоре. Били су и много отворенији за прихватање различитости других народа. Разумевање и поштовање различитости су значајни чиниоци обогаћивања властите културе и идентитета.

При таквој врсти учења страних језика ученици не осећају притисак и немају осећај да уче. Активности имају методе и организацију наставе која деци помаже у учењу помоћу више чула. С обзиром на подстицајне резултате праћења, нас две смо одлучиле да и даље спроводимо пројекат и покушамо да инспиришемо и остале учеснике.

Закључак

При увођењу промена у разред “тежиште је на учитељу, који мења своју праксу” (Раздевшек Пучко, 2002, стр. 129). При том је значајно има ли учитељ подршку директора. Већина директора наших школа у ствари подржава учитеље у увођењу промена у разреде, нарочито онима које доприносе угледу школе. Рано учење страних језика помаже деци да развију самосвест, изгубе страх да говоре и пред другим људима, повећава моћ концентрације, побољшава чујно разумевање, развија друштвеност, толеранцију. Повремено увођење страних језика у наставу олакшава учење другог страног језика, јер се ученици диве људима који говоре страни језик, желе да буду у пријатељским односима с особама које говоре страни језик, труде се да односи с другим особама буду отворенији када и сами знају њихов језик. Понекад на учење страних језика утиче и мотивација појединаца и њиховог становишта према учењу страног језика. Посебно, ако за дете значајне особе у његовом окружењу говоре различите језике, дете ће, због споразумевања с њима, научити потребан језик.

Литература

- Čok, L. (1994 a): Spremljati otroka v svet drugega jezika in kulture, Učiti drugi/tuji jezik: kje, koga, kako (93-101), Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Čok, L. (1994 b): Un due tre (navodila za učitelje), Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- Fidler, S. in sodelavci (2004): Ja-Ling Comenius – Janua Linguarum Vrata v jezike. Jezikovno in medkulturno uzaveščanje v osnovni šoli: priročnik za učitelje, Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Pišot, R. (1993): Alternativne možnosti športne vzgoje v okviru celostnega učenja drugega jezika, Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Razdevšek Pučko, C. (2002): Ravnatelji in učiteljeva avtonomija pri uvajanju sprememb v pedagoški proces (Je ravnatelj spodbujevalec sprememb v šoli?), Sodobna pedagogika, letnik 53, št. 1, 126-140.
- Seliškar, N. (1995): Igramo se in učimo, Ljubljana: Zavod republike Slovenije.
- Slosar, M. (1992): Vloga glasbe pri učenju tujega jezika, Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- <http://www.cmepius.si/default.asp?MenuID=316&Menu=Comenius>
- <http://www.evrokultura.org/program.php?st=3>
- http://www.mss.gov.si/si/delovna_podrocja/razvoj_solstva/jeziki/uvod/
- <http://www.mszs.si/slo/aktualno/novica.asp?ID=3091>
- http://www2.pef.uni-lj.si/publikacije/Fidler_Vrata.pdf
- <http://www.utrip.net/article.php?sid=1794>

Mr Милановић Ивана
Mr Радисављевић Снежана
Факултет спорта и физичког васпитања
Београд

UDK-37.032
Изворни научни рад
НВ. LVI.2.2007.
Примљен: 07. V 2007.

ОДНОС УЧЕНИКА ОСНОВНЕ ШКОЛЕ И ЊИХОВИХ РОДИТЕЉА ПРЕМА НАСТАВИ ФИЗИЧКОГ ВАСПИТАЊА И ФИЗИЧКОМ ВЕЖБАЊУ

Апстракт Циљ рада је утврђивање односа ученика основне школе и њихових родитеља према настави физичког васпитања и физичком вежбању. У раду се полази од значаја позитивних односа ученика и њихових родитеља за ангажовање ученика у настави физичког васпитања и физичком вежбању у слободном времену. Спроведено истраживање је систематско неекспериментално истраживање експлоративног карактера, у којем су примењена два упитника Ликертовог типа. Узорак испитаника чини 299 ученика две основне школе у Београду и 299 њихових родитеља. Резултати указују да ученици и родитељи имају позитиван однос према настави физичког васпитања и физичком вежбању, и да постоји статистички значајна сагласност у односу ученика и родитеља према настави физичког васпитања и физичком вежбању. Рад указује на потребу сарадње школе и родитеља у развијању позитивног односа ученика према физичком вежбању.

Кључне речи: настава физичког васпитања, физичко вежбање, основно-школски узраст, ученици, родитељи.

STUDENTS' AND PARENTS' ATTITUDES TOWARDS PHYSICAL EDUCATION AND WORKOUT

Abstract The aim of the study was to examine the attitudes of primary school students and their parents towards physical education and workout. The paper begins with the argument that positive attitudes of both the students and their parents are essential for active participation of students in the teaching process of physical education and working-out in their free time. The conducted research was of a non-experimental, explorative type, in which two Likert type questionnaires were used. The sample comprised 299 respondents from two primary schools in Belgrade and 299 parents. The results indicate that both the students and their parents have positive attitudes towards physical education and working out, and significant correlation was found between the students' and their parents' attitudes. Highlighted is the need for close cooperation between school and parents in developing positive attitudes in students towards engaging in physical exercises.

Keywords: education, workout, primary school age, students, parents.

Увод

У складу с најновијом дефиницијом циља физичког васпитања датом у програму физичког васпитања (Службени гласник РС, 2004), као један од најважнијих задатака физичког васпитања истиче се тежња да физичко вежбање постане свакодневни део живота ученика. Међутим, подстицање ученика на физичко вежбање није нимало лак задатак. Настава физичког васпитања може бити одлучујући фактор у његовом решавању. Како ставови представљају и основу за доследност у понашању, један од првих корака ка остварењу циља физичког васпитања је и позитиван однос ученика према настави физичког васпитања и физичком вежбању.

Последњих двадесет година, у свету и код нас, објављен је велики број радова који се баве проблематиком односа ученика према настави физичког васпитања (Carlson, 1995; Figley 1985; Luke & Sinclair, 1991; McKenzie, Alcaraz & Sallis, 1994; Patterson & Faucette, 1990; Мартиновић, 1999; Радовановић, 1994.). Резултати показују да је један од главних чинилаца у формирању позитивног односа младих према физичком вежбању настава физичког васпитања, односно позитиван став и однос ученика према настави физичког васпитања. Евидентно је да се ученици који показују негативне ставове и осећања према настави физичког васпитања у највећем броју случајева не укључују у физичке активности ван школе (Carlson, 1995; Ennis, 1996; Portman, 1995; Robinson, 1990). Истраживање које је објавило америчко министарство здравља (U.S. Department of Health and Human Services, USDHHS, 1996) показује да похађање наставе физичког васпитања и активно учествовање у њој представљају одлучујући фактор од кога зависи здравствени статус младих у САД. Промовисање позитивног односа према физичком васпитању и физичком вежбању важна је компонента у промовисању здравог начина живота код младих.

Истраживања која се баве испитивањем ставова и односа ученика према физичком васпитању дају важне информације о томе шта ученици мисле, осећају и знају о физичком васпитању (Graham, 1995). Истраживања о настави и постигнућима ученика у физичком васпитању (Silverman, 1993; Silverman, Tyson, & Krampitz, 1993; Silverman, Subramaniam, & Woods, 1998; Tjeerdsma, Rink, & Graham, 1996) дала су велики допринос у разумевању комплексне природе процеса наставе и учења. Радови који се баве овом проблематиком дају потпунију слику о томе како ученици уче и схватају оно што им се предаје. Поред тога, стицање знања о ставовима ученика помаже и наставницима и ученицима у току процеса учења (Tannehill & Zakrajsek, 1993).

Родитељи имају значајну улогу у изграђивању односа деце према настави уопште, као и према њиховом ангажовању у настави. У нашој

средини недостају истраживања о односу родитеља према настави физичког васпитања и ангажовању њихове деце у њој. Истраживања о улози родитеља у подржавању деце бављења спортом (Радовић, Бачанац и Весковић, 2005) истичу значај улоге родитеља. Будући да је настава физичког васпитања један од фактора који доприноси укључивању деце у физичко вежбање, потребно је испитати и однос родитеља према настави физичког васпитања.

Проблем и циљ истраживања

Проблем овог истраживања је природа односа ученика основне школе и њихових родитеља, и да ли постоји сагласност у односима ученика основне школе и њихових родитеља према настави физичког васпитања и физичком вежбању?

Циљ истраживања је да се испита природа односа ученика основне школе и њихових родитеља и да ли постоји сагласност у односу ученика основне школе и њихових родитеља према настави физичког васпитања и физичком вежбању.

Метод истраживања

Истраживање које смо спровели представља систематско неекспериментално истраживање експлоративног карактера. Истраживање је спроведено крајем маја школске 2005/2006. године. У истраживању су примењена два упитника Ликертовог типа (скала 1-5), конструисана за потребе овог истраживања, један за ученике, а други за родитеље. Упитници се састоје из осам тврдњи које се тичу директног односа ученика и њихових родитеља према настави физичког васпитања и из шест питања која се односе на ангажовање ученика и родитеља у физичком вежбању.

Узорак испитаника

Узорак чини 299 ученика (132 ученика IV разреда старости 9-10 година и 167 ученика VII разреда старости 12-13 година) две основне школе у Београду („М.Ђ. Милићевић“ и „Браћа Јерковић“) и 299 родитеља испитиваних ученика (132 родитеља ученика IV разреда и 167 родитеља ученика VII разреда). Старост анкетираних родитеља ученика IV и VII разреда креће се од 28 до 57 година. Просечна старост родитеља ученика IV разреда је 39,4 године, док је просечна старост родитеља ученика VII разреда 40,7 година.

Статистичка обрада података

У оквиру обраде података израчунати су основни дескриптивни статистички параметри (просечне вредности, фреквенције), а при поређењу добијених резултата коришћена је непараметријска статистика (“Kendall-tau” – Коефицијент ранг корелације). Подаци су обрађени у статистичком програму SPSS 10.0 for Windows.

Резултати и дискусија

Добијени резултати подељени су у три групе. У првој групи су резултати добијени на тврдњама које се директно тичу односа ученика основне школе и њихових родитеља према настави физичког васпитања и физичком вежбању. У другој групи су резултати добијени на тврдњама родитеља које се односе на сарадњу школе и родитеља. И у трећој групи су резултати добијени на тврдњама које се односе на ангажовање ученика и родитеља у физичком вежбању, а које доприносе бољем тумачењу добијених резултата из прве и друге групе.

Однос ученика основне школе и њихових родитеља према настави физичког васпитања и физичком вежбању

Однос ученика основне школе према настави физичког васпитања и физичком вежбању

Анализирајући прву групу резултата добијених на тврдњама које се директно тичу односа ученика основне школе према настави физичког васпитања и физичком вежбању (табела 1), може се закључити да већина ученика има позитиван однос према настави физичког васпитања и физичком вежбању. Тако, на пример, 80,6 % ученика (тврдња 1) има позитиван однос према настави физичког васпитања и сматра да је настава физичког васпитања у њиховој школи добро организована (категорије: *потпуно се слажем и слажем се*). Такође, 97% ученика има позитиван однос према физичком вежбању и свесно је улоге физичког вежбања у очувању здравља и добре физичке кондиције (тврдња 2). Осим тога, висок проценат ученика, 70,9%, сматра да физичко васпитање доприноси изградњи позитивног карактера (тврдња 3).

Табела 1. Однос ученика према настави физичког васпитања и физичком вежбању

р.б.	Тврдња	Потпуно се слажем %	Слажем се %	Неодлучан сам %	Не слажем се %	Уопште се не слажем %
1.	Настава физичког васпитања у нашој школи је добро организована	37.5	43.1	12.7	4.3	2.3
2.	Физичко вежбање је неопходно за очување здравља и физичке кондиције	70.2	26.8	2.0	0.7	0.3
3.	Физичко васпитање доприноси изградњи позитивног карактера	40.1	30.8	13.4	10.7	5.0
4.	Вежбама на часовима физичког васпитања зато што ми је важно да будем здрав и у доброј физичкој кондицији	66.6	27.8	3.3	2.3	0
5.	Физичко вежбање је потребно само младим особама	3.8	6.1	6.1	34.8	49.2

Разлози због којих 94,4% ученика вежба на часовима физичког васпитања јесу здравље и очување физичке кондиције (тврдња 4). У прилог позитивног односа ученика према физичком вежбању иде и податак да је 84% ученика (тврдња 5) свесно значаја физичког вежбања не само у младости, већ и у каснијем добу живота (категорије: *не слажем се и уопште се не слажем*).

Однос родитеља према настави физичког васпитања и физичком вежбању

Од укупног броја анкетираних родитеља на наш упитник је одговорило 68.6% мајки и 31,4% очева. Ови подаци нам говоре о већој спремности мајки да се ангажују у активностима деце у току њиховог слободног времена.

Анализом резултата добијених на тврдњама које се директно тичу односа родитеља према настави физичког васпитања и физичком вежбању (табела 2), може се закључити да већина родитеља има позитиван однос према настави физичког васпитања и физичком вежбању.

Табела 2. Однос родитеља према настави физичког васпитања и физичком вежбању

р.б.	Тврдња	Потпуно се слажем %	Слажем се %	Неодлучан сам %	Не слажем се %	Уопште се не слажем %
1.	Настава физичког васпитања у школи мог детета је добро организована	23.4	51.8	14.4	7.4	3.0
2.	Физичко вежбање је неопходно за очување здравља и физичке кондиције	76.9	18.7	1.0	1.3	2.0
3.	Физичко васпитање доприноси изградњи позитивног карактера	47.5	36.5	5.4	6.4	4.3
4.	Физичко вежбање је потребно само младим особама	0.8	1.5	0	30.3	67.4

Евидентно је да веома висок проценат родитеља (75,2%) сматра да је настава физичког васпитања у школи њиховог детета добро и квалитетно организована (тврдња 1). Такође, 95,6% родитеља сматра да је физичко васпитање неопходно за очување здравља и физичке кондиције (тврдња 2), а њих 84% сматра да физичко васпитање доприноси изградњи позитивног карактера (тврдња 3). Потврду за позитиван однос родитеља према физичком вежбању налазимо и у податаку да веома висок проценат родитеља (97,7%) сматра да је физичко вежбање неопходно током читавог живота.

Сагласност ученика и родитеља у односу према настави физичког васпитања и физичком вежбању

У упитницима за ученике и родитеље постоје четири идентичне тврдње на основу којих смо проверавали сагласност у односу ученика и родитеља према настави физичког васпитања и физичком вежбању. Анализом добијених резултата (табела 3) констатовано је да постоји статистички значајна сагласност у односима према настави физичког васпитања и физичком вежбању ученика основне школе и њихових родитеља (Kendall-tau статистички значајан за све четири тврдње).

Табела 3: Сагласност у односима ученика и родитеља

Тврдња	Kendall tau
Настава физичког васпитања у нашој школи је добро организована	408**
Физичко вежбање је неопходно за очување здравља и физичке кондиције	163**
Физичко вежбање је потребно само младим особама	273**
Физичко васпитање доприноси изградњи позитивног карактера (упорност, марљивост, уредност)	348**

Ови подаци о сагласности одговора на тврдњама ученика и њихових родитеља такође су потврда позитивног односа деце и родитеља према настави физичког васпитања и физичком вежбању.

Облици сарадње родитеља и школе

На основу добијених резултата на тврдњама које се тичу сарадње родитеља и школе, може се констатовати да су родитељи свесни значаја и неопходности сарадње на релацији школа (наставници физичког васпитања) – родитељи (табела 3). Тако, 82,9% анкетираних родитеља сматра да је неопходна сарадња школе и родитеља у организацији школских такмичења и секција (тврдња 1). Већа сарадња, по мишљењу 78,9% родитеља, неопходна је и у циљу стицања позитивног односа деце према физичком вежбању и здравом животу (тврдња 2).

Табела 4. Облици сарадње родитеља и школе

р.б.	Тврдња	Потпуно се слажем %	Слажем се %	Неодлучан сам %	Не слажем се %	Уопште се не слажем %
1.	Школска такмичења и секције треба да буду организовани кроз сарадњу школе и родитеља	32.4	50.5	10.4	4.7	1.7
2.	Неопходна је већа сарадња родитеља и наставника како би ученици стекли позитиван однос према физичком вежбању и здравом животу	32.1	46.8	9.7	8.4	3.0
3.	Потребно је више часова типа “отворених врата”	25.4	44.5	12.4	11.7	6.0

Такође, 69,9% родитеља сматра да је потребно више часова типа “отворених врата” у којима би родитељи заједно са својом децом могли да учествују у различитим видовима физичког вежбања (нпр. фудбалске

утакмице, аеробик, излети и сл.). Овај податак је веома битан јер родитељи сопственим ангажовањем могу бити добар пример својој деци.

Ангажовање ученика и родитеља у физичком вежбању

Анализом треће групе резултата добијених на питањима која се односе на ангажовање ученика и родитеља у физичком вежбању, подаци указују да се од укупног броја анкетираних ученика 58 одсто активно бави неким спортом, док остали ученици немају такав тип организоване активности. Од укупног броја анкетираних родитеља, 70% је одговорило да нема слободног времена за вежбање са својом децом. Поред тога, на основу одговора родитеља само њих 26% проведе 2-4 сата вежбајући са својим дететом, а према подацима које су навели ученици, још и мањи број, односно 22%. Нешто већи проценат, 59 % анкетираних родитеља, са својом децом вежба само када је на излету или одмору, док проценат родитеља који сваки дан одвоји слободно време за вежбање са својим дететом износи само 28%.

И поред позитивног односа ученика и њихових родитеља према настави физичког васпитања и физичком вежбању и статистички значајне сагласности у односу ученика и родитеља према настави физичког васпитања и физичком вежбању, може се закључити да позитиван однос према физичком вежбању није у довољној мери конкретизован кроз физичко вежбање ван наставе. На основу наведених података може се закључити да родитељи, иако у већем броју схватају значај свакодневног физичког вежбања за очување здравља и добре физичке кондиције, у пракси то не примењују. Подаци показују да постоји неусаглашеност између позитивног односа родитеља према физичком вежбању ради очувања здравља и физичке кондиције и конкретних акција које родитељи у том смислу спроводе.

Закључци

На основу истраживања чији је циљ био да се испита природа односа ученика основне школе и њихових родитеља према настави физичког васпитања и физичком вежбању и да ли постоји сагласност у односима ученика и њихових родитеља према настави физичког васпитања и физичком вежбању, могу се извести следећи закључци:

1. Ученици основне школе и њихови родитељи имају позитиван однос према настави физичког васпитања и физичком вежбању.

2. Између ученика и родитеља постоји висок степен статистички значајне сагласности у односу према настави физичког васпитања и физичком вежбању.

3. Сарадња на релацији школа–породица је, по мишљењу већине родитеља, неопходна како би се деца усмерила ка здравом начину живота.

4. Према добијеним објективним показатељима, позитиван однос према настави физичког васпитања и физичком вежбању ученика и њихових родитеља није у довољној мери конкретизован кроз физичко вежбање ван наставе.

Неки од даљих корака које би требало предузети ради побољшања тренутног стања могу се сагледати у предлогу мера које би подразумевале интензивирање сарадње школе и породице кроз:

- едукацију родитеља
- едукацију наставника
- отварање школе према локалној заједници.

Осим тога, потребна су даља испитивања о разлозима недовољног ангажовања ученика у физичком вежбању, као и у којој мери је оно повезано са ставовима и ангажовањем њихових родитеља.

Литература

- Carlson, T.B. (1995). We hate gym: Student alienation from physical education, *Journal of Teaching in Physical Education*, 14, 467-477.
- Ennis, C.D. (1996). Student's experiences in sport-based physical education: [More then] apologies are necessary, *Quest*, 48, 453-456.
- Figley, G.E. (1985). Determinants og attitudes toward physical education, *Journal of Teaching in Physical Education*, 4, 229-240.
- Graham, G. (1995). Physical education through student's eyes and in student's voices: Introduction, *Journal of Teaching in Physical Education*, 14, 364-371.
- Luke, M.D. & Sinclair, G.D. (1991). Gender differences in adolescents' attitudes toward physical education, *Journal of Teaching in Physical Education*, 11, 31-46.
- Мартиновић, Д. (1999). Евалуација педагошке климе на часу и ставови ученика према настави физичког васпитања у основној школи, магистарски рад, Факултет физичке културе, Београд.
- McKenzie, T.L., Alcaraz, J.E., & Saillis, J.F. (1994). Assessing children' s liking for activity units in an elementary school physical education curriculum. *Journal of Teaching in Physical Education*, 13, 206-215.
- Patterson, P., & Faucette, N. (1990). Children's attitudes toward physical activity in classes taught by specialist versus nonspecialist PE teachers, *Journal of Teaching in Physical Education*, 9, 324-331.
- Portman, P.A. (1995). Who is having fun in physical education classes? Experiences of six-grade students in elementary and middle schools. *Journal of Teaching in Physical Education*, 14, 445-453.
- Радовановић, И. (1994). Ставови ученика према особинама наставника физичког васпитања, *Физичка култура*, 3, 223-228.

- Радовић, М., Бачанац, Ј. И Весковић, А.(2005). Улога породице у спортској активности деце, *Физичка култура*, 1-4, 9-16.
- Robinson, D.W. (1990). An attributional analysis of student demoralization in physical education settings, *Quest*, 42, 27-39.
- Silverman, S.(1993). Student characteristics, practice, and achievement in physical education, *Journal of Educational Research*, 87, 54-61.
- Silverman, S., Tyson, L., & Krampitz, J. (1993). Teacher feedback and achievement: Mediating effects of initial skill level and sex, *Journal of Human Movements Studies*, 24, 97-118.
- Silverman, S., Subramaniam, P.R., & Woods A. M. (1998). Task structures, student practice, and student skill level in physical education, *Journal of Educational Research*, 91, 298-306.
- Silverman, S. & Subramaniam, P.R.(1999). Student Attitude Toward Physical Education and Physical Activity: A Review of Measurement Issues and Outcomes, *Journal of Teaching in Physical Education*, 19, 97-125.
- СЛУЖБЕНИ ГЛАСНИК РС – ПРОСВЕТНИ ГЛАСНИК 2004, Министарство просвете Републике Србије, Београд.
- Tannehill, D., & Zakrajsek, D. (1993). Student attitudes towards physical education: A multicultural study, *Journal of Teaching in Physical Education*, 13, 406-420.
- Tjeerdsma, B.L., Rink, J.E., & Graham, K.C. (1996). Student perceptions, values, and beliefs prior to, during, and after badminton instruction, *Journal of Teaching in Physical Education*, 15, 464-476.
- U.S. Department of Health and Human Services (1996). Physical Activity and Health. *A Report of the Surgeon General*. Atlanta, GA: U.S. Department of Health And Human Services, Centres for Disease Control and Prevention, National Center for Chronic Disease Prevention and Health Promotion.

Мр Јелена Максимовић

Филозофски факултет

Ниш

UDK-37.015

Прегледни чланак

НВ. LVI.2.2007.

Примљен: 26. IV 2007.

РАЗЛИЧИТИ МЕТОДОЛОШКИ ПРИСТУПИ У ИСТРАЖИВАЊУ ШКОЛСКОГ НЕУСПЕХА

Апстракт У овом раду разматрају се различити методолошки приступи у истраживању школског неуспеха, као и домети ове врсте истраживања у педагошкој методологији. На основу формулисаног предмета истраживања постављен је истраживачки циљ на два нивоа: теоријском – да се утврде путеви проучавања и истраживања, као и преглед употребљених метода, техника и инструмената у истраживањима школског неуспеха; и сазнајном – да се у школи пробуди интерес за сазнања о савременим методолошким проучавањима школског неуспеха. Разматрање овог проблема анализирано је кроз различите методолошке приступе у изучавању школског неуспеха у значајним студијама и радовима наших и страних аутора. При томе је указано и на значај метода и техника у истраживањима школског неуспеха. У раду је разматран теоријски и практични значај изучавања проблема школског неуспеха, а затим су с аспекта педагошких истраживања сагледавани узроци, начини сузбијања и последице које произлазе из школског неуспеха.

Кључне речи: методолошки приступи, педагошко истраживање, истраживање школског неуспеха, методе у педагогији, технике и инструменти у педагогији.

DIFFERENT METHODOLOGICAL APPROACHES TO ACADEMIC FAILURE RESEARCH

Abstract In this paper discussed are different methodological approaches to researching academic failure, as well as the attainments of the researches of this type in pedagogic methodology. Based on the defined research object, the aim of the research was divided into two levels: theoretical – to compare different ways of study and research, and a review of the used methods, techniques and instruments in researching academic failure; and cognitive – to arouse interest of school for modern methodological research of academic failure. The problem was dealt with by analyzing different methodological approaches to academic failure research described in significant studies and papers of our and foreign authors. In addition, the importance of methods and techniques for academic failure research is stressed. The paper first discusses the theoretical and practical significance of researching academic failure, and then focuses on the causes, ways to control and reduce failure, and the consequences that arise from academic failure.

Keywords: methodological approaches, pedagogic research, academic failure research, methods in pedagogy, techniques and instruments in pedagogy.

Увод

У времену и култури који се све више окрећу успеху, тешко се прихвата сваки неуспех, а посебно неуспех у школи. То је условило бројна истраживања школског неуспеха. Предмет овог рада усмерен је на истраживање различитих методолошких приступа у истраживању школског неуспеха. Посебан нагласак овог рада је анализирање методолошких приступа у спроведеним истраживањима школског неуспеха, који указују на сложеност појаве неуспеха и истовремено дају смернице за његово отклањање. На основу сазнања добијених проучавањем стручних и научних радова о школском неуспеху, објављених у педагошкој периодици, а затим и у монографским публикацијама, као и на основу анализе методолошке литературе, може се констатовати значајан напредак у квалитету емпиријских истраживања и у развоју научне методологије у тој врсти истраживања.

Проблем школског неуспеха одувек је био актуелан за ученике, наставнике, родитеље, ширу друштвену заједницу, а педагошка истраживања нису увек на адекватан начин дефинисала узроке настајања тог проблема, нити су понудила правовремена решења за његово ублажавање или елиминисање. Окретањем емпирији као извору и предмету сазнања обезбеђују се прецизни подаци. На основу изнетих дефиниција и погледа различитих аутора на истраживања проблема школског неуспеха, констатујемо да не постоје сасвим поуздане методе и поступци којима би се идентификовао школски неуспех. Зависно од примене различитих метода, техника и инструмената, слика школског неуспеха није увек поуздана, јер тачка која у укупној дистрибуцији стоји ближе просечним вредностима ученичких учинака даће више неуспешних ученика него када би се та дистрибуциона тачка ставила ближе нижим вредностима, што указује на то да вредност успеха, тј. неуспеха као величине, битно зависи од критеријума којима се разграничавају успешни од неуспешних ученика. При дефинисању појма школског неуспеха јављају се извесне тешкоће због непостојања јединственог критеријума. С обзиром на то да је дефинисање неуспеха ученика сложен проблем за који је тешко утврдити шта је узрок а шта последица, определили смо се за широку дефиницију појма неуспеха под којим се подразумева немогућност усвајања постављених образовних захтева и задатака, изражених наставним плановима и програмима за сваки узраст посебно. Пажња овог рада усмерена је на неколико проблема, који су одредили и структуру самог рада.

Теоријски и практични значај изучавања школског неуспеха

Трагајући за одговором на питање какав је однос између теорије и праксе у области истраживања школског неуспеха, наилази се на изузетно сложене констатације. Број теоријских и емпиријских истраживања о школском неуспеху у последњих неколико деценија толико се увећао, да је истраживачима све теже да стекну адекватан увид у његову проблематику. Истраживања школског неуспеха одавно су на врху листе најчешће истраживаних тема, а томе је допринела чињеница да је школски неуспех један од најкомплекснијих проблема. Сам број радова показатељ је његове актуелности, изузетне сложености, динамичности и дијалектичности, односно недостатности теоријско-методолошких приступа. На поменуте карактеристике школског неуспеха указују бројна истраживања у којима је прикупљен велики број података о чиниоцима неуспеха. Истраживања школског неуспеха истовремено имају и теоријски и практични значај за педагошку науку. У теоријском погледу таква истраживања доприносе откривању извесних законитости које се манифестују на плану савлађивања слабости испољених у учењу, док практични приступ у изучавању наведеног проблема користи елементе методологије истраживања са свим расположивим методама, техникама и инструментима, а резултате примењује у пракси.

Сагледавањем узрока школског неуспеха, начина сузбијања и последица које произлазе из њега с аспеката педагошких истраживања, констатовали смо да се борба против школског неуспеха одвија у две етапе: у првој се идентификују и проучавају фактори који узрокују неуспех, а у другој етапи организује се и спроводи активност која има за циљ да сузбије деловање идентификованих узрока. Ове две етапе су у интеракцији и представљају васпитно-образовне активности усмерене на унапређивање наставне праксе, реформу образовања и сузбијање неуспеха ученика, а да би се предупредиле последице. На основу проучаване литературе о узроцима школског неуспеха, констатујемо да постоје различите класификације узрока неуспеха, различите методе идентификације слабих ученика, различите мере за сузбијање неуспеха, различити модели предупређивања неуспеха итд. На нашим просторима много је више истраживања која се баве узроцима неуспеха, а много мање је оних која истражују и нуде адекватна решења у виду програма рада с децом која показују неуспех. Три главна узрока неуспеха у школи су: методичке грешке које наставник допушта на часу, недовољно наставничково познавање ученика, недовољно бриге о слабим ученицима

Последице школског неуспеха могу се поделити на педагошке, психолошке, социолошке и економске, које су у константној повезаности и

условљености те их је тешко разграничити. Ниједна од наведених последица не може се сматрати суштинском за методологију истраживања школског неуспеха. У процесу истраживања неуспеха не можемо се усредсредити на једну групу последица јер су оне у интеракцијском деловању. Недовољна усвојеност основног знања, вештина и навика из наставних предмета, слаб и непотпун квалитет знања – последица је неуспеха на почетку школовања, а узрок је неуспеха ученика током школовања, због чега прераста у отуђеност од учења и доводи до напуштања школе. Ученици који не успевају веома тешко проналазе адекватне одговоре у сложеним ситуацијама учења и напредовања. С обзиром на то, дилема је да ли изучавати ученике који показују неуспех, или неуспех истраживати у процесу педагошког деловања, усредсређујући се на последице које при томе настају.

Путеви истраживања школског неуспеха

У настојању да утврдимо путеве истраживања школског неуспеха констатујемо да су савремена истраживања овог проблема, у односу на ранија, егзактнија су и методолошки утемељенија. Зато путеве истраживања школског неуспеха делимо на теоријске и емпиријске. При томе мислимо на научно сазнавање појаве која се формира и која може да се истражује применом теоријских и емпиријских метода. Путеве теоријског истраживања неуспеха чине апстракција, анализа, синтеза, индукција и дедукција, које омогућавају откривање суштине ствари, појаве, законитости и функционисања, а емпиријска истраживања усмерена су на истраживања стања и процеса у васпитној пракси, али и на непосредно мењање постојећег стања и процеса који доводе до њихових иновирања и побољшања. Теоријска и емпиријска истраживања су комплементарна, међузависна и њихов циљ је операционализација, тј. да се општа сазнања о проблему учине практично применљивим у конкретним условима. Подједнако су значајна и теоријска и емпиријска истраживања, зато их је нужно заједно примењивати, јер осамостаљена немају научну вредност.

Методолошки аспекти првих истраживања школског неуспеха били су крајње поједностављени, тако да су њихови домети били скромни. Пошто развојни пут методологије није био једнако интензиван, то се одразило и на прва истраживања проблема неуспеха која су се сводила на теоријско полемисање и закључивање. Била су то истраживања која су се темељила на једној истраживачкој методи, једној техници и једном инструменту. До почетка XX века у педагошким истраживањима преовладавала је парадигма разумевања, а истраживања нису била емпиријски усмеравана. Није се тежило упознавању проблема стања и мењања васпитно-образовне праксе, већ су се проучавања сводила на продубљену анализу педагошких извора.

Егзактнији поступци у истраживањима у овом периоду нису постојали, а то се одразило и на методолошко проучавање проблема школског неуспеха.

Емпиријска оријентација у истраживању школског неуспеха у свету почиње првих деценија XX века. У прве три деценије усавршене су технике нормативних тестирања, педагогија се развија као емпиријска наука, а то се одражава на истраживања проблема школског неуспеха.

На основу проучаване литературе, истраживање школског неуспеха можемо поделити на истраживања узрока неуспеха и метода елиминације неуспеха на популацији ученика која показује неуспех у појединим предметима, те на истраживања која се баве могућностима предупредивања неуспеха. Пракса показује да се у истраживањима која се баве проблемима неуспеха узорак бира на основу слабих оцена из појединих предмета, недовољног успеха или на основу поновљеног разреда. Полази се од успеха исказаног оценама, а након тога користе се различити мерни инструменти: тестови за мерење коефицијента интелигенције, различити инвентари личности, тестови знања итд. У прикупљању података користе се анкете, интервјуи, ученички досијеи, школска документација. На основу добијених података изводе се уопштени закључци који се односе на узроке и факторе неуспешности. Овакво испитивање слабих ученика методолошки је исправан пут за теоријска уопштавања и закључивања о школском неуспеху. Друга врста истраживања примењује сличне методе и технике, али у потпуно обрнутом реду. Наиме, пре него и дође до заостајања, утврђује се ниво знања ученика, њихове могућности у датој етапи, услови услед којих је дошло до заостајања и одмах се предузимају одређене мере предупредивања. Спроводи се и истраживање које се односи на испитивање педагошких фактора и њихове улоге у постизању успеха. Реч је пре свега о наставно-образовном раду у школи. Из проучавања проблема школског неуспеха произлази да не постоји један најбољи методолошки приступ. Методолошки путеви у истраживању проблема школског неуспеха зависе од теоријског утемељења и епистемолошких приступа.

Преглед методологије истраживања школског неуспеха

Разматрање различитих методолошких приступа у изучавању проблема школског неуспеха у значајним студијама и радовима у нас показује да до 60-их година прошлог века није било значајних истраживачких радова. Разлози су у недовољно афирмисаној методологији педагогије у том периоду, као и у чињеници да су се сва истраживања сводила на теоријска уопштавања и закључке. Прва истраживања везана за школски неуспех вршена су у доменима других наука, али за опште потребе школства, и задржала су се углавном на анализи неуспеха у школи у

зависности од појединих ваншколских фактора и проучавања њихове интеракције. Након 1960. године долази до снажних веза с методологијом педагошких истраживања у свету, што је за резултат имало и ширење теренских и емпиријских истраживања. Истраживања Ј. Зормана, Ф. Троја, А. Радојковића веома су значајна, јер представљају првобитне моделе у истраживању проблема школског неуспеха. Упоредивањем првобитних истраживања школског неуспеха која су се сводила на једну технику и инструмент са истраживањима школског неуспеха у периоду унапређења васпитно-образовне и методолошке праксе, увиђамо велики напредак у погледу методолошке оспособљености истраживача уз коришћење модерних приступа, комбиновањем више различитих техника и инструмената, првих експерименталних радова и повољније могућности примењивања добијених резултата у васпитној пракси. Ако направимо осврт на првобитне моделе истраживања школског неуспеха, можемо констатовати да су често били једноставни и нису укључивали неке значајне чиниоце, као и то да су приликом провере коришћене неадекватне методе истраживања.

Средином 70-их и 80-их година прошлог века истраживања проблема школског неуспеха вођена су емпиријском методом, а подаци обрађивани аналитичко-дескриптивном методом. Овај период је за методологију педагогије веома значајан због залагања за сједињавање стручног и истраживачког рада с непосредном праксом. Различити приступи у истраживањима проблема неуспеха навели су ауторе да повезују различите варијабле како би добили непобитне резултате (Ј. Марковац, Н. Шарановић-Божановић, Н. Хавелка, Ј. Коцић, Р. Круљ). Прегледом значајних методологија истраживања у нас, уочавамо да је осавремењивање метода, техника и инструмената, као и њихово прилагођавање науци о васпитању, допринело да истраживања проблема школског неуспеха добију сложенију и савременију конотацију. Студије о истраживањима школског неуспеха у раном периоду, тј. на почетку школовања, у нас су запостављене јер је најлакше истраживати проблем онда када се увелико појавио. Најчешће су предмет анализе прилике у породици, школи или карактеристике ученика. Велике разлике међу ауторима настају у оцени којем узрочнику треба дати примат.

Можемо констатовати да, иако је проблем раширен, о школском неуспеху се пише и истражује и у оквиру других тема и с различитих аспеката. Сложеност појаве школског неуспеха (почетни, прикривени, стварни, потпуни, поновљени) често се са школског плана преноси на животни, због чега су неопходна истраживања поменутог типа која нам показују у којој мери фактори личности и породичне прилике утичу на школски неуспех. Намеће се потреба интердисциплинарног приступа у изучавању овог проблема.

На основу претходних разматрања, закључујемо да садашње стање истраживања у овој области карактеришу: 1. опис појаве и објашњавање постојећих веза међу подацима, 2. активно утицање на предмет проучавања, при чему се увек иде за проблемом, 3. даљи покушаји прецизирања релација између предиктора и школског неуспеха, било мењањем постојећих или коришћењем нових модела, 4. непрестано трагање за новим, до сада недовољно истраженим предикторима и 5. тенденција ка превазилажењу уочених методолошких слабости досадашњих истраживања усавршавањем постојећих или изналажењем нових поступака процене свих релевантних варијабли. Студије о истраживањима школског неуспеха могу се усмерити на даље покушаје прецизирања релација између предиктора и школског неуспеха, било мењањем постојећих или коришћењем нових модела истраживања, те непрестаним трагањем за новим, до сада недовољно истраженим предикторима, уз тенденцију ка превазилажењу уочених методолошких слабости досадашњих истраживања, усавршавањем постојећих или изналажењем нових поступака процене свих релевантних варијабли.

На основу увида у различите методолошке приступе у изучавању проблема школског неуспеха у значајним студијама и радовима страних аутора, можемо констатовати да су закључци о мерама предупређивања проблема школског неуспеха потврђени. Ако направимо паралелу истраживања проблема школског неуспеха између наших аутора (И. Фурлан, Ј. Марковић, Ј. Крнета, Н. Поткоњак, Ј. Ђорђевић, Н. Шарановић-Божановић, Ј. Коцић, Р. Круљ и др.) и страних аутора, закључујемо да су постављене хипотезе, употребљене методе, дефинисане варијабле и одабрани узорци у складу са потребама друштвено-образовног окружења.

Превасходни циљ истраживачких пројеката базирао се на предупређивању школског неуспеха пре него што и покаже прве знаке. Посебан значај у истраживањима проблема школског неуспеха страних аутора јесу динамика сваког субјекта, педагошка тактика истраживача и коришћење дијагностичке методе у раду (клиничка метода). Праћење узорака и ангажовање на пројекту све време значајно је за методологију истраживања јер подаци добијени овим путем служе унапређивању праксе. Сложеност истраживања проблема школског неуспеха захтева различите методолошке приступе, а нарочито је од великог значаја да сви ови кораци буду остварени у складу са захтевима који се постављају истраживачкој методологији. На основу увида у студије страних аутора, можемо констатовати да су закључци о мерама предупређивања проблема школског неуспеха потврђени и у налазима студија наших аутора.

Посебан значај у истраживањима проблема школског неуспеха страних аутора имају динамика сваког субјекта у истраживачким ситуацијама,

педагошка тактика истраживача и коришћење дијагностичке методе у раду. У студијама наших аутора нема података да је у истраживањима проблема школског неуспеха примењивано лонгитудинално истраживање у временском распону од десет година. Лонгитудинална истраживања карактеристична су за економски развијена друштва. Праћење узорака и ангажовање на пројекту све време значајно је за методологију истраживања јер подаци добијени овим путем служе унапређивању праксе. Емпиријска истраживања овог научног проблема отвориће пут проналажења начина и средстава за ефикасније предупредивање школског неуспеха.

Методе и технике у истраживању школског неуспеха

Прегледом метода и техника у истраживањима школског неуспеха констатујемо да коришћени различити инструменти и добијени различити резултати указују на мултидимензионалност проблема и неопходност даљег проучавања. Због сложености проблема испитивања у области школског неуспеха, коришћене су две групе метода: теоријске и емпиријске. Свака од ове две групе метода има своје предности и недостатке, што указује на чињеницу да је неопходно повезати теорију са практичним деловањем на пољу школског неуспеха.

Теоријске групе метода садрже теоријска разматрања и полемисања, дефинисања и критичке осврте. Управо у томе се састоје њихове предности, али и тешкоће када се односе на могућност предвиђања у области школског неуспеха. Емпиријске методе оперишу са појавама, тј. са оним што се може посматрати и пратити. Разноврсност у методолошком погледу и велики број радова намећу потребу њиховог критичког разматрања и процењивања, као и потребу за извесном систематизацијом. У консултованој литератури издвајамо следеће методе истраживања проблема школског неуспеха: 1. квантитативне методе (тестирање, упитници, стандардизовани интервјуи у свим формама и разне скале) и 2. квалитативне методе (студија случаја, учесничко посматрање, непосредно посматрање, експеримент, *ex-post facto*, интервју, анализа садржаја и анкете).

Квантитативне методе укључују анкетирање, скалирање и интервјуисање. Ове технике обезбеђују неопходне информације за истраживање проблема школског неуспеха у виду перцепција, ставова, знања, понашања испитаника. Методе самоисказа су веома корисне у сакупљању информација о објективним догађајима. Квантитативне методе понекад показују слабости, као што су пристрасност и необјективност, а с друге стране не изискују велике материјалне трошкове, могу се обавити у кратком временском року и подесне су за употребу.

Интервјуи имају специфичне вредности, услед потенцијалне флексибилности онога ко води интервју. Управо због флексибилности и отворености, обрада података може бити отежавајућа због квантификације. У поређењу с анализом података из упитника и скала, знатно је теже и временски захтевније обрадити материјал из упитника и кодирати поуздано те одговоре. Нема података да је интервју, као техника сакупљања информација и врста социјалне интеракције, у студијама наших аутора коришћен за истраживања проблема школског неуспеха. Међутим, техника интервјуа веома је популарна код страних аутора (А. McEvoy, R. Welker, W. Glasser, R. E. Slavin, N. L. Karweit), а на њеним основама настала је и "клиничка метода" за испитивање проблема школског неуспеха. У анкетирању у истраживању проблема школског неуспеха често је коришћена самоисказна техника (Р. Николић, Љ. Крнета, В. Билић, Р. Тандарић, А. Брковић, Н. Шарановић-Божановић). Анкетирање је слично интервјуу пренесеном на папир и нераскидиво је повезано за теренска истраживања проблема школског неуспеха. За упитник намењен анкетним истраживањима (теренским истраживањима) карактеристично је да садржи различита питања двочланог избора, отворена и вишеструког избора и да се чешће користе питања с понуђеним одговорима у односу на отворена питања. Сакупљени подаци су веома важни јер, поред идентификационог дела, олакшавају истраживачима да проуче комплексне појаве проблема неуспеха.

У квалитативне методе спадају анкете и интервјуи који захтевају квалитативну обраду података. Учесничко и објективно посматрање одликује се једним главним помоћним мерним инструментом – дневником посматрања, и најчешће је предмет посматрања ситуација на релацији наставник–ученик или ученик–ученик. Теоријска анализа проблема истраживања школског неуспеха налази се у готово свим студијама које смо проучили и за ову методу тешко је рећи да ли је метода прикупљања података, врста истраживања или метода анализе података.

Теоријске групе метода садрже теоријска разматрања и полемисања, дефинисања и критичке осврте. Управо у томе се састоје њихове предности, али и тешкоће када се односе на могућност предвиђања у области школског неуспеха. Емпиријске методе примењују се у систему претежно искуствених израза и појмова, тј. са оним што се може посматрати и пратити. У зависности од теоријских опредељења, настајала су истраживања у области неуспеха са различитим методолошким приступима, те отуда и истраживања која се не могу поредити почев од самог приступа изучавања проблема неуспеха, па до интерпретације добијених резултата. Научни ниво у педагогији постигнут

је употребом статистичких и логичко-математичких метода преузетих из егзактних наука.

Област изучавања школског неуспеха има динамичан карактер, што намеће потребу обједињавања теоријских и емпиријских основа у истраживању. Због тога је неопходно користити, комбиновати и даље развијати постојеће методе, зависно од постављеног предмета, као и пронаћи нове методе. У досадашњим проучавањима разних аспеката школског неуспеха не можемо говорити ни о једној методи која је специфична само за ову област истраживања Методе примењене у овој области истраживања углавном су методе које се иначе користе у осталим друштвеним наукама, али управо због тога оне морају имати специфичан карактер када се примењују у области проблема школског неуспеха.

Закључак

Комбиновањем и надовезивањем различитих метода, техника и инструмената доприноси се интензивнијем испитивању проблема школског неуспеха.

Сумирајући расправу о различитим методолошким приступима у истраживању школског неуспеха, чини се оправданим очекивати да ће у годинама које долазе његово проучавање бити усмерено у два основна правца: на разматрање технике и процедуре и на анализу питања која треба да допринесу сагледавању места и улоге методологије педагошких истраживања.

Сва досадашња истраживања школског неуспеха била су усмерена на узроке, на сузбијање последица, а није се пажња посвећивала методолошким проблемима. Отуда би резултати овог истраживања требало да подстакну и омогуће даља креативна трагања у изучавању проблема школског неуспеха.

Литература

- Billing, S. H., Waterman, A. S. (2003): *Studying Service-Learning: Innovations in Education Research Methodology*, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Gross, M. L. (1999): *The conspiracy of ignorance, the failure of American public schools*, New York: Harper Collins Publishers.
- Казанская, В. Г. (2005): Педагогическая психология, Москва-Минск: ПИТЕР.
- Karweit, N. L. (2004): "Effects of preschool programs on early school success", in R. E. Slavin, N. L. Karweit, & B. A. Wasik (Eds.), *Preventing early school failure: Research on effective strategies*, Allyn & Bacon, Boston.
- Круљ, Р. (1991): *Грешке у настави и њихово отклањање*, Београд: Сремпублик.
- Santrock, J. W. (2001): *Educational psychology*, Boston-New York: University of Texas at Dallas, Mc Graw Hill.

- Slavin, R. E., Karweit, N. L., & Wasik, B. A. (2004): *Preventing early school failure: Research on effective strategie*, Boston-London: The Johns Hopkins University, Allyn & Bacon.
- Shaul, M. S. (2002): Education could play a stronger role in identifying and disseminating promising prevention strategie, *FDCH Government Account Reports*, 1.2.2002.
- William G. (1994): *The Quality School Teacher*, New York: Harper Colins.
- Woolfolk, A. (2004): *Educational psychology*, Ninth Edition, Boston-New York: The Ohio State University.

НАСТАВНИЦИ И САРАДНИЦИ У ОБРАЗОВАЊУ

Др Славица Максић
Мр Славица Шевкушић
Институт за педагошка истраживања
Београд

UDK-371.125.4 (371.123)
Прегледни чланак
НВ. LVI.2.2007.
Примљен: 17. V 2007.

ПРИПРЕМА НАСТАВНИКА ЗА РЕАЛИЗАЦИЈУ ИЗБОРНИХ ПРЕДМЕТА

Образовање и стручно усавршавање наставника ради повећања
Апстракт *њихове професионалне компетентности представља један од кључних елемената актуелне реформе образовног система у Србији. Увођење већег броја изборних и факултативних предмета и програма отвара питање избора и компетенција наставника који ће их квалитетно реализовати. Искуства у реализацији верске наставе и грађанског васпитања, као обавезних изборних предмета у основним и средњим школама, указују на потребу додатног образовања наставног кадра како у домену наставних садржаја, тако и у области методичко-дидактичке припреме за рад у школи са ученицима одређеног узраста. Увећање броја и разноврсност изборних предмета и факултативних програма који ће одговорати локалним потребама захтева промене у базичном образовању и стручном усавршавању наставника. Наставници би требало да стекну и развију знања, вештине и ставове који ће омогућити њихово стручно и одговорно реаговање на потребе деце и родитеља школе у којој раде, кроз концептирање и реализацију атрактивних и функционалних изборних и факултативних наставних садржаја и активности. Флексибилна организација и континуирано осавремењавање стручног образовања уз рад обећава задовољавајућу припрему наставника за нове улоге и функције у школи.*

Кључне речи: *наставници, изборни предмети, базично образовање, стручно усавршавање.*

TEACHER TRAINING FOR OPTIONAL SUBJECTS

Abstract *Education and in-service teacher training aimed at developing teachers' professional competencies are one of key elements of the ongoing reform of the education system in Serbia. The implementation of a number of optional subjects and courses opens the question of the selection and competencies of the teachers who can best run them. The experiences in the realization of the optional subjects Religion and Civic Education, as optional-compulsory subjects in primary and secondary schools, indicate the need for additional teacher training both in the domain of teaching contents and methodological-didactic preparation for work with students of particular ages. The increase and the diversity of optional subjects and courses tailored to meet particular local needs requires changes in both pre-service and in-service teacher training. Prospective teachers should acquire and develop knowledge, skills and attitudes which will ensure their professional and responsible reactions, also, to the needs of students and their parents by tailoring and realizing attractive, functional optional teaching contents and activities. Flexible organization and continuous modernization of in-service training promises a satisfactory preparation of teachers for any new roles and functions in the school.*

Keywords: *teachers, optional subjects, pre-service training, in-service training.*

Увод

Образовање и стручно усавршавање наставника ради побољшања њиховог статуса и професионализације наставничког позива представља један од кључних елемената реформе образовног система у Србији. Увођење већег броја изборних предмета који су обавезни за школу и ученике отвара проблем наставног кадра који ће их успешно реализовати. Упозоравајућа искуства стечена су с верском наставом и грађанским васпитањем, који су постали обавезни изборни предмети у тренутку када није било довољно адекватно припремљених наставника који би их предали. Наставу су почели да реализују наставници који нису припремани за рад с децом одређеног узраста, сарадници без радног искуства у школи или са недовољно искуства, јер су били ангажовани привремено у више школа, неретко у исто време у основној и средњој школи (од почетних разреда основне до завршних разреда средње школе). Други проблем било је овладавање наставним садржајима који су сачињавали одређени предмет, као што је било грађанско васпитање, с обзиром на то да нико од наставника није током стицања базичног образовања припреман за наставу овог предмета.

Диверсификација образовања и наставничке компетенције

Један од праваца реформе образовног система, започете 2001. године у Србији, била је диверсификација рада у школи, која обухвата наставне садржаје, наставне методе, циљеве, очекивања и захтеве у односу на постигнуће и развој ученика (Ковач-Церовић и Левков, 2002). За разлику од ранијег јединственог програма који су школе биле обавезне да реализују, предложени оквирни национални план и програм представља основу за конципирање школског плана и програма који школе осмишљавају и реализују у складу са сопственим потребама и могућностима. Школски програм садржи обавезни, изборни и факултативни део (Закон о основама система образовања и васпитања, 2003; Закон о изменама и допунама Закона о основама система образовања и васпитања, 2004). Један од обавезних изборних предмета је верска настава или грађанско васпитање. Ученик који се определио за један од два изборна предмета, верску наставу или грађанско васпитање, изабрани предмет похађа до краја започетог циклуса основног, односно до краја стицања средњег образовања и васпитања. Факултативни део наставног плана и програма обухвата предмете којима се задовољавају интересовања ученика у складу с могућностима школе, као и садржаје и облике слободних активности.

Свака основна школа има обавезу да, поред верске наставе и грађанског васпитања, понуди и друге изборне предмете, од којих ученик

бира још један предмет, према својим склоностима (Правилник о изменама и допунама правилника о наставном плану и програму основног образовања и васпитања, 2006)¹. Листа изборних предмета обухвата следеће: лепо писање, народна традиција, руке у тесту – откривање света, чувари природе, од играчке до рачунара, шах, матерњи језик с елементима националне културе (мађарски, румунски, русински, словачки, хрватски, бошњачки, украјински, ромски), Страни језик који су ученици почели да уче у трећем разреду (енглески, немачки, руски, француски, италијански, шпански), пројекат *Грађанин*, основи информатике и рачунарства, домаћинство. Изборни предмети изучавају се по један час недељно, осим матерњег језика с елементима националне културе и страног језика, који се изучавају по два часа недељно. Успех у изборним предметима се не оцењује бројчано и не утиче на општи успех ученика.

На нивоу средњег образовања, у наставним плановима и програмима предвиђају се два обавезна изборна предмета, од којих је један верска настава, а други “други предмети етичко-хуманистичког садржаја” (на пример, Правилник о изменама Правилника о наставном плану и програму за стицање образовања у четворогодишњем трајању у стручној школи за подручје рада економија, право и администрација – област економија, 2006). Друга могућност је да су верска настава и грађанско васпитање алтернативна понуда у првој категорији изборних предмета, а другу групу чине стручни предмети који продубљују област или општи предмети који доприносе изграђивању личне културе. На пример, у оквиру средњег стручног образовања за занимање пивара, поред верске наставе или грађанског васпитања, ученицима се као изборни предмети нуде: ликовна култура, музичка уметност, географија хране, историја, историја пиварства, социологија (Правилник о наставном плану и програму огледа за образовни профил пивар, 2006). Листа изборних предмета није коначна и може се допунити на предлог школе која спроводи оглед, програмом који је претходно одобрило Министарство просвете и спорта. Настава се остварује из оних предмета за које се изјасни најмање 30 одсто ученика огледног одељења. Успех ученика у овој групи предмета, за разлику од верске наставе и грађанског васпитања, оцењује се бројчано и улази у просек оцена на крају школске године.

Изборне предмете на оба нивоа школовања могу да изводе учитељи, наставници, професори и стручни сарадници који раде у школи, уколико су савладали одговарајући програм обуке за тај предмет или је област датог предмета блиска њиховом базичном образовању. Илустрације ради,

¹ Измене у наставним плановима које се односе на изборне предмете извршене су у 2007. години али још нису званично објављене.

програм основа информатике и рачунарства могу да изводе професори информатике, математике, физике, технике, електротехнике, инжењери других усмерења, лица која су на основним студијама имала најмање четири семестра информатичких предмета. Грађанско васпитање могу да предају наставници и професори разредне наставе, педагози, психолози, социјални радници, професори историје, географије, српског и страних језика, уколико су савладали програм обуке за извођење наставе за одговарајући разред (Правилник о изменама и допунама правилника о врсти стручне спреме наставника који изводе образовно-васпитни рад из изборних програма у основној школи, 2005 а). Верску наставу могу да изводе лица с одређеним нивоом верског образовања (виша или висока школска спрема), завршеним правним, филолошким или филозофским факултетом, као и наставници или професори разредне или предметне наставе оспособљени за извођење верске наставе (Правилник о изменама и допунама правилника о врсти стручне спреме наставника који изводе образовно-васпитни рад из изборних програма у основној школи, 2005 б).

Искуства с верском наставом и грађанским васпитањем

Предмети верска настава и грађанско васпитање уведени су у школе у Србији 2001. године као факултативни, и то само за ученике првог разреда основне и средње школе. Подаци испитивања које је Институт за педагошка истраживања спровео током 2001. године показали су да већина испитаних ученика средњих школа и родитеља ученика основних школа има позитиван став према увођењу веронауке у школе, али само за оне ученике који то желе (Јоксимовић и др., 2002). Током прве половине 2002. године спроведена је евалуација факултативне наставе грађанског васпитања која је указала на проблем неприпремљености наставника и потребу за обуком (Smith, Fountains and McLean, 2002). По мишљењу ученика и наставника, грађанско васпитање битно се разликује од осталих предмета у редовној настави, што се сматра његовом значајном предношћу. Већина испитаних наставника, ученика и родитеља сложила се да предмет не треба да буде обавезан, нити третиран као алтернатива верској настави. Међутим, следеће школске године (2002/2003) верска настава и грађанско васпитање добијају статус изборних предмета на оба нивоа школовања, што подразумева обавезан избор и похађање једног од њих.

Да би се стекао увид у прву годину реализације и у ефекте верске наставе и грађанског васпитања као обавезних изборних предмета, спроведено је истраживање мишљења родитеља чија деца похађају први разред основне школе и мишљења ученика првог разреда средње школе (Јоксимовић, 2003). Према процени родитеља, њиховој деци се код верске

наставе највише допада садржај предмета, док је предност грађанског васпитања у начину рада. Родитељи процењују да њихова деца имају позитиван однос према наставницима који им предају изборне предмете, с тим што се повољније процењује однос с наставницима грађанског васпитања. Као добре стране изборних предмета ученици, такође, истичу начин рада који се разликује од рада на другим часовима, што је посебно изражено код грађанског васпитања. Млађој деци одговара учење кроз игру, покрет и цртање, атмосфера која је опуштенија него на часовима других школских предмета. За средњошколце је пресудније то што имају могућности да кажу своје мишљење и што их наставници грађанског васпитања уважавају. Код оба предмета истичу се као предности мање формалан начин рада и могућност да ученици активније учествују у процесу наставе и учења.

Када је реч о критичким примедбама које се упућују настави изборних предмета, оне се, пре свега, односе на садржај предмета, организацију и услове рада и више су упућене грађанском васпитању него верској настави. Примедбе на наставнике чешће изричу ученици који похађају верску наставу него они који похађају грађанско васпитање. Неповољни утисци о наставницима верске наставе нису заступљени у великој мери, али заслужују посебну пажњу с обзиром на то да верску наставу најчешће предају свештена лица која током школовања нису посебно припремана за наставнички позив, а многи од њих су се први пут нашли у улози предавача. Објашњење за неповољнији однос ученика с једним бројем наставника верске наставе може се потражити у спонтано дописаним коментарима, као што су: наставник је незаинтересован, немаран, оптерећује децу, нема ауторитет код деце, дете се плаши свештеничке одоре. Ученици који похађају различите изборне предмете на сличан начин процењују стручну и дидактичку компетентност наставника, док се поштовање и коректан однос према ученику чешће приписује наставницима грађанског васпитања.

Искуства у реализацији верске наставе и грађанског васпитања, као обавезних изборних предмета у основним и средњим школама, указују на потребу за додатног образовања наставног кадра, како у домену наставних садржаја, тако и у области методичко-дидактичке припреме за рад у школи са ученицима одређеног узраста, домену предзнања и капацитета за учење. У складу с тим, програм обуке наставника требало би да обухвати значајне теме и проблеме, као што су: (а) основне карактеристике интелектуалног и социјално-емоционалног развоја деце и младих (на пример, конкретно и апстрактно мишљење, карактеристике дечје пажње, развој говора и његов однос према мишљењу); (б) карактеристике дечјег моралног развоја (нивои моралног резоновања, мишљење као суштина моралности, однос

према ауторитету; (в) законитости и принципи успостављања успешних међуљудских односа у процесу васпитања и образовања у школи (наставник као модел социјалног понашања, неједнакости у групној комуникацији у одељењу, основна правила и принципи ефикасне комуникације у групи); (г) основе планирања и програмирања наставних активности на различитим нивоима (годишње, месечно, дневно планирање); (д) наставне методе и технике (дискусиона метода, тимски рад и методе кооперативног учења, индивидуални рад, пројект метода) (Шевкушић, Максић и Ђуришић-Бојановић, 2006).

Један пример добре школске праксе

Описаћемо обуку наставника која је спроведена за реализацију програма пројекта *Грађанин*, као пример добре праксе, о чему говоре постигнуте резултати. У периоду од пет година, програм пројекта *Грађанин* прошао је пут од секције и факултативног програма до обавезног изборног предмета у основној школи. Полазиште овог пројекта је да су деца врло рано способна да идентификују проблеме локалне заједнице и да се укључе у њихово решавање, уколико им одрасли дају само основне смернице, информације и подршку. Пројекат је оригинално развијен у Сједињеним Америчким Државама, где је 1998. године постао национални програм у вишим разредима основне школе, а поред тога успешно се спроводи на свим континентима (Павловић, Максић и Ђуричић, 2004).

У школама у Србији пројекат *Грађанин* почиње да се реализује као пилот-пројекат у трајању од две године. У лето 2002. године организоване су презентације пројекта за првих 106 заинтересованих школа, како би њихови представници упознали циљеве програма и искуства из његове реализације у другим срединама. Избор наставника, као и ученика, препуштен је школама, а они су се пријављивали уколико су били заинтересовани. На овај начин обезбеђена је слобода избора и учешћа у реализацији програма за наставнике и ученике, што је са своје стране дало почетну мотивацију за рад. Обука прве групе од 200 наставника организована је пред почетак школске 2002/2003. године. Ангажовани су инструктори са искуством из Сједињених Америчких Држава и Босне и Херцеговине, због сличности у културном наслеђу и језику. Обука је предвиђала да наставници кроз лично искуство овладају битним елементима садржаја и процедура које програм обухвата.

Обука је осмишљена као когнитивна радионица, заснована на интерактивном учењу и кооперативном раду у малим групама. Групе су бројале од 24 до 29 особа. Коришћене су следеће методе и технике рада: уводно излагање, “мождана олуја”, дебата, групна дискусија, теренско истраживање

(интервју, прикупљање и анализирање документације) и презентација. Бројност и разноврсност метода и техника знатно су допринели квалитету обуке. Теренско истраживање је подстицајно деловало на дебату у групама. Инструктори су охрабривали интерактивност и користили примере из локалне заједнице наводећи тако учеснике да препознају различите манифестације јавне политике. Својим понашањем су пружали модел грађанског активизма у друштву.

Рад се одвијао у неколико корака: идентификовање проблема у заједници и избор проблема за разредну студију, прикупљање информација о одабраном проблему, израда групне студије и њено презентовање. Тражи се проблем који је важан у њиховој средини и за који сматрају да могу да утичу на његово решавање. Следи сакупљање података и разматрање постојећих решења датог проблема: који су нивои и службе власти одговорни за бављење тим проблемом, који су, ако их има, постојећи прописи или мере везани за тај проблем, да ли су прописи одговарајући и да ли се спроводе, које су добре а које лоше стране постојећих мера. Пошто су испитане постојеће мере, у трећем кораку, група предлаже сопствене мере, које су праћене образлагањем разлога због којих су изабране. Разматрају се предности и мане предложених мера, њихова усклађеност с Уставом и законом, и указује на органе и нивое власти одговорне за њихово спровођење. Последњи корак представља израда плана акције у циљу примене изабране мере за решења разматраног проблема.

Наставници који су завршили обуку и започели рад на пројекту Грађанин у својим школама добијали су подршку у току школске године на више начина: кроз личну комуникацију са координаторима пројекта, преко посета школама и активностима, и организовањем регионалних састанака на којима је дискутовано о проблемима у раду. На крају школске године, поред интерне, формативне евалуације, компетентни истраживачи су спровели екстерну, сумативну евалуацију. Закључак интерне евалуације био је да је изведени програм успешан и да су га наставници и ученици добро прихватили. Наставници и ученици су показали велику инвентивност у примени програма у својој локалној средини, упорност у раду и спремност да уче нове ствари. Екстерна евалуација потврдила је да је пројекат имао успеха у подизању нивоа свести о реалном стању у заједници, у перцепцији проблема у њој и почетној активацији ка налажењу решења. Сналажљивост наставника у новим садржајима и њихов приступ раду највише су допринели успеху и развоју пројекта (Павловић, Максић и Ђуричић, 2004).

На основу резултата обе евалуације, испланирана је даља обука наставника, која је спроведена после искуства од годину дана примене програма у основним школама у Србији. Програм је састављен у складу с

потребама за обуком и сугестијама о њеном садржају које су наставници предложили током праћења. Наставници су највише нагласили потребу за проширивањем знања о грађанској партиципацији, тимском раду и сарадњи између школа и наставника који раде на пројекту *Грађанин*. Републичко министарство просвете и спорта прихватило је акредитацију програма као пилот-програма за стручно усавршавање наставника и стручних сарадника и формулисало циљеве и исходе његове примене у настави.

Уследиле су промене статуса програма, од факултативног, преко изборног, до обавезног изборног предмета. Спроведене су још две обуке нових група наставника. На овај начин, у Србији је близу хиљаду наставника припремљено за реализацију пројекта *Грађанин*. Од 2007/2008. године, пројекат *Грађанин* престаје да буде изборни предмет у седмом разреду, и постаје обавезни изборни предмет у петом и шестом разреду. Због омасовљавања, увећања броја ученика који похађају грађанско васпитање као обавезан изборни предмет, потребна је даља обука наставника који су до сада предавали овај предмет, као и обука нових наставника који би га успешно реализовали.

Наставничке компетенције и стручно усавршавање

У контексту актуелне реформе образовања, компетенције наставника редифинишу се из угла отварања наставникове професије према уважавању развојних потреба детета, интердисциплинарности посла, друштвеној ситуацији и преузимању одговорности за сопствени професионални развој (Ковач-Церовић и др., 2004). Компетенције које се од наставника траже обухватају следеће активности: примена и развој професионалних знања и вредности у функцији стварања стимулативних ситуација за учење; комуникација и интеракција с ученицима, родитељима, колегама и локалном заједницом; преузимање одговорности за планирање, програмирање и управљање наставом и учењем; праћење напредовања ученика; планирање и евалуирање сопственог рада и континуираног професионалног усавршавања. За развијање ових компетенција потребно је успостављање целокупног и координисаног система професионалног развоја наставника, од њиховог иницијалног образовања током студирања, преко увођења у посао наставника, до континуираног професионалног усавршавања уз рад.

Промене у прописима о томе какво је образовање наставника и какве су додатне квалификације потребне указују на начин на који је школска пракса одређивала захтеве (ангажовање кадра који је био доступан). У будућности треба развити друге изборне предмете за које школа има ресурсе, локална средина потребе, а деца и њихови родитељи интересовање (на пример, стари занати, гране пољопривреде, информатичке

технологије). Тражи се мултидисциплинарни приступ и тимски рад. Како обучити наставнике за такве предмете и програме? Како планирати њихово ангажовање? Како могу измене које се дешавају у базичном образовању наставника да одговоре на ове захтеве? У току је усклађивање високошколског образовања са захтевима Болоњске декларације. Измењени су многи наставни програми и уведени нови стручни профили, као што је дизајнер медија у образовању (Надрљански и Надрљански, 2006) и учитељ са специјализацијом из грађанског васпитања (на Учитељском факултету у Јагодини).

У циљу стандардизације наставничких компетенција, дефинисани су услови које наставник треба да задовољи и прописана је обавеза да има лиценцу за рад у васпитно-образовној установи (Правилник о дозволи за рад наставника, васпитача и стручних сарадника, 2005). На испиту за стицање лиценце, наставник треба да покаже да зна да: креира подстицајну средину за учење и развој; прилагођава захтеве развојним нивоима и стилевима учења деце; примењује индивидуални приступ ученицима у процесу образовно-васпитног рада; прати индивидуални развој и напредовање ученика; подржава иницијативу ученика, мотивацију за рад и спонтано стваралачко изражавање; познаје различите облике сарадње с породицом. Током рада, наставник је дужан да се усавршава ради успешнијег остваривања и унапређивања образовно-васпитног рада (Правилник о сталном стручном усавршавању и стицању звања наставника, васпитача и стручних сарадника, 2004).

Стручно усавршавање наставника усмерено је на осавремењавање знања у области дисциплине коју предају, унапређивање предавачких вештина и мотивисање наставника за квалитетно обављање посла. Један од услова за стицање лиценце и професионално напредовање представља похађање семинара које је подржало Министарство просвете (Каталог програма стручног усавршавања запослених у образовању за школску 2006/2007. годину, 2006). Стално стручно усавршавање наставника, васпитача и стручних сарадника остварује се по посебним програмима, који могу бити обавезни и изборни. Министар просвете одлучује о томе који ће програми од оних који су одобрени бити обавезни, а који изборни. Листа обавезних програма обухвата следеће области: педагошко-психолошке, дидактичко-методичке и ужа стручна знања од значаја за предмет, односно послове наставника, васпитача и стручног сарадника. Наставник, васпитач и стручни сарадник дужан је да током пет година похађа најмање 100 часова програма, и то најмање 60 часова са листе обавезних програма и до 40 часова са листе изборних предмета (Правилник о изменама и допунама Правилника о сталном стручном усавршавању и стицању звања наставника, васпитача и стручних сарадника, 2005).

Закон (Закон о основама система образовања и васпитања, 2003) даје право средњој школи, основној школи и вртићу да обављају проширену делатност, али она треба да буде у функцији образовања и васпитања: давање услуга, производња, продаја и друга делатност којом се унапређује или доприноси рационалнијем и квалитетнијем обављању делатности образовања и васпитања. Ученици се могу ангажовати у проширеној делатности само у оквиру практичне наставе, а наставници ако то не омета остваривање образовно-васпитног рада. Ово је простор у коме се могу осмислити изборни предмети и факултативни програми који би били занимљиви родитељима и деци, од већег значаја за привреду и развој локалне средине у којој се школа налази. Тако изабрани садржај и активности могли би бити корисни младима у повезивању школских, академских знања и практичних захтева из њиховог окружења и реалног живота, што је посебно важно у малим срединама и у оним случајевима када млада особа, после основне или средње школе, престаје са школовањем.

Могуће решење у обезбеђивању наставног кадра за квалитетно обављање нових функција у школи је у променама у образовању наставника и њиховом стручном усавршавању током рада. Тражи се високообразован кадар, широке културе, са добрим познавањем базичних вештина (српски језик, страни језици, информатика), са специјализацијом за одређену област (на пример, друштвене науке, природне науке) и другачијим ставовима према занимању наставника. Флексибилност у мишљењу и понашању наставника је можда његова најважнија особина, а ово својство се, у извесној мери, може вежбати и развијати (Максић, 2006). Пожељно је укључивање личних интересовања, талената и вештина, хобија, рекреације у професионалну каријеру наставника, који ће бити у стању да направи програм релевантног изборног предмета, да га иновира, у току реализације мења, и у одређеном тренутку сасвим промени, направи други програм, да у овом послу сарађује с другим наставницима, школском управом и локалном средином (фабрике, болнице, музеји, клубови и друго).

На примеру реализације изборног програма пројекта Грађанин може се видети да је за развој програма и обуку наставника који ће га изводити у школи потребно више година (у конкретном случају, од три до четири године). Дакле, Закон обавезује школу да организује изборну наставу и наставнике да се стручно усавршавају. Неки изборни предмети, њихов садржај и начин рада су дефинисани, док се неки конципирају накнадно. Развијање и реализација програма изборних предмета захтева посебну обуку наставника. Наставник би требало да буде спреман да учи, да се развија и напредује у својој каријери. Потребна је флексибилност школске регулативе која одређује изборне предмете, стручну оспособљеност наставника и

услове под којима ће радити. Семинари за обуку наставника које одобрава, прати и евалуира Министарство просвете представљају законски оквир, у који се може сместити адекватна обука за реализацију одређених наставних садржаја и активности, као што су изборни и факултативни програми.

Наставници треба да стекну и развију знања, вештине и ставове који ће, поред оспособљености за рад у оквиру остваривања базичног наставног плана и програма, омогућити њихово стручно и одговорно реаговање на потребе деце и родитеља школе у којој раде, кроз конципирање и реализацију атрактивних и функционалних изборних и факултативних наставних садржаја и активности. Потребни су механизми за препознавање наставника који ће моћи да реализује одређени изборни предмет и програме за које постоји интересовање. Школе треба да ангажују људске ресурсе којима располажу (на пример, домар може да направи курс из пчеларства) и волонтере (на пример, родитељи, пензионисани наставници, познати и успешни становници из средине, бивши ђаци). Нема сумње да је подстицање критичког мишљења и коришћење информатичких технологија важан предуслов успешности наставе уопште, а посебно наставе изборних предмета која захтева још већу инвентивност и креативност наставника и ученика.

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

Литература

- Јоксимовић, С. и др. (2002): Религијско образовање у државним школама, у: Аврамовић, З., Максић, С. (прир.), *Изазови демократије и школа* (81-102). Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Јоксимовић, С. (ур.) (2003): *Верска настава и грађанско васпитање у школама у Србији*. Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Ковач-Церовић, Т., Левков, Ј. (прир.) (2002): *Квалитетно образовање за све – пут ка развијеном друштву*. Београд: Министарство просвете и спорта Републике Србије.
- Ковач-Церовић, Т. и други (2004): *Квалитетно образовање за све, Изазови реформе образовања у Србији*. Београд: Министарство просвете и спорта Републике Србије.
- Каталог програма стручног усавршавања запослених у образовању за школску 2006/2007 годину* (2006). Београд: Завод за унапређивање образовања и васпитања.
- Максић, С. (2006): *Подстицање креативности у школи*. Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Надрљански, Ђ., Надрљански, М. (2006): Нова професија – дизајнер медија у образовању, *Педагогија*, 61(4), 479-488.

- Павловић, Б., Максић, С., Ђуричић, Н. (прир.) (2004): *Прва година Пројекта Грађанин у Србији*. Београд: Грађанске иницијативе.
- Правилник о дозволи за рад наставника, васпитача и стручних сарадника (2005). *Службени гласник РС*, бр. 22.
- Правилник о сталном стручном усавршавању и стицању знања наставника, васпитача и стручних сарадника (2004), *Службени гласник РС*, бр. 14.
- Правилник о изменама и допунама Правилника о сталном стручном усавршавању и стицању знања наставника, васпитача и стручних сарадника (2005), *Службени гласник РС*, бр. 56.
- Правилник о изменама и допунама Правилника о врсти стручне спреме наставника који изводе образовно-васпитни рад из изборних програма у основној школи (2005а), *Службени гласник РС – Просветни гласник*, бр. 3.
- Правилник о изменама и допунама Правилника о врсти стручне спреме наставника који изводе образовно-васпитни рад из изборних програма у основној школи (2005б), *Службени гласник РС – Просветни гласник*, бр. 9.
- Правилник о наставном плану и програму огледа за образовни профил пивар (2006), *Службени гласник РС – Просветни гласник*, бр. 10.
- Правилник о изменама Правилника о наставном плану и програму за стицање образовања у четворогодишњем трајању у стручној школи за подручје рада економија, право и администрација – област економија (2006), *Службени гласник РС – Просветни гласник*, бр. 11.
- Правилник о изменама и допунама Правилника о наставном плану и програму основног образовања и васпитања (2006), *Службени гласник РС – Просветни гласник*, бр. 15.
- Smith, A., Fountain, S., McLean, H. (2002): *Грађанско васпитање у основним и средњим школама у Republici Srbiji: evaluacija prve godine, 2001-2002. i preporuke*. Београд: UNICEF, UNESCO, Фонд за отворено друштво – Институт за отворено друштво.
- Ševkušić, S., S. Maksić, M. Đurišić-Bojanović (2006): In-service training for the teachers of religious education in Serbia, in: N. P. Terzis (ed.): *Lifelong learning in the Balkans* (585-589). Thessaloniki: Kyriakidis Brothers s.a.
- Закон о изменама и допунама Закона о основама система образовања и васпитања (2004). *Службени гласник РС*, бр. 58, 3-9.
- Закон о основама система образовања и васпитања (2003). *Службени гласник РС*, бр. 62 и 64.

ИНДИВИДУАЛНИ РАЗВОЈ НАСТАВНИКА У ШКОЛИ

У раду се анализира питање потребе и могућности развоја наставника Апстракт у школи. Полазећи од објашњења специфичности наставничке професије, развој наставника у школи тј. остваривање његових индивидуалних потреба и потенцијала, разматра се као претпоставка, пратећи елемент и показатељ успешног професионалног деловања и професионалног развоја наставника. Извојена су и представљена четири елемента или показатеља индивидуалног развоја наставника у школи: знања, способности и вештине наставника и њихов развој у школи; потребе и интересовања наставника и њихово задовољавање у школи; задовољство собом у улози наставника и степен мотивације с којом се обавља посао; ставови и вредности наставника везани за сопствену професију. У раду је дат и приказ дела резултата испитивања мишљења наставника о могућностима да се у школи развијају на личном плану. Наша основна школа, према мишљењу испитаника, делимично пружа такве могућности наставницима. Али, да би се школа развијала као контекст индивидуалног развоја (не само ученика, него и наставника) потребно је и даље радити на променама у свим елементима садржаја и структуре те институције.

Кључне речи: *наставник, школа, развој наставника у школи, показатељи развоја наставника у школи.*

TEACHER DEVELOPMENT WITHIN SCHOOL

Abstract *The paper discusses the question of the needs and opportunities for teacher development within school. Starting from the specificities of the teaching profession, teacher development within school, i.e. catering to teachers' individual needs and potentials is regarded here as an assumption, an accompanying element and indicator of successful professional performance and development of teachers. Selected and presented are four elements or indicators of individual teacher development in school: knowledge; teachers' skills and abilities and their development in school; how teachers' needs and interests are catered to within school; teachers' estimation of their role and the level of their motivation for work performance; attitudes and values of the teachers related to their profession. Presented also are partial results of a research on teachers' judgements about the opportunities, provided by the school, for their professional development on the individual plane. Our primary school, according to the opinion of the teachers, only partially provides opportunities for teacher development. Yet, if school as the context of personal development (of both the students and the teachers) is to develop, then it is necessary to further work on changing the elements of the contents and the structure of this institution.*

Keywords: *teacher, school, teacher development within school, teacher development indicators.*

Положај ученика и положај наставника у школи су међусобно зависни и детерминисани друштвеним и институционалним контекстом. О промени положаја ученика не може говорити независно од анализе и разматрања могућности и предуслова промене положаја наставника у школи, што истовремено представља и један од кључних сегмената и показатеља развоја и реформе школе и школског рада. Почетни корак у том процесу је анализа положаја и улоге наставника у постојећој школској пракси, али и анализа могућности које школа пружа наставнику да се развија, тј. остварује своје индивидуалне потребе и потенцијале. Иако је професионални развој примарни аспект развоја наставника, специфичност наставничке професије отвара могућност и потребу разматрања аспекта развоја наставника на личном плану кроз остваривање професионалне улоге.

Наставник као професионалац и као личност

Као и било коју професију са изразитом хуманистичком оријентацијом, посао наставника краси једна специфичност – немогућност повлачења оштре границе између професионалног и личног. О наставнику не само као о професионалцу, него, пре свега, као о личности која обавља одређену професионалну улогу треба размишљати у контексту одређења природе и основне функције наставничког посла као, и потребних предуслова успешности у обављању тог посла.

Ако подучавање деце и младих одредимо као основну функцију наставника, треба имати на уму да акт подучавања, иако је превасходно интелектуална или когнитивна активност, увек подразумева и испољавање социјалне димензије личности. То је процес који је емотивно, а често и вредносно обојен. (Clark, 1995)

Начин на који ће наставници обављати свој посао и резултати које ће остваривати зависе од бројних фактора – владање знањима која треба пренети ученицима је једна од кључних, али не и једина претпоставка. (Hargreaves у: Smyth, 1995) За успешно обављање посла наставника поред интелектуалних и когнитивних важне су и друге способности и својства личности. Не чуди, стога, да се у бројним истраживањима која су се бавила функцијом и улогом наставника и утврђивањем фактора од којих зависи наставникова успешност посебно анализирају својства личности наставника. (Ђорђевић и Ђорђевић, 1988)

Истицање повезаности професионалног и личног у наставничкој професији покреће не само питање образовања наставника, већ и конципирања свакодневне школске праксе и рада наставника.

Ако је квалитет рада у учионици блиско повезан са развојем наставника – начином на који се они развијају и као професионалци и

као људи (Hargreaves у: Smyth, 1995) у процесу образовања наставника (и формалног образовања и стручног усавршавања) требало би пажњу посветити и развоју (или формирању) пожељних својстава личности, а не само усвајању знања и техничких решења о ефикасном преношењу знања ученицима. (Wilson, 1991)

Такав приступ образовању наставника мора бити праћен одговарајућим решењима контекста у оквиру којег наставник делује (ужег – институционалног и ширег – друштвеног). На институционалном плану је потребно обезбедити предуслове да наставници радећи испољавају своју личност, али и да се током рада у институцији развијају као личности, што ће им омогућити квалитетнији рад. “Прецизна артикулација расправе о развоју наставника захтева одмак од ‘наставне праксе’ и фокусирање на ‘живот и посао наставника’.” (Smyth, 1995, стр. 10)

Када говоримо о развоју наставника, потребно је дати неколико важних напомена.

Као прво, за развој наставника, као и за појединце који остварују неку другу професионалну улогу, подједнако је важна реализација у различитим животним пољима или сферама живота. Развој наставника не одвија се само у институционалном контексту у којем он остварује професионалну улогу, већ се кроз остварење на различитим животним пољима и одвија се целог живота. Остваривање индивидуалних потенцијала и потреба у сфери професионалног живота повезано је с остваривањем индивидуалних потенцијала и потреба у другим животним сферама – реализација наставника на, на пример, породичном плану, плану пријатељских односа и веза и плану друштвеног ангажовања може позитивно утицати на резултате у испуњавању професионалне улоге, као што успех у професионалној сфери може допринети квалитетнијем животу у породици, успешнијим пријатељским везама и односима и сл. За потребе анализе развоја наставника у школи примарно је задржавање на професионалној сфери живота, али се не сме заборавити да она није изолована од других животних сфера. Уз уважавање индивидуалних разлика у перцепцији важности појединих животних сфера и индивидуалних избора доминантне животне оријентације (придавања веће важности појединој од наведених улога нпр.) потребно је имати на уму да ће самопроцена успешности наставника у остваривању професионалне улоге бити детерминисана и постигнућима на другим животним пољима.

Друго, наставник (као и било који други појединац, без обзира на специфичност професионалног опредељења и професионалне улоге и институционалног контекста у којем се та улога реализује) с особама с којима ради може да остварује пријатељске везе и односе (па у појединим случајевима и партнерске и породичне), покреће различите активности

у слободном времену, проналази начине за друштвено ангажовање и сл. Професионално деловање се може, дакле, посматрати и као претпоставка, па чак и медиј за остваривање различитих индивидуалних потенцијала и потреба и целокупни развој личности наставника.

Као треће, од наставника се, пре свега, очекује да успешно обавља своју професионалну улогу (као и од појединаца који припадају некој другој професији – у контексту у којем су професионално ангажовани очекује се да успешно раде свој посао). При томе се подразумева да користи и развија своја стручна знања током рада. Међутим, успешна примена и развој стручних знања током рада повезани су с личним својствима наставника – одређена својства личности су претпоставка развоја професионалних компетенција, а професионална компетентност наставника подразумева и одговарајућа лична својства. То значи да се професионално деловање и професионални и лични развој наставника у школи морају посматрати у међусобној повезаности и зависности. Стога се показатељи личног развоја наставника у школи могу разумевати и као предуслови, пратећи елементи и/или продукти професионалног деловања и професионалног развоја наставника.

Показатељи личног развоја наставника у школи

Сложеност појма и процеса личног развоја наставника у школи омогућава да се у процесу анализе издвоје његови различити елементи. На основама сазнања из области психологије личности и сазнања развијених у оквиру педагошке науке о природи и функцији наставничке професије, могуће је издвојити следеће елементе или показатеље развоја наставника у школи:

- знања, способности и вештине наставника и њихов развој у школи;
- потребе и интересовања наставника и њихово задовољавање у школи;
- задовољство собом у улози наставника и степен мотивације с којом се обавља посао;
- ставови и вредности наставника везани за сопствену професију.

Претпоставка успешног обављања улоге наставника у школи је сложени сплет развијених одговарајућих знања, способности и вештина.

На првом месту, наставнику су потребна знања, способности и вештине за креирање и реализацију наставног процеса и рада с ученицима (познавање садржаја научне области, односно наставног предмета који се предаје; дидактичко-методичка умешност у реализацији процеса учења и подучавања; педагошко-психолошка знања о природи развоја деце, узрасним

и развојним, индивидуалним и групним карактеристикама ученика, као и способности и вештине за њихово препознавање и уважавање у наставном раду; знања, способности и вештине праћења и процењивања рада и напредовања ученика и анализе наставног процеса у целини и сопственог рада...).

Због сложености улоге наставника у школи (иако је улога наставника у односу на ученике и наставни процес примарна, о наставнику се може размишљати и као о особи која компетентно и одговорно испуњава своје професионалне обавезе и задатке у школи у оквиру претходно дефинисане и договорене поделе послова, која сарађује с колегама и другим члановима школског колектива и учествује у тимском раду, сарађује с родитељима ученика и другим појединцима и институцијама из локалне и шире друштвене средине, која је креатор а не само реализатор школског програма, која има активну и конструктивну улогу у креирању организације школског рада и живота и која доноси одлуке о томе шта и како ће се радити у школи...) важне су и комуникативне компетенције, компетенције за иницирање и остваривање сарадничких односа, ефикасан тимски рад, покретање и реализацију промена околности у којима се делује и сл.

Уз претпоставку да се на формирању наведених знања, способности и вештина плански и систематски ради током формалног професионалног образовања будућих наставника, у школи је потребно обезбедити услове да се она примењују и практикују тј. потребно је изнаћи најделотворније начине да се наведене компетенције развијају и континуирано подржавају током професионалног деловања наставника.

Школа као контекст развоја наставника и на професионалном и на личном плану треба, дакле, да буде место где наставник може да учи, или институција уз помоћ које наставник може да учи.

Организација школског рада и живота (посебно временска и просторна организација и материјално-техничка опремљеност школе средствима и опремом за рад и учење) и управљање и руковођење школом могу се јавити као олакшице или препреке размене знања и искуства међу самим наставницима. Околности у оквиру те две садржајно-структуралне компоненте школе и атмосфера у школи као елемент њеног социјалног система могу у већој или мањој мери подржавати наставнике у учењу.

Поред предуслова у самој институцији, за развој наставника у оквиру овог сегмента су важна и одговарајућа системска решења. Ниво разрађености и дефинисаности наставницима познатих и разумљивих критеријума за процењивање квалитета њиховог рада на темељима унапред дефинисаних наставничких компетенција и степен њиховог уважавања приликом материјалног вредновања рада наставника и одређивања статуса наставника

у институцији и шире може се одразити на однос наставника према потреби да развијају своја знања, способности и вештине.

Да би се наставник развијао у школи важно је да има могућности да, поред испуњавања основних обавеза и радних задатака и остваривања основних права, задовољава и своје специфичне потребе и интересовања (проширивање сазнања из предметне области или наставног предмета који предаје и стицање знања из сродних наставних дисциплина; проширивање општег образовања, постизање задовољавајућег степена опште културе и информисаности; испољавање афинитета према уметничком и креативном изражавању кроз ангажовање у разноврсним ваннаставним и ваншколским активностима; квалитетно и креативно провођење слободног времена...). Отвореност школе за разне активности наставника и ван његовог радног времена и радног времена школе и доступност школских ресурса (просторија, опреме, средстава...) за задовољење разноврсних потреба и интересовања наставника предуслов је развоја наставника у школи.

За рад и развој наставника посебно је важан степен мотивације с којом се приступа свакодневним активностима. Поред припремљености за васпитно-образовни рад, подједнако је важна и мотивисаност наставника, његова спремност да послу прилази стваралачки. (Коцић, 1989) Наставник ће имати веће могућности за развој уколико постоје услови да степен његове мотивације за рад током обављања наставничког посла расте или се бар одржава на “стабилном” нивоу.

За сваку професију, а наставничку посебно, због функције и природе васпитно-образовне делатности, важно је да се временом не појави рутина и шаблонизам у раду који може резултирати негативном проценом сопствене успешности у остваривању наставничке улоге, што повратно утиче на степен мотивације с којом се приступа послу. (Wubbels & Korhagen, 1990)

Степен задовољства собом у професионалној улози је директна рефлексивна процена сопственог професионалног избора и ставова и вредности везаних за сопствену професију.

Ставови и вредности наставника везани за сопствену професију су значајна детерминанта професионалног деловања и понашања. јер утичу на степен задовољства собом у наставничкој улози и степен мотивације с којом се обавља посао наставника. С друге стране, директно су повезани с обележјима самог посла (врста и садржај активности које се обављају свакодневно у школи, простор за аутономију у раду и одлучивању, односи с колегама и ученицима, повратне информације о квалитету рада које се добијају од ученика и колега, постојећа пракса процењивања квалитета рада наставника, начин функционисања система награђивања у школи за успешан наставни рад и могућности напредовања на послу праћене

адекватним материјалним вредновањем) и проценом околности у којима се обавља професионална улога. (Beck, 2003)

На ставове и вредности везане за сопствену професију (ставове и вредности наставника о професији “наставник”), као и на друге ставове и вредности, значајно утичу: култура и традиција (друштвена и васпитно-образовна традиција, традиција и култура конкретне организације или институције, нпр. школе...), примарне и секундарне социјалне групе (колектив или група којима појединац припада и у којима професионално делује, нпр. школски колектив и група наставника) и особине личности. Ставови и вредности према сопственој професији ће, између осталог, бити одраз статуса те професије и професионалне улоге у систему друштвених вредности, а "обојиће" их и систем вредности доминантан у институцији у којој је појединац професионално ангажован.

Ставови и вредности се формирају, а могуће и мењају на основу искуства. Искуство наставника у обављању наставничке професије утицаће на његове ставове и вредности о васпитно-образовној делатности и процену сопственог професионалног избора. Све то ће се рефлектовати на непосредно деловање и понашање наставника, односно представљаће једну од основа формирања имплицитног концепта о сопственој улози и функцији васпитно-образовног процеса и процене могућности да се они уваже и спроведу у праксу сопственог деловања.

Ставови и вредности наставника везани за сопствену професију повезани су и с претходним показатељима развоја наставника на личном плану. Када школска институција делује и функционише на начин који онемогућава развој знања, способности и вештина и задовољавање специфичних потреба и интересовања наставника, степен мотивације с којом се обавља посао и степен задовољства собом у улози наставника временом може опадати. Резултат те промене може бити и негативан став наставника према школској институцији (и свом месту у њој) и професији и делатности којој се припада. Наравно, могућ је и пожељан и другачији правац повезаности.

Мишљење наставника о могућностима да се у школи развијају на личном плану

У овом делу тексту представља се и анализира један део резултата емпиријског истраживања реализованог у склопу системне анализе школе обављене за потребе израде докторске дисертације на тему "Школа као контекст самореализације наставника" одбрањене на Филозофском факултету у Београду 2005. године. Као циљ спроведене системне анализе школе одређено је разматрање питања да ли школа као систем својом структуром и садржајем представља контекст самореализације наставника,

односно како треба конципирати и у пракси обликовати поједине компоненте школе да би представљале подстицајне околности за успешно професионално деловање и професионални развој наставника и развој његове личности. Основни циљ проучавања је конкретизован на неколико задатака. Као посебан задатак проучавања и основни задатак реализованог емпиријског истраживања одређено је испитивање мишљења наставника о школи као контексту њихове самореализације. За реализацију овог задатка истраживања примењена је техника анкетирања и упитник као инструмент. Посебне тематске целине упитника чинила су питања путем којих су се прикупили подаци о мишљењу наставника о томе да ли имају могућности да се у школи развијају на личном плану, односно питања шта је потребно мењати у садржају и структури школе како би се створили подстицајни услови за рад и развој наставника. Узорак истраживања су чинила 403 наставника разредне и предметне наставе из основних школа с подручја града Београда. (Хебиб, 2005) У наставку текста, поред изражавања прикупљених података у процентуалним вредностима, користи се и мера утврђивања ранга на основу израчунате вредности аритметичке средине.

Прегледом и поређењем садржаја појединачних одговора испитаних наставника на питање да ли имају могућности да у школи развијају своја знања, способности и вештине и задовољавају потребе и интересовања, могу се издвојити следеће категорије или групе одговора (при чему је редослед навођења резултат учесталости јављања):

- ширење и продубљивање знања из наставног предмета или предметне области која се предаје (учење своје струке);
- стицање и развој знања из области дечје и развојне психологије, педагошке психологије и психологије учења и дидактичко-методичко образовање (размена знања с колегама наставницима и учење уз помоћ стручних сарадника);
- ширење опште културе и информисаности, упознавање других наставних области и предмета (учење од колега и размена знања с колегама);
- задовољавање различитих афинитета према креативном и уметничком (драмском, литерарном, ликовном, музичком...) изражавању (водителски рад у секцијама слободних активности ученика);
- развијање вештина комуникације и вештина рада с малим групама ученика (водителски рад у додатној и допунској настави);
- задовољавање читалачких интересовања (коришћење фонда и услуга школске библиотеке);
- задовољавање потребе за културним уздицањем (улога водитеља ученика приликом посета позориштима, биоскопима, музејима и сл.);

- задовољавање потребе за путовањем и боравцима у природи (улога водитеља ученика на излетима и екскурзијама);
- развијање специфичних вештина које су претпоставка успешног обављања посла наставника, нпр. обука за рад на рачунару, учење страних језика путем курсева који се организују у школи (наставници уче наставнике);
- овладавање информацијама о најновијим токовима у филмској, позоришној, музичкој... уметности и спорту (размена са ученицима).

Из наведених група одговора видљиво је да испитани наставници могућност развоја знања, способности и вештина и задовољавања потреба и интересовања у школи везују, пре свега, за наставни процес или наставни предмет који предају и за своје обавезе и задатке у раду с ученицима.

У табели бр. 1 дати су процентуални подаци о оцени испитаних наставника на скали од 1 до 5 у коликој мери су задовољни собом у улози наставника.

Табела бр. 1 Оцена степена задовољства собом у улози наставника

оцена	ф	%
1	2	0,5
2	1	0,2
3	28	6,9
4	237	58,8
5	131	32,5

Н = 399

Израчуната вредност аритметичке средине датих оцена ($AC=4,24$) показује да је највећи број испитаних наставника у високом степену задовољан собом у улози наставника. Испитани наставници који су степен задовољства собом у улози наставника оценили оценом 3 и мање као узроке или разлоге дате оцене навели су следеће:

- лош материјални статус васпитно-образовне делатности и просветних радника;
- изражена самокритичност и потреба да се стално буде бољи у свом послу;
- сложеност захтева који се постављају пред наставнике, посебно у околностима покушаја реформисања система васпитања и образовања;
- сложеност и одговорност наставничког посла која “производи” zasiћеност радом у просвети и осећај умора од рада с децом и младима.

Из наведених података у табели бр. 2 види се да се код највећег броја испитаних наставника степен мотивације за посао наставника није променио од тренутка одређења за тај посао.

Табела бр. 2 Оцена степена мотивације с којом наставници обављају посао

оцена	ф	%
1	76	18,9
2	72	17,9
3	139	34,5
4	94	23,3
5	18	4,5

Н = 399

Легенда:

1 – битно порасла; 2 – порасла у мањој мери; 3 – нити порасла, нити опала; 4 – опала у мањој мери и 5 – битно опала

У табели бр. 3 наведени су подаци о проценама испитаника на скали од 1 до 5 у којој мери су наведени разлози утицали на њихово одређење за посао наставника.

Табела бр. 3 Оцена у којој мери су одређени разлози утицали на професионални избор наставника

разлози / оцена	1		2		3		4		5		АС
	ф	%	ф	%	ф	%	ф	%	ф	%	
Р 1	55	13,6	30	7,4	27	6,7	108	26,8	179	44,4	3,82
Р 2	311	77,2	47	11,2	12	3,0	17	4,2	12	3,0	1,43
Р 3	186	46,2	46	11,4	33	8,2	74	18,4	60	14,9	2,44
Р 4	218	54,1	101	25,1	32	7,9	33	8,2	15	3,7	1,81
Р 5	49	12,2	42	10,4	65	16,1	153	38,0	90	22,3	3,48
Р 6	9	2,2	9	2,2	7	1,7	77	19,1	297	73,7	4,61
Р 7	305	75,7	60	14,9	21	5,2	10	2,5	3	0,7	1,36

Н = 399

Легенда:

Р1 – афинитет према наставничком послу; Р2 – притисак родитеља; Р3 – позитивна искуства родбине и пријатеља; Р4 – углед наставника у друштву; Р5 – могућност сталног учења и напредовања; Р6 – непосредан контакт са децом и младима; Р7 – материјално вредновање посла наставника

1 – уопште није утицало; 2 – није значајно утицало; 3 – не могу да проценим; 4 – делимично је утицало и 5 – значајно је утицало

Према процентуалним подацима у свих пет категорија одговора и израчунатим вредностима аритметичке средине, видљиво је да се “непосредан контакт с децом и младима који тај посао подразумева” у највећем броју случајева јавља као разлог извршеног професионалног избора. На основу добијених података могло би се закључити да су се испитаници определили за посао наставника без обзира на увид у материјално вредновање тог посла или статус и углед који та професија има у друштву.

Процентуални подаци (194 или 48,1% испитаних наставника даје оцену 5, 158 или 39,2% – оцену 4, 38 или 9,4% – оцену 3, а свега 5 или 1,2% тј. 4 или 1,0% – оцене 2 тј. 1) и израчуната вредност аритметичке средине ($AC = 4,34$) показују да највећи број, од 399 испитаних наставника који су дали одговор на питање одговарајућег садржаја у упитнику, оцењује да је добро извршио избор професије.

Као образложење дате оцене 3 и мање за сопствени професионални избор испитани наставници су навели следеће:

- несразмер између уложеног рада и труда и материјалне надокнаде;
- превелика одговорност коју посао наставника подразумева;
- учесталост стресних ситуација које прате свакодневан посао наставника;
- осећај неуспеха и фрустрације који прати посао наставника;
- непостојање могућности за напредовање у струци...

Наставници који су навели да би, уколико би данас били у ситуацији да се професионално опредељују, поново изабрали наставнички посао (316 или 78,4% испитаних наставника) навели су као разлоге и објашњење таквог одговора следеће:

- љубав према том послу и приврженост деци успркос свим препрекама;
- усклађеност професионалног избора с личним афинитетима;
- процена сопствене успешности у наставничком послу;
- лична процена васпитања и образовања као важне и смислене делатности;
- предности наставничког посла у односу на друге професије (дуги школски распуст и довољно слободног времена);
- могућност сталног учења и напредовања обављањем посла наставника...

С друге стране, 83 или 20,6% испитаних наставника не би се поновно определило за овај посао из следећих разлога:

- лош материјални положај просветних радника и деградирајући статус васпитно-образовне делатности у систему друштвених делатности;
- непостојање јасне политике и стратегије развоја система васпитања и образовања и школе у нашој земљи (стална лутања у остваривању нове школе);
- изражена жеља за испољавањем и у другим областима и делатностима...

У табели бр. 4 дати су подаци о томе како су испитани наставници на скали од 1 до 5 проценили да ли им и у коликој мери посао наставника пружа наведених девет могућности.

Табела бр. 4 Оцена могућности које обављање наставничког посла пружа

могућности / оцене	1		2		3		4		5		АС	Ранг
	ф	%	ф	%	ф	%	ф	%	ф	%		
М 1	8	2,0	15	3,7	49	12,2	229	56,8	98	24,3	3,99	VI
М 2	8	2,0	18	4,5	44	10,9	215	53,3	114	28,3	4,03	IV
М 3	3	0,7	10	2,5	50	12,4	226	56,1	110	27,3	4,08	III
М 4	1	0,2	5	1,2	29	7,2	172	42,7	192	47,6	4,38	I
М 5	/	/	9	2,2	41	10,2	195	48,4	154	38,2	4,24	II
М 6	8	2,0	25	6,2	50	12,4	192	47,6	124	30,8	4,00	V
М 7	6	1,5	26	6,5	73	18,1	193	47,9	101	25,1	3,89	VII
М 8	8	2,0	48	11,9	83	20,6	187	46,4	73	18,1	3,67	VIII
М 9	24	6,0	77	19,1	90	22,3	154	38,2	53	13,2	3,35	IX

Н=399

Легенда:

М 1 – примена знања стечених током професионалног образовања и стручног усавршавања; М 2 – развој интелектуалних и других способности; М 3 – развој социјалних вештина; М 4 – испољавање креативности у раду; М 5 – испољавање иницијативности у раду; М 6 – стално учење и напредовање; М 7 – задовољавање радозналости; М 8 – задовољавање различитих интересовања и М 9 – комуникација и сарадња са компетентним особама за област образовања
1 – уопште не пружа ту могућност; 2 – не пружа ту могућност; 3 – не могу да проценим; 4 – пружа ту могућност и 5 – у потпуности пружа ту могућност

На основу процентуалних података и израчунате вредности аритметичке средине на основу које је одређиван ранг, на првом месту је издвојена могућност да се испољи креативност у раду. Потом следе могућност да се испољи иницијативност у раду и да се обављањем посла наставника развијају различите социјалне вештине. С друге стране, од

девет понуђених одговора на последњем месту је могућност комуникације и сарадње с бројним особама компетентним за област образовања, могућност да се обављањем овог посла задовољавају различита интересовања и сопствена радозналост.

Приликом анкетирања од наставника се тражило и да изнесу своје мишљење о томе шта је потребно мењати у структури и садржају, начину функционисања школске институције како би они могли да успешно обављају свој посао и да се у школи развијају и на професионалном и на личном плану. Највећи број испитаних наставника је навео да је, на првом месту, потребно обезбедити елементарне материјално-техничке услове за рад наставника и школа, тј. опремити школе и учионице наставним средствима и потребном опремом за рад, побољшати материјални положај наставника и васпитно-образовне делатности у целини. Поред тога, испитани наставници су истакли и потребу унапређивања наставног и васпитно-образовног процеса (применом нових и савремених методичких приступа: наставних метода, облика наставног рада и сл., активирањем и ангажовањем и ученика и наставника у наставном процесу итд.) којој претходи и коју прати обавезна промена програма наставног рада. Испитани наставници су нагласили и важност мењања уобичајених начина комуникације и стварања услова за развијање сарадње унутар школског колектива и с појединцима и институцијама изван школе, посебно с државним органима надлежним за област васпитања и образовања, али и потребу систематског провођења добро осмишљених, успешно реализованих, циљевима и садржајем повезаних са потребама праксе програма стручног усавршавања за све запослене у школи.

Уколико се жели радити на обезбеђивању услова и претпоставки за успешније остваривање основне функције школе и квалитетнији васпитно-образовни рад у институционалним оквирима, потребно је и на теоријском и на практичном плану разрадити могућности да школа представља подстицајан институционални оквир развоја наставника и на професионалном и на личном плану. На практичном плану потребно је извршити одговарајуће промене у свим елементима садржаја и структуре школске институције како би она представљала контекст развоја и ученика и наставника. Претпоставка успешности таквих промена је разрада идеје о школи као контексту индивидуалног развоја, што би вероватно допринело афирмацији школе као институције а тиме и наставничке професије.

Литература:

- Beck, C. R. (2003): *Motivacija – teorija i načela*, Zagreb: Naklada Slap
- Clark, C. M. (1995): *Thoughtful Teaching*, New York: Teachers College Press
- Ђорђевић, Б. и Ђорђевић, Ј. (1988): *Ученици о својствима наставника*, Београд: Институт за педагошка истраживања
- Хебиб, Е. (2005): *Школа као контекст самореализације наставника*, докторска дисертација, Филозофски факултет Универзитета у Београду
- Коцић, Љ. (1989): Како наставници оцењују друштвени статус своје професије и колико су њиме задовољни?, *Настава и васпитање*, бр. 4, 346–357.
- Smyth, J. (1995): *Critical Discourses on Teacher Development*, London: Cassell
- Wilson, J. (1991): The Teacher: Theory and Practice in Teacher Education, *Oxford Review of Education*, vol. 17, no. 1, 115–122.
- Wubbels, Th. & Korhagen, F.A.J. (1990): The Effects of A Pre-service Teacher Education Program for The Preparation of Reflective Teachers, *Journal of Education for Teaching*, vol. 16, no. 1, 29–44.

Гукаленко О. В.
Дањилук А. Ј.

UDK-37.014.5
Прегледни чланак
НВ. LVI.2.2007.
Примљен: 3. IV 2007.

ВАСПИТАЊЕ У САВРЕМЕНОЈ РУСИЈИ¹

Апстракт² Аутори у чланку разматрају промене које су се догодиле и које се догађају у образовном систему у Русији и објашњавају их историским и културним околностима. Супростављају се вредности комунистичких васпитања у Совјетској Русији и савремене тенденције. Они супростављају такозвани “морални кодекс” комунистичког васпитања, који налаже приоритет друштвених вредности и интереса над индивидуалним хуманистичкој парадигми индивидуално оријентисаног васпитања, анализирајући притом предности и мане једне и друге оријентације. Аутори сматрају да “разлика вредносних оријентација старијих и млађих попрама у последње време критичан карактер и прети неуспешности преношења социјалног искуства, производи конфликте и отуђење. Превладавање противуречности међу генерацијама могуће је под условом одређивања опште стратегије развоја васпитања и разраде конкретног консолидовања плана делања, у чијој реализацији узимају учешће све структуре државе, месне самоуправе и грађанског друштва.”

Кључне речи: васпитање, реформа образовања, васпитање у Русији, морално васпитање.

EDUCATION IN MODERN RUSSIA

Abstract *In the article, the authors analyse the changes that have occurred or are taking place in the education system in Russia, and base their explanations on historical and cultural circumstances. The communist educational values are opposed to modern tendencies. The authors juxtapose the so-called ‘moral codex’ of the communist education which gives priority to social values and interests over the individualistic humanistic paradigm of the individually oriented education, and analyse both advantages and shortcomings of each orientation. The authors hold that ‘the difference between the value orientations of the older and younger generations has, of recently, become critical, threatening successful transmission of social experience, and leading to conflicts and alienation. Surmounting intergeneration contradictions is possible provided that a general strategy of the development of education is determined and a detailed consolidating action plan is elaborated by joint participation of all structures of the state, local authorities and civic society.*

Keywords: *education, educational reform, education in Russia, moral education.*

¹ Превод с руског језика текста с насловом у оригиналу: Воспитание в современной России, аутора О.В. Гукаленко и А.У.Данилук, објављеног у часопису Педагогика, № 10, Москва, 2005.

² Апстракт је сажетак који је сачинио уредник. Редакција је извршила извесна скраћивања текста, чиме није нарушена основна идеја аутора текста.

Највишим вредностима комунистичког васпитања у Совјетској Русији још не тако давно сматрани су преданост Комунистичкој партији, беспоговорно служење ствари комунистичке изградње. Своје оваплоћење вредносна основа васпитања добила је у “Моралном кодексу градитеља комунизма”, који је као део Програма КПСС био донесен 1961. године на XXII конгресу. Године након потпуног напуштања комунистичке идеологије нису обично време у историји Русије. Данас можемо адекватније сагледати садржај “Моралног кодекса”. Разуме се, дух комунистичког васпитања налаже безусловни приоритет друштвених (класних) вредности над индивидуалним, захтева непомирљивост према непријатељима комунизма, али он такође проглашава рад највишом људском и друштвеном врлином, развија осећање патриотизма. И оно најважније у чему се и састојала снага комунистичког васпитања јесте његова, без претеривања, светска привлачност: комунизам има моћну есхатолошку основу, тј. представља по себи одређено учење о коначној будућности света и човека, о предодређености човека, чији живот у светлости комунистичке идеологије поприма јасну историјску перспективу и излази изван физичког битисања. Као поглед на свет, комунизам је у совјетској Русији у XX веку истиснуо и заменио православље и стекао све атрибуте државног религијског учења, укључујући и његов јасно изражен педагошки карактер. “Треба се сетити да је хришћанство било по својој суштини ‘педагошки’ покрет, нека морално-религиозна школа човечанства; његова некада грандиозна социјална утопија несхватљива без вере у неограничено ‘преваспитавање’ људи, у могућност њиховог радикалног унутрашњег мењања” (1, стр. 233). И православно и комунистичко деловање имају јасно изражен васпитни карактер. Они су утемељени на вери (уверености) у свесно управљани развој друштва, његово закономерно прогресивно мењање, а такође организовано и спољашњим социјалним структурама подржавано преображавање човека, исправљање његове несавршене (грешне) природе.

Идеологија комунистичког васпитања, на одређен начин заснована на научном, филозофском, социјално-етичком плану, која је сачувала континуитет у односу на у Русији традиционално православно васпитање, ослањала се на складан систем социјално-васпитног рада. Била је изграђена јасна хијерархија циљева васпитања, детаљно разрађен садржај за сваки од нивоа васпитања.

Разуме се, огромна већина становништва савремене Русије не жели повратак монопола комунистичког васпитања. Али седамдесетогодишње искуство националног васпитања, на методичком плану несумњиво успешно, заслужује идеолошки неангажовано објективно научно разматрање. На то подстиче још и чињеница да је на прелазу из осамдесетих у дведесете

године и '80-90-их година систем комунистичког васпитања био напуштен разрушен с одређеним циљем, али ништа слично њему по друштвеној ефикасности за сада није изграђено.

Девалвација вредности, раскид између теорије и праксе, реалне стварности и декларисаних идеала, карактеристични за '70-80. године прошлог века, пољуљали су ауторитет комунистичких вредности. Али је очигледно да нису сама комунистичка идеологија и њој одговарајући систем васпитања били разлози одустајања од њих. Проблем се састојао у погоршавању економске ситуације, недопустиво ниском животном стандарду становништва.

Дискредитација комунистичке идеологије која је била праћена одустајањем од вредности друштвеног васпитања довела је до напуштања васпитања уопште. Најрадикалнији научници и јавни радници почели су с њим повезивати напад на духовну слободу личности, на њену самобитност. На фону жестоких спорова о сврсисходности и несврсисходности васпитања држава напушта васпитање, преставши да га третира као приоритетан правац своје политике. Још пре распада СССР, у јануару 1991. год. у одлуци Колегијума Министарства образовања РСФСР "О демократизацији васпитне делатности у општеобразовним установама" наглашавала се недопустивост насилне политизације, "социјализације" деце. Образовне установе треба да буду у потпуности изведене испод утицаја партије. Иза овог захтева фактички је стајало одустајање од дириговане друштвене организације деце. С једне стране, деполитизација васпитања је носила позитивни карактер и доприносила превладавању екстремних облика ауторитарног, партијског васпитања, али с друге, постала је својеврсно оправдање за одсуство жеље државе да узме на себе одговорност за изградњу новог система васпитања.

Карактеристична је, у контексту проблема односа државе према решавању проблема васпитања, формулација првих редака Закона РФ о образовању 1992. год.: "Под образовањем у садашњем закону подразумева се циљу усмерен процес наставе и васпитања у интересима личности, друштва, државе, праћен констатовањем постигнућа грађанина (који учи) образовних нивоа одређених од државе" (2, стр. 3). Није тешко запазити: васпитање је стављено на друго место, што је директна последица негативизма, карактеристичног за друштвену свест почетка '90-их година. Као резултат тога, већ следеће године Колегијум Министарства образовања Русије констатује да се "интереси дечјих организација игноришу, у низу места им отказују коришћење просторија образовних установа, без образложења смањују места виших руководилица. Ограничавају се научна истраживања у области дечјег покрета и методичка делатност".

Ипак, без обзира на кризну ситуацију у систему васпитања, одсуство државне подршке, органи власти продужавају да инсистирају на томе да се “не допушта уплитање државних органа и службених лица у рад друштвених удружења, исто као и уплитање друштвених удружења у рад државних органа и службених лица” (решење Колегијума Министарства образовања Руске Федерације од 14. 4. 1993. године). Пожељна слобода друштвених организација и немешање државе у њихове проблеме довели су до озбиљних последица. Недоследност и противуречност државне политике створили су ситуацију неодређености, нестабилности, заоштравајући и без тога сложен положај васпитања у “смутно” време.

Средином 90-их година постаје очигледно да стање васпитања деце и омладине у Русији угрожава националну безбедност земље. Предузимају се напори за оживљавање интересовања за васпитне проблеме. Ипак, основна пажња се концентрише на развој система додатног (дополнителног) образовања, као друштвене основе новог система васпитања. У решењу Колегијума Министарства образовања Руске Федерације од 23. новембра 1994. год. додатно образовање се карактерише као сфера која се објективно обједињава у јединствен процес васпитања, наставе и развоја. Наведена су преимућства: испуњавање слободног времена, разноврсност образовних области и видова активности, полиузрасни и полипрофесионални карактер занимања.

Немогуће је не сагласити се с тим да је додатно образовање извор хуманистичког обнављања педагошког процеса зато што оно ствара широке могућности за развој стваралачке обдарености, самоопредељивања, самореализације и саморазвоја детета. Систем додатног образовања је јединствена област васпитне делатности, која се у основи сачувала од совјетских времена. Тако је у 2002. год. у Русији радило 18.100 установа додатног образовања, у оквиру тог броја: 8.900 установа система образовања, 5.800 – културе, 1.800 – спорта, 1.800 друштвених организација. У њима се обучавало више од 13 милиона деце од 6 до 17 година (3). У исто време државна подршка само установама додатног образовања је недовољна за оздрављење васпитног система у целини. Додатно образовање доприноси појављивању и развијању индивидуалних интересовања, унутрашњег потенцијала детета, ствара услове за саморазвој личности као субјекта делатности, али су његове могућности у одређивању стратегије понашања детета у животу ограничене. Усвајање и прихватање таквих стратегија може бити само резултат васпитне политике с одређеним циљем, која обухвата све образовне структуре.

Схватање ограничености педагошких могућности чак и развијене, разгранате мреже додатног образовања доводи до убеђења о неопходности нове целовите концепције васпитања, конкурентно способне у односу

на комунистичко васпитање, која би одржала континуитет у односу на вредности руског васпитања и одговарала савременим потребама. У “Препорукама парламентарних расправа о васпитању деце и омладине у савременим условима” од 16. децембра 1997. год., Влади РФ се предлаже “формирање у 1998. год. државне концепције васпитања, програма, усмерених на остваривање грађанског, моралног, физичког и естетског васпитања младог поколења”.

Немогуће је не приметити да је у педагошкој науци разрада такве концепције почела много раније него што је држава осетила потребу за њом. Образовање је било принуђено да властитим снагама тражи путеве обнављања система васпитања, не рачунајући на државну помоћ и подршку. Примећује се неколико праваца таквог тражења: индивидуално оријентисано, национално и религиозно васпитање. У основе нових васпитних парадигми уграђене су идеје хуманизма, антропоцентризма, слободе, духовности, националног достојанства.

Концепција индивидуално усмереног васпитања произилази из става да се личност карактерише самосталношћу, независношћу, склоношћу рефлексiji, способношћу за стваралаштво, потребом за усавршавањем и непрекидним радом на себи. Специфичност индивидуално оријентисаног васпитања је опажање детета као апсолутне вредности, стварање таквих васпитних ситуација које активирају развој индивидуално-смицаоне, духовно-моралне, вредносно-естетичке сфере личности. Кључну идеју хуманистичке парадигме индивидуално оријентисаног васпитања карактерише низ ставова:

- приоритет интереса детета у поређењу с интересима државе, друштва, различитих социјалних група и осталих учесника процеса васпитања (педагози, родитељи, администрација);

- обавезност индивидуалног прилаза васпитанику, уважавања његових индивидуалних особености;

- неопходност и могућност развоја детета, његових склоности и способности, усмереност система васпитања на њихову актуелизацију, на самореализацију личности;

- оријентација на широко схваћену добробит детета, на свеколику помоћ у развоју свих његових разноврсних интереса, на социјално-педагошку подршку, на стварање развијајуће социокултурне средине и хумане психолошке атмосфере.

Концепција Е. В. Бондаревске заступа тезу о сврсисходности васпитања деце у контексту културе. Н.Е. Шћуркова разматра организацију васпитања као фактора улажења руског друштва у светску културу. Истраживања

групе психолога на челу са И.А. Зимној заснована су на схватању васпитања као процеса формирања односа човека према свету.

Теорија индивидуално оријентисаног васпитања ослања се на хуманистичку традицију руске педагогије XIX-XX века (К. Д. Ушински, Н. И. Пирогов, Л. Н. Толстој, К. Н. Вентцел, С. Т. Шацкиј и други) и такође заузима отворено опозициони став у односу на традиционално државно васпитање. Такав став заснован је на потпуној сагласности с хришћанском концепцијом исконског греха, првобитне грешности људи, на појму о несавршеној природи човека и неопходности њеног поправљања посредством укључивања у културу, друштво, друштвену делатност. Главни организатор таквог васпитања је држава, чији је виши педагошки циљ лаконски и одлучно изразила у XVIII веку Екатарина II – “васпитање новог соја људи”, “корисних грађана”.

Индивидуално оријентисана педагогија има супротна гледишта: човек је првобитно савршен, њему не треба никаква специјална “обрада” од стране друштва, њему је неопходна слобода и услови који обезбеђују могућност самоусавршавања. Ову мисао су су заступали Ж.Ж. Русо и Л.Н. Толстој, који су одбацивали сваки спољним начином организован васпитни процес као насиље над дететом. Није случајно што се индивидуално оријентисано васпитање показује баш у том периоду када је снагом социјално-политичке деструкције практично разрушен друштвени систем васпитања. У 90-им годинама прошлог века држава практично излази из сфере васпитања и образовања. Педагошка мисао покушава да се самоорганизује и да нађе нову тачку ослонца.

Обнављање идеја националне школе (Е.П. Белозерцев, В.Н. Ганичев, В.Б. Сапунов и други) постаје други правац педагошких трагања “смутног времена” крајем XX века. Идеолози националног васпитања видели су драматику постојања савремене Русије у одсуству идеје која би била прихваћена апсолутном већином нације. Таква идеја може да изникне само као резултат обраћања вредностима, формираним руском културом. На савременој етапи развоја Русије, сматрају они, неопходно је обнављање православне духовности која је током целе националне историје, с изузетком XX века, била неспорна морална основа процеса васпитања. У педагошком процесу треба да се сједињују једноставност народног живота с православном свешћу. У основе концепције националног васпитања утемељују се карактерне црте руског васпитања:

– духовност – посебна пажња руског човека према сфери апсолутног, вечног;

– отвореност – способност руске културе и образовања да се отварају спољашњим утицајима, прихватање иностраних вредности, духовно богаћење и њихово преображавање, уз чување своје непоновљивости и јединствености;

– традиционалност – ослањање на народну културу, педагогију, која је емпиријски формирала пут образовања човека.

Основна друштвена идеја у националном васпитању је љубав према отаџбини, тежња да се сазна о њој што је могуће више. К.Д. Ушински је сматрао педагошком аксиомом мисао о томе да су за сваког човека неопходни умеће читања, писања и рачунања, познавања основа своје религије и познавања своје отаџбине (4). Теоретичари савремене националне школе третирају отаџбину као идеју способну да повеже поцепано руско друштво, а љубав према њој – као покретачку снагу васпитања. На тој идејној платформи тражи се формула националног васпитања. Средином XIX века руску империју је идеолошки повезивала тријада С.С. Уварова «православље, самодржавље, народ», предложена 1833. год. Али и крајем XX века она се показала траженом. Г.В. Осипов види националну идеју Русије у “духовности, власти народа и државности” (5, стр. 8), Н.Д. Никандров – у “православљу, патриотизму, народу” (6).

Васпитање упућено на националне вредности развија у личности оно што је најзначајније с тачке гледања националних културних традиција и омогућава приближавање основама и механизмима формирања руског карактера, стваралачком раду човекове душе.

Као последица схватања о неопходности враћања руској православној традицији актуелизује се питање о месту религијског васпитања у друштву. У условима бездуховности, одсуства јединственог система вредности, потпуно природно изгледа тражење ослонаца у вери, религији. Вредности религијске, пре свега православне културе до Октобарске револуције 1917. год. биле су кључне у целом систему школског и породичног васпитања. Обнављање религијског васпитања је за Русију природни, после 80-годишњег прекида, пут друштвеног васпитања, позван да негује ново поколење грађана који воле своју отаџбину, усмерених на високе моралне вредности и идеале.

У исто време, коришћење религије као кристализатора новог друштвено-државног васпитања има низ ограничења:

1. Русија је вишеконфесионална земља, зато ниједна религија не може и не треба да претендује на владајући положај.

2. Религија је по својој природи неспособна да да младим људима одређене друштвене стратегије савремене делатности. Она је окренута ка

самим дубинама сваке свести и има метафизички карактер, одређује живот с позиција вечности.

3. Коришћење православља у својству вредносно-смиислоно и садржинске основе државног система васпитања већ је имало место у историји руске државности и није успело да предупреди кризе и катаклизме почетка XX века.

Нови васпитни приоритети које је покренула педагошка наука у 90-им годинама прошлог века, у основном, били су усмерени на педагогичност и ентузијазам. Те идеје су претпостављале, пре свега, промену унутрашњих убеђења наставника и васпитача. Тај процес није захтевао посебне материјалне трошкове, зато се могао спроводити без финансијске и организационе подршке државе. За нову руску власт и олигархијску елиту, заузету у 90-им год. XX века необузданим гомилањем капитала, такво “непотрошачко” васпитање је било прихватљиво. Али узрок кризе васпитања није само у дивљем капитализму, она је укорењена у самој природи руске државности.

Сложеност васпитања условљена је већ традиционално болним карактером руске историје. Једна епоха смењује другу, одлучно се одричући културног наслеђа: књаз Владимир крајем X века дави у Дњепру паганске богове, цар Петар почетком XVIII века шиша браде бојарима и одсеца главе стрелцима, бољшевици руше цркве, политички радници почетка 1990-их год. уништавају друштвени систем васпитања, стављају васпитање деце изван државе. Нажалост, у педагогији, као и у другим областима нашег живота, превише значајне у првим годинама реформи постале су речи “сломити”, “порушити”.

У условима када недостају “идеја, која учвршћује друштво” и концептуална заснованост државне стратегије у области васпитања, када се дешава рушење друштвених институција васпитања, одговорност за решење проблема социјализације младог нараштаја узима на себе породица. Пошто се школа преваходно бави трансфером знања, не гледајући на предузете напоре да се сачувају васпитне традиције, породица мора да се бави свим аспектима формирања личности детета.

Постоје два основна извора васпитања које је условно могуће означити као љубав и закон. Први је повезан с породичним животом човека. У породици је он окружен бригом, пажњом, љубављу. Ту почиње процес усвајања друштвених норми и културних вредности. И ако тај процес протиче у природној, неусиљеној, радосној атмосфери, то ће способност да се буде срећан и радосно перцепира свет постати темељне црте карактера. Закон као извор васпитања одређује друштвени живот човека, уноси смисао у његово социјално понашање. Ако у породици преовлађује индивидуализација

вани прилаз, закон поставља неопходне стереотипе социјалног понашања. Као субјекат закону саображеног васпитања наступа држава, а у периоду када она излази из васпитања, сва тежина и одговорност пада на породицу.

У прелазном периоду у Русији су ранији закон, социјалне норме и правила, који регулишу процесе васпитања, припреме детета за улазак у живот одраслих, били одбачени, а нови нису створени. У ситуацији критичног сужавања сфере друштвеног васпитања управо је породица постала једна од најважнијих вредности младог поколења. Социолошким истраживањима је установљено да је утицај породице на дете у садашњем моменту много снажнији него утицај школе, средстава масовних информација, улице: утицај породице – 40%, средстава масовног информисања – 30%, школе – 20%, улице – 10% (7, стр.89). Нараслу васпитну улогу породице подвлачи већина родитеља. При одговору на питање о приоритетним животним вредностима, најважнијом од њих је 75,7% родитеља означило васпитање деце, поставивши на друго место срећан брачни живот, на треће – добро здравље, на четврто, пето и шесто, одговарајуће материјално благостање, професионалну делатност и квалитетно дружење са пријатељима (8, стр. 15).

Слабост позиције друштвеног васпитања потврђује психолошка анализа дечјих преферирања игара. Сижеи дечјих игара по улогама углавном су ограничени породичном тематиком. “Професионални сижеи” (играње куvara, лекара, учитеља), веома популарни пре 10-20 година, практично одсуствују у активностима играња савремене деце (исто, стр.237-238). Међутим, управо такве игре доприносе социјализацији детета. Играна улога у концентрованом облику оваплоћује везу детета с друштвом. Кроз њу оно усваја модел живота одраслих, односе међу њима. Резултати испитивања показују да се представе о свету одраслих код детета формирају у границама породице. Изостајање друштвених, професионалних улога у играма сведочи о дефициту друштвеног васпитања, ограничености друштвеног искуства код деце.

Решавање разноврсног комплекса васпитних задатака у оквиру породице усложњава се у садашњем тренутку, у кризном стању у коме се она нашла. Она мора да “преживљава” у условима тржишне економије. Забрињавајућом постаје тенденција осиромашивања знатног броја руских породица. Многи родитељи предузимају огромне напоре да би ублажили утицај материјалних тешкоћа на децу. Они подносе основну тешкоћу одржавања благостања породице и не могу у пуној мери да се посвете васпитању детета. Под утицајем социјално-економских фактора, шири се социјална депривација, тј.ограничавање услова, материјалних и духовних ресурса неопходних за преживљавање, свестрани развој и социјализацију

личности. Многе породице, без обзира на огромне напоре, не могу да пруже својој деци потпуно образовање, да их заштите и ојачају њихово здравље.

Чак и релативно успешне породице увек не излазе на крај са својим обавезама у односу према деци. То се објашњава низом разлога. Сложено организован, брзо мењајући савремени свет поставља жестоке захтеве човеку који улази у њега. У савременим условима постају неопходна својства предузимљивост, практичност, опрезност. Родитељи понекад нису спремни да самостално нађу разуман баланс и разреше противуречност између трајних вредности и закона конкретне историјске ситуације. Показало се да одрасли нису у стању да заштите своју децу од агресивног налета информација. У непостојању јединственог система вредности, одређена државна идеологија доводи до смењивања вредности, утврђивања лажних идеала које деца лако усвајају. У таквим условима је неопходан еластичан, конструктиван, промишљен васпитни систем, у време док се родитељи, као по правилу, принудно ограничавају само зоном забрана, казни, лишавања. Кардиналне промене у начину живота захтевају промене уређења породице, традиционално изграђене на неприкосновеном ауторитету старијих. Нажалост, генерацијама родитеља недостаје искуство одношења према детету као пуноправном, по себи вредном члану породице.

Анализа стања савремене руске породице омогућава откривање противуречности између њене нарастајуће улоге у социјализацији деце и кризног положаја у коме се нашла. Разрешење те противуречности могуће је само установљењем система расподеле васпитних функција између породице и државе. У противном, социјално и породично сиромаштво постаће основ за даљи развој девијантних облика понашања деце, деструкције њихових животних вредности и циљева.

Стање друштва зависи од темељних идеја, вредности и значења. За васпитање то има посебан значај зато што оно не трпи празнину. Ситуација идејног беспућа доводи до раста социјалне дезадаптације деце и младих. Суштина те појаве се састоји у несагласности опажања и схватања света детета с појавама окружујуће средине, њених традиција, норми, у слабљењу или губљењу веза с породицом, школом, другим социјалним институтима, у удаљавању од учења и рада. Девијантним се традиционално назива асоцијално понашање, одступајуће од норме, иако социолози, психолози и педагози утврђују у садашњем моменту парадоксалну чињеницу: омладинска супкултура је до те мере деформисана да се због њене раширености преобраћа у норму.

Чеченски догађаји последњих деценија довели су до релативно нове појаве – учешћа деце у ратовима одраслих, што доводи до испољавања агресивности код младих, суровости, нетрпељивости, озлојеђености, разградње дечје свести, рањавања душе детета. Социолошка испитивања показују да су духовне потребе савремене деце веома смањене, њихово психичко и физичко здравље захтева озбиљно поправљање (90% деце школског узраста има недостатке у физичком и психичком развоју, 35% међу њима пати од хроничних обољења) (9, стр. 81).

Очигледно да је постсовјетски период у развоју Русије довео до озбиљних промена у вредносним оријентацијама младог нараштаја, које су се испољиле у перспективним животним плановима деце и младих, у њиховом преосмишљавању представа о свом месту у друштву. На основу низа социолошких истраживања, могуће је утврдити да је за савремену младеж оријентација на сопствене снаге, на личну успешност, почела приметно да преовлађује над вредностима од друштвеног значаја. Карактеристичан је однос младих према проблемима грађанства. У њиховој средини се раширило осећање мање вредности статуса грађана Русије. Према подацима истраживања, приближно трећина 17-годишњака не би хтела да се роди и живи у Русији, него у некој другој земљи. Више од половине њих не би остали у својој земљи ако би могли да бирају место живљења. У речима младих преовладавале су негативне оцене државе: само 6,1% испитанх сматра да има основа поносити се позицијом коју заузима Русија у светској заједници; 9,7% – моћима оружаних снага; 5,1% – демократским преображајима, унапређивањем права и слобода грађана у земљи; 12,3% су уопште уверени да се грађани Русије данас немају чиме поносити. Према подацима мониторинга НИЦ ИМ (Национални истраживачки центар – институт омладине, прим. прев.), међу младима се учврстило мишљење да су раније културне традиције Русије у потпуности нестале: тако сматра 51% 17-гогодишњих испитаника; 23% испитиваних су убеђени да се при томе нове традиције не формирају (10, стр. 86). У вези с тим дошло је до преоријентације деце на вредности западне културе, умногоне инициране и подржаване средствима масовног информисања, која су стекла карактер “паралелне школе”.

Раскид веза с прошлoшћу, запостављање културног наслеђа доводи до учвршћивања код младх идеологије потрошње. Слављење потрошачких вредности се материјализује у изобиљу роба, у све већем утицају високих технологија, култу богатства и медиокритетства. Потрошачком друштву нису потребни ни права наука, ни хуманизам, ни озбиљно образовање. Најновији начин живота ствара психологију при којој се такве вредности као добро, праведност, честитост, патриотизам не прихватају озбиљно.

Криза свести савремених младих људи, трансформације које се одигравају у систему вредности и моралних оријентира, раст криминалне активности, различити облици деструктивног понашања – све то сведочи о неопходности промишљене државне политике у области васпитања.

Разлика вредносних оријентација старијих и млађих поприма у последње време критичан карактер и прети успешности преношења социјалног искуства, производи конфликте и отуђење. Превладавање противуречности међу генерацијама могуће је под условом одређивања опште стратегије развоја васпитања и разраде конкретног консолидовања плана делања, у чијој реализацији узимају учешће све структуре државе, месне самоуправе и грађанског друштва.

На почетку XXI века, после 10-годишњег прекида, појавили су се први знаци постепеног враћања државе у систем васпитања. Реалан корак на путу решавања сазрелих проблема била је разрада и утврђивање државног програма “Патриотско васпитање грађана Руске Федерације за период 2001–2005. година”, “Патриотско васпитање грађана Руске Федерације за период 2005–2010. година”. Циљ програма је развој система патриотског васпитања грађана, способног да на основу формирања патриотских осећања и свести обезбеди решавање задатака консолидације друштва, одржавање социјалне и економске стабилности, јачање јединства и пријатељства народа Русије. Постављени циљеви се конкретизују у низу задатака: оријентација младих на вредности националне културе, формирање вредносног односа према отаџбини, културно-историјској прошлости Русије, усађивање осећања поноса за своју земљу, уважавање Устава, државне симболике, матерњег језика, народних традиција.

Грађанско васпитање претпоставља формирање у свести деце грађанских вредности, поштовања законитости, норми друштвеног живота, обезбеђивање услова за стварање активне животне позиције, испољавање спремности за учешће у друштвенополитичком животу земље. Актуелни проблеми грађанског васпитања одразили су се у федералном програму циљева “Омладина Русије (2001–2005. година)”. Најважнија тачка тог програма је државна подршка активностима друштвених удружења и организација; стварање услова за предлагање способних и компетентних младих људи у органе државне власти. Дечји и омладински друштвени покрет су позвани да смање оштрину противуречности између генерација, укључе механизме самоваспитања и сарадње људи различитог узраста, пруже младима искуство живота у грађанском друштву, постану снажно средство њихове социјализације. Перспективе дечјих и омладинских организација умногоме зависе од промишљености државног деловања.

Грађанске иницијативе у целом свету разматрају се као елеменат “социјалног капитала” без кога је незамислив ефикасан развој друштва и демократске државе. У вези с тим грађанско васпитање је могуће третирати као темељ истинске демократије засноване на социјалном партнерству. Тиме се одређује државна подршка програму “Омладина Русије”. Подршка деци у процесу животног, професионалног самоопредељења, економско и радно васпитање усмерени су на успешну социјализацију и интеграцију младих у активан живот. Стратешки циљ развоја је стварање правних, социјално-економских, социокултурних услова за дечје разумевање друштвеног и личног смисла рада. Реализација циља је повезана с решавањем комплекса задатака: усвајање економских знања, формирање економског мишљења, формирање радних навика, стицање додатног образовања у складу са животним плановима; развој самосталности, активности, иницијативе; индивидуално и групно консултовање деце, родитеља, педагога у разрешавању тешких ситуација.

Међу прворазредним задацима државне политике у области васпитања је формирање културе здравља код деце. Неопходна је консолидација напора социјалних институција земље за развој код младог поколења оптимистичких представа о свету, тежњи ка здравом начину живљења. Физичко васпитање деце предвиђа организацију спортског рада и опоравка, пропаганду здравог начина живљења, стварање могућности за коришћење модела понашања за очување здравља, стварање услова за реализацију дечјих потреба за физичком активности. Васпитање за здрав начина живота младих остварује се: унапређивањем медицинске помоћи деци; вакцинацијом, заштитом репродуктивног здравља мајки, здравог начина живљења, унапређивањем нормативне основе службе заштите здравља деце, даљим развојем здравствених установа, екологизацијом наставно-васпитног процеса.

Неопходност популаризације здравог начина живота условила је приоритете социјалне и финансијске политике државе. Од 2002. год. остварује се федерални програм циљева “Спречавање и борба с болестима социјалног карактера (2002–2006. година)”, који укључује програме “О мерама спречавања обољења која се преносе полним путем”, “Вакцино-профилактика”, “Неодложне мере борбе с туберкулозом”. За акције физкултуре и спорта у 2002. години била су издвојена средства за 60,1% већа него у 2001. год. За тај временски интервал (2001–2002. год.) број дечјих здравствених кампова порастао је од 49.200 до 52.200 (7, стр. 46).

Превенција асоцијалног понашања и дечје делинквенције повезана је с појачавањем система заштитних фактора, који учвршћују социјално и физичко здравље деце, њихово породично благостање, отпорност факторима

ризика, негативном утицају средине. У федералном програму циљева “Деца Русије” (2003–2006. год.) као приоритетни издвојени су следећи социјални проблеми: побољшавање здравља и квалитета живота деце, превладавање ситуација дечјих несрећа, државна подршка деци-сирочаћима и деци-инвалидима.

Један од најважнијих ставова је признавање деце за социјално осетљиву групу становништва. У вези с тим првостепену важност поприма заштита детињства, рад с беспризорном децом, градском омладином. Огроман број деце лишених родитељске бриге, низак квалитет живота многих породица, пренасељеност, губитак моралних оријентира – сви ти фактори стварају претпоставке за увлачење младих људи у свет преступништва, проституције, наркоманије.

За решавање проблема дечје девијантности предузимају се следеће мере: стварање правосуђа за младе; стварање нормативно-правне основе за цео систем превентивног и рехабилитационог рада с дезадаптираном децом; стварање социјалне инфраструктуре која обезбеђује потпуну социјализацију свих категорија малолетних, коју чине образовне, медицинске, социјалне установе, службе запошљавања, установе културе и спорта.

Важан сегмент социјалне политике постаје подршка породици као микро свету који одређује благостање и успешан развој детета. Један од облика државне подршке био је исплата новчане помоћи у вези с рађањем и васпитањем деце. У Кодексу закона о раду Руске Федерације унесене су измене и допуне чији је резултат принципијелно проширење круга радника за које су предвиђене олакшице и гаранције у циљу обезбеђивања истих услова за успешно повезивање професионалних функција и породичних обавеза.

Циљ педагошког праћења породице је помоћ у повећању нивоа педагошке компетентности и развоја педагошке културе родитеља, изградња јединственог погледа породице и школе на процес васпитања и стварање оптималних услова за развој личности детета.

У реализацији државних васпитних програма посебна улога се додељује средствима масовног информисања. Она се третирају као најутицајније социјалне институције васпитања. Последњих деценија појачао је њихов утицај на формирање погледа на свет, на вредносне оријентације знатног дела деце и младих. Средства масовних комуникација пружају младом поколењу разне моделе понашања, система вредности и моралних оријентира, формирају укусе, интересовања, утичу чак на специфичности језика деце и младих. Нажалост, данас средства масовних информација врло често испољавају антипедагошки утицај на младе. Она код њих формирају стереотипе лаких зарада, шире идеје и начине насиља,

фаворизују свет криминала, оправдавају аморалност и разуданост. Међусобни однос слободе средства масовних комуникација и одговорности новинара пред друштвом – један је од “болних” проблема савремене Русије. Његово ефикасно решавање повезано је с унапређивањем законодавне основе, која регулише однос средстава масовног информисања и власти и друштва. Сада се активно ради на стварању општецеховских правила делатности радника масовних информација.

Настојања да се преоријентишу средства масовних комуникација на решавање насušних питања државне политике у области васпитања издиктирала су њихова нова овлашћења. Она су позвана да обезбеде испуњавање државног захтева издавачкој, кино и компјутерској продукцији, оријентисању на духовно-морално, грађанско-патриотско васпитање деце; развој дечјих позоришта, кино и ТВ студија. Последњих година држава активно подржава пропаганду вредности образовања у средства масовних комуникација, моралних основа међуутицаја на тржишту рада; здравог начина живљења; стварање научнообразовних, развијајућих програма.

Немогуће је не приметити важне промене које су се појавиле у деловању средстава масовног информисања на децу, чија се суштина састоји у појачавању пажње и контроле квалитета информација које се дају деци, образаца понашања, норми животних активности, начина живота. Знатно се смањио број филмова који показују “наличје” руске стварности, који пропагирају криминалне вредности, које наводе на мисао о безизгледности и безизлазу националног битисања. У средствима масовних информација траже се позитивни хероји времена. Горка истина живота се спаја с афирмисањем монолитних, снажних, истакнутих карактера. Не одговара сва кино-продукција естетским захтевима, иако преоријентација њеног садржаја сведочи о неким позитивним померањима у васпитној делатности средства масовних комуникација. Томе је допринео низ државних мера, посебно реализација међуресорног програма с учешћем Министарства образовања, културе и штампе – “Духовно-морално васпитање деце и младих”.

У условима актуелизације проблема васпитања на државном нивоу, одређивања статуса васпитања на нормативно-правној основи, интензивно се развија наука о васпитању. Ако је раније већина новина које су се јављале у области теорије и праксе васпитања носила карактер педагошког трагања ентузијаста, то сада теоријске поставке, концепције васпитања, почињу да добијају државну подршку. Истовремено оптимализација социјалне политике у области васпитања ставља пред науку посебне задатке.

Данас су дубоко истражена различита питања теорије васпитних система: историја развоја, хуманистички васпитни системи, различити типови васпитних система, управљање развојем васпитног система,

карактеристике његових субјеката, тенденције функционисања васпитних система образовних установа.

Несумњива достигнућа у области теорије васпитања не искључују низ проблема. Сазрела је неопходност интеграције активности државних и научних институција за разраду и доношење документа који би омогућили да се одреде суштинске, садржинске и технолошке карактеристике васпитања деце са средњорочном перспективом.

Резимирајући, важно је подвући перспективне правце развоја васпитања у савременој Русији.

Даљи развој васпитне теорије и праксе најдиректније је повезан с државно-друштвеним системом васпитања и позиционирањем државе у социокултурном простору Русије.

Питање о држави и васпитању – то је питање о држави и идеологији. Да ли је способна нова руска држава да спроводи јасну идеолошку политику? Спремност државе да подржава васпитање сведочиће о завршавању дивљег капитализма у Русији, када је смисао власти био гомилање капитала по сваку цену, и о почетку нове културно-историјске етапе када ће не сировине, већ жив, мислећи људски капитал постајати извор националног богатства.

Од 2000. год. држава практикује програмски циљни прилаз, који је позван да реши или, у крајњој мери, ублажи оштрину проблема у одређеним правцима васпитне друштвене праксе. Али потпуно враћање државе у васпитање ће се десити када буде израђена државна концепција васпитања у Русији, у којој ће:

- држава прогласити себе, заједно са породицом и црквом, основним субјектом васпитања;

- бити одређен општенационални систем вредности, национални културно-васпитни идеал, који обезбеђује научну разраду одређених животних стратегија младих, координацију различитих фактора васпитања (школе, установа додатног образовања, средства масовне комуникације, законодавних органа, спортских секција, армије итд.) у спровођењу јединствене државно-друштвене политике, припрему и реализацију усаглашених васпитних програма;

- бити обезбеђена стална научна подршка државној политици у области васпитања. Нова државна васпитна политика треба да се темељи не на идеологији, већ на науци, комплексној интернаучној анализи савремених процеса у култури, друштву, природи, човеку. Државна концепција васпитања у Русији” треба да буде динамичан, периодично обнављајући документ, а њен системски концепт – национални културно-васпитни идеал, који чини хуманистичку компоненту националне идеје – треба наизменично да се развија у складу са објективно-историјским процесом развоја друштва,

културе, економике, с променама у вредностима, циљевима, приоритетима индивидуалне и колективне свести и активности.

– Продуктивну васпитну политику може да проводи само морална држава. Један од најважнијих извора васпитања – закон – треба да буде регулатор васпитног процеса. Један од убедљивих разлога изласка државе из васпитања у 1990-им годинама састојао се у томе што држава није увек испуњавала правила друштвеног понашања која је сама успостављала. Она сама треба да се придржава сопствених декларисаних закона. Успешност васпитања младог нараштаја зависи од подудараности вредности проглашених васпитањем и државних приоритета. Недопустиво је када се државном идеологијом утврђене вредности разилазе с реалном животном праксом. Сада, нажалост, општељудске вредности, правне норме, друштвене гаранције често остају само лепе паролe. Противуречности између циљева васпитања и објективне стварности изазивају дубоко разочарање код младих људи, сукобљавање с лицемерјем државних структура, преживљавање ситуације «изгубљених илузија» и обманутих нада. Враћање државе отворености и моралности – главни је услов њеног постајања субјектом васпитања. Непоштена држава не може рачунати на љубав, поштовање и гордост својих грађана.

Последњих деценија је значајно појачано утицај религије на ум и срце људи. Могуће је с поузданошћу прогнозировать нарастање религиозне компоненте у општенационалној васпитној пракси. Приближавање религији у савременим условима није повезано с удаљавањем од реалности и религиозним фанатизмом. Комплетна анализа душевног стања младих показује пораст религиозности ученика за 1993–2000. годину. Старији ученици који су се декларисали као верујући у Бога чинили су у 2000. години више од половине анкетираних, а међу њиховим вршњацима 80-их година прошлог века о свом веровању говорило је само 1,5–3% (11). Искуство низа западноевропских земаља, где број верујућих чини око 80% становништва, сведочи о томе да мир и вера у будућност, обезбеђење стабилности изазива потребу за обраћање вишим вредностима. Последица социјално-економске стабилизације земље може постати “блага религиозна експанзија”, васпитни потенцијал који је врло велики. Појава људи “с Богом у души” помаже решавању многих сложених проблема савременог васпитања.

Литература

Аверинцев С.С. Средние века. Вступ.статья / Идеи эстетического воспитания: В 2 т. Т. 1. М., 1973.

Закон Российской Федерации “Об образовании”. М., 1992.

О положении детей в РФ: Государственный доклад. 2003 г. М., 2004.

Ушинский, К. Д. Пед. соч.: В 2 т. Т. 2. М., 1988.

Осипов Г.В. Россия: национальная идея и социальная стратегия // Вопросы философии. 1997. № 10.

Никандров, Н. Д. Россия: социализация и воспитание на рубеже тысячелетий. М., 2000.

Отчетная научная продукция исследовательской группы “Стратегия и механизмы развития воспитания детей в условиях формирования российского общества”: Социальный мониторинг воспитания детей в Российской Федерации (2000–2004). М., 2004.

Собкин, В.С., Марич Е.М. Социология семейного воспитания. Дошкольный возраст. М., 2002.

Воспитать человека: Сборник нормативно-правовых, научно-педагогических, организационно-практических материалов по проблеме воспитания. М., 2002.

О состоянии и перспективах развития воспитания детей в РФ: Аналитический доклад. М., РАО РФ, Минобразования РФ, ГосНИИ семьи и воспитания, 1999.

Метлик, И.В. Религия и образование в светской школе. М., 2004.

Превео: Никола С. Спајић

Напомена: У списку аутора у овом броју часописа, уз имена аутора овог рада, наведено је: 1. Гукаленко, О.В. доктор педагошких наука, дописни члан РАО, професор Ростовског државног педагошког универзитета; 2. Данилук, А.Ј. доктор педагошких наука, професор, дописни члан РАО, уредник одсека часописа “Педагогика”

Мр Лидија Златић
Учитељски факултет
Ужице

UDK-371.263
Приказ дела
НВ. LVI.2.2007.
Примљен: 30. III 2007.

ТЕСТОВИ ЗНАЊА: ИЗРАДА И ПРИМЕНА У СРЕДЊОЈ ШКОЛИ¹

др Драгане Бјекић и др Жељка М. Папића

У периоду када континуирано праћење напредовања ученика постаје све прихваћеније, а проверавање и оцењивање имају задатак да дијагностикују и подстичу напредовање, све већа се пажња посвећује техникама и поступцима проверавања и оцењивања који то обезбеђују. Потреба да наставник континуирано проверава и оцењује подстакла је многе наставнике да чешће користе тестове знања, било оне које су преузели од колега, било оне које сами састављају.

Многи наставници радо прибегавају примени тестова знања које сами састављају, а при томе већина верује да је развила вештину мерења школског постигнућа и да је спремна да састави ваљан и поуздан тест, а чињеница је да то већина никада није систематски учила. Аутори приручника “Тестови знања – израда и примена у средњој школи”, др Драгана Бјекић и др Жељко М. Папић, упустили су се у подухват да усмере наставнике како да припреме и примене тест знања. То што је приручник намењен наставницима средњих школа не искључује корисност за наставнике свих нивоа образовања, али су примери задатака и примери испитиваних нивоа сазнавања из сфере средњошколског образовања. Приручник је користан и за студенте наставничких факултета да би се боље припремили за будуће професионално деловање. Како аутори наглашавају у предговору, приручник је повезан са приручником за наставнике основних школа², и на тај приручник се надовезује с намером да се развија заједнички модел тестирања знања.

¹ Бјекић, Д., Папић, Ж. (2006): Тестови знања – израда и примена у средњој школи, Чачак: ПАП.

² Савовић, Б., Бјекић, Д., Најдановић-Томић, Ј., Гламочак, С. (2006): *Примена тестова знања у настави – приручник за програм усавршавања наставника основних школа*, радни материјал, Београд: Завод за вредновање квалитета образовања и васпитања.

Уз предговор и литературу, приручник има још 12 поглавља и три додатка. Аутори су предвидели после сваког поглавља питања за дискусију и размишљање, вежбе које наставнику олакшавају да у корацима усвоји вештину састављања теста, као и препоруку шта додатно прочитати у вези са садржајем поглавља.

Први део Приручника (1, 2. и 3. поглавље) одређује место тестова знања у проверавању и оцењивању остварености циљева наставе и достизању предвиђених исхода у когнитивном подручју.

Основни контекст примене тестова знања – праћење напредовања ученика и проверавање и оцењивање – аутори објашњавају у првом поглављу “Тестирање знања у процесу праћења напредовања ученика”. Посебно су наглашене неке специфичности проверавања и оцењивања у средњем образовању, на којима се надаље заснива постављање циљева тестирања и процедура припреме и примене. Процес обликовања и примене тестова знања сагледаван је и из угла општег циља и операционализованих исхода наставног процеса.

Нивои тестирања и функције тестова знања у индивидуалном развоју и школском функционисању приказани су у поглављу “Тестови знања у систему образовања”. Док доступни текстови о тестовима знања наглашавају контролну функцију тестова знања, у овом приручнику је инструктивна функција тестова знања разматрана и из угла ученика (да усмерава процес учења, оспособљава га за селекцију информација, развија самосталност у учењу) и из угла наставника (да поучи ученике како да уче). Став аутора је да је “оцењивање метода учења”.

“Мерење постигнућа у когнитивном подручју тестовима знања” је треће поглавље у коме наставник – корисник приручника, може да упозна појмове образовне и професионалне компетентности, али и да савлада најзаступљенију таксономију циљева и задатака у подручју сазнавања – Блумову таксономију. Описом операционализованих нивоа постигнућа у когнитивном подручју и веома упечатљивим примерима за исходе на тим нивоима и поднивоима, усмерена је примена ове таксономије у различитим наставним предметима.

Други део приручника (4, 5, 6. и 7. поглавље) већ је фокусиран на врсте тестова знања, типове тестова и задатака, као и облике задатака.

Разноврсност критеријума класификовања тестова знања и постигнућа приказана је у поглављу “Врсте тестова знања”, а потом су објашњене и илустроване метријске карактеристике тестова, као и примери неиспуњавања ових карактеристика. Поређени су стандардизовани и нестандардизовани тестови знања, као и критеријски и нормативни тестови знања.

Аутори у петом поглављу “Врсте задатака у тестовима знања” покушавају да ускладе употребу појмова тип теста, тип задатка, врста теста, врста задатка, облик задатка... Сугеришу наставницима да појам “тип теста” и “тип задатка” користе када се говори о тестовима и задацима на које ученик одговара ангажујући различите сазнајне процесе – тестови и задаци репродукције и тестови и задаци рекогниције. Када се задаци разликују по начину формулисања, па и по очигледним, визуелним одликама, опредељују се да користе појам “облик задатка” и наводе основне облике задатака.

У шестом и седмом поглављу одређене су карактеристике задатака затвореног (поглавље 6) и отвореног облика (поглавље 7). Наведени су и облици, као и варијације, у оквиру тзв. затворених задатака (алтернативни задаци, задаци вишеструког избора, задаци повезивања, задаци уређивања) и у оквиру тзв. задатака отвореног типа (задаци допуњавања, есејски задаци), одређене предности и недостаци када се ови облици примењују, а наставнику су упућени савети како да саставља задатке. Сви облици задатака, као и посебне варијације у оквиру облика, илустровани су примерима из различитих наставних предмета у средњој школи. У сваком примеру су одређени делови задатка, очекивани одговори, начин бодовања и сазнајни ниво по Блумовој таксономији који задатак мери. Посматрано из угла наставника – корисника приручника, разноврсност и богатство примера јесте и предност и недостатак овог водича јер може да отежа уочавање суштинских одлика и захтева појединих облика задатака.

Док је циљ претходног дела да наставник буде оспособљен да саставља појединачне задатке различитих облика, дотле **трећи део приручника (поглавља 8, 9, 10, 11, 12. и 13)** приказује процес израде тестова знања у свакодневной наставној пракси и покушава да оствари циљеве овог приручника – да води наставника кроз процес израде теста знања и да га обучи како да тест припреми и примени.

Основни ток израде стандардизованог теста знања, а потом специфичности конструисања нестандардизованог теста приказани су у осмом поглављу “Процес израде теста знања”. Издвојене су три основне фазе израде теста знања: припремна, конструкциона и завршна фаза.

Важност припремне фазе, која обухвата планирање теста знања и постављање циљева, спецификацију садржаја и структуре теста, и планирање дужине и тежине теста аутори објашњавају у поглављу “Припремна фаза израде теста знања” (9).

“Конструкциона фаза израде теста знања” (10) приказана је као веома важна, а наглашени кораци су: одређивање захтева задатка и бодовање одговора у задацима. Пошто су наставници у претходним поглављима већ усмерени како да састављају задатке различитих облика, постављена

су правила формулисања и примером је приказано седам корака у конструисању задатака.

Како обликовање теста знања не може да се сведе на састављање задатака, јер и најбољи задаци не могу појединачно да мере сазнајно постигнуће, активности у завршној фази израде теста знања су приказане у посебном поглављу (11): избор и обликовање задатака, оцењивање на основу теста знања, провера и контрола задатака и теста. Због неуједначене праксе како се оцењује резултат ученика постигнут на тесту знања, аутори приказују како у тесту који мери све нивое постигнућа – од најједноставнијег познавања чињеница, до најсложенијих нивоа синтезе и евалуације усвојеног градива – једнаки рангови омогућавају да оцена буде дискриминативна.

Начин примене теста знања, услови задавања, припремање ученика за тестирање и значај повратне информације о резултатима са теста знања, експлицирани су и операционализовани у дванаестом поглављу.

Да не би садржај приручника остао само прича, мада занимљива прича, аутори наводе **пример процеса израде теста знања** (13), а определили су се за процес израде теста знања из Рачунарства и информатике јер је то заједничка тема за велики број наставника – већина наставника већ веома активно користи рачунар и у настави и у свакодневном раду. Разноврсност примера је поткрепљена и примерима тестова из научних садржаја и наставних предмета, који су области наставног и научног деловања самих аутора – приказан је пример теста знања из Техничког цртања (годишњи тест знања за ученике 1. разреда средњих машинских школа) и пример теста знања из Психологије (наставна тема “Комуникације” за ученике другог разреда гимназије).

Заинтересовани наставници и сарадници у школама могу у списку **литературе** наћи бројне и разноврсне изворе за свој будући рад. Аутори су веома коректно навели све изворе задатака и идеја за задатке које су користили у приручнику.

Да не би у главном делу приручника наставнике оптеретили основним одређењима процеса оцењивања, описом поступака за проверавање и оцењивање и таксономијом циљева и задатака васпитања и образовања у афективном и психомоторном подручју, у три **додатка** су веома сажето, али и веома информативно, наведене и ове информације.

Приручник за наставнике “Тестови знања – израда и примена у средњој школи” представља недостајућу копчу између, с једне стране, све већих потреба и захтева да оцењивање ученика буде континуиран процес и, с друге стране, дифузне литературе у тој области и потребе да наставници непосредно приступе изради и примени тестова знања. Није нам познато

да слична књига или приручник постоји на нашим просторима. Зато је она одличан извор информација, путоказ који је врло вешто постављен да води наставника кроз цео пут израде тестове знања. Корисност тих информација је тим већа јер су оне дате на једном месту, веома прегледно, јасно и прецизно.

Идеја за израду оваквог приручника резултат је непосредних контаката аутора с колегама – наставницима који су на семинарима стручног усавршавања наставника веома често постављали питања у вези с оцењивањем и тестирањем.

Иако писан питким, лаким језиком, приручник има и своју другу страну са којом ће се читалац-наставник сусрести, а то је да и није баш лако штиво. Због обиља систематизованих информација, овом Приручнику се може приступити и као флексибилно применљивом водичу у коме наставник може да истражује оно што га посебно интересује, да чита само поједине делове, али и да изгради комплексни приступ изради и примени тестова знања.

Др Јован Ђорђевић
Филозофски факултет
Београд

UDK-373.7
Приказ дела
НВ. LVI.2.2007.
Примљен: 12. IV 2007.

ОСОБЕНОСТИ УЧЕЊА ОДРАСЛИХ

Душан М. Савићевић
Завод за уџбенике, Београд, 2007, 317 с.

Недавно је у издању Завода за уџбенике Србије изашла из штампе студија **Особености учења одраслих** аутора др Душана Савићевића, стручњака који је својим досадашњим научним радом битно допринео утемељивању, обликовању и афирмацији андрагошке теорије и праксе не само на просторима бивше Југославије, већ и у југоисточној Европи, а септембра 2006. године изабран је за члана институције *Хол славних* универзитета у Оклахоми.

Научно-техничка револуција шездесетих и седамдесетих година прошлог века, технолошка револуција и усмеравање ка информационом друштву осамдесетих и деведесетих указују на повећане и измењене захтеве према образовању у свим земљама и на свим нивоима.

Савремене потребе све више наглашавају значај стицања знања и образовања *после и изван школе*, што се изражава у посебном облику образовања названом *континуирано и перманентно образовање*. Пошто се данашњи свет брзо мења, а наука и техника се брзо развијају, адекватно образовање је оно које пружа солидне основе за успешно прилагођавање променама, као и *могућност за даље учење*, усавршавање и напредовање. У таквој концепцији веома је наглашена и друга, специјална компонента која се састоји од могућности да *сваки појединац*, без обзира на то колико и какво образовање је претходно стекао, има право и могућности да даље учи и развија своје могућности. Континуирано образовање треба да обезбеди *друштво и све његове институције*.

Доживотно образовање, како га схвата Савићевић, не односи се само на струку и одређене профиле занимања, већ и на *опште образовање*. Овде се, заправо, ради о *повезивању и интензификацији општег и стручног образовања* и развијању критичке и активне личности. Према томе,

перманентно образовање се не сме схватити као изолован и посебан систем образовања, већ као *целовит и јединствен систем васпитно-образовног рада*. Оно, у ствари, *мења карактер институционалног образовања*, обогаћује га, развија и усавршава и одвија се не само у образовним, већ и у другим друштвеним институцијама.

Поменути питањима и *особеностима учења одраслих* бави се управо књига Душана Савићевића. образовање одраслих представља значајан и посебан елемент у систему доживотног образовања. Имплементацију доживотног образовања треба сматрати значајнијом од ширења конвенционалног образовања одраслих. Доживотно образовање претпоставља динамизам и разноврсност наставних метода, као и метода учења, подстицање одраслих који уче на развијање личних могућности и одлика које су неопходне за даље учење (мотивација, слика о себи, ставови, вредности...).

Да би се обезбедило успешно доживотно образовање, неопходно је остварити *интеграцију услова учења у вертикалном и хоризонталном смеру*. То значи да би образовање одраслих требало да буде део континуитета, да буде *део ланца учења* које је почело раније, у младости и које се не прекида у будућности (вертикална интеграција или артикулација) али и део *мреже учења* која се проширује и простире у друге мреже (хоризонтална интеграција).

Студија др Савићевића **Особености учења одраслих** састоји се из једанаест целина које су како самосталне, тако и међусобно повезане, те представљају кохерентну целину: (1) Социјални оквири учења одраслих; (2) Допринос психологије разумевању учења одраслих; (3) Развој и учење одраслих; (4) Андрагошке теорије учења одраслих; (5) Упоредивање учења деце и одраслих; (6) Појмовне и концепцијске разлике између учења и образовања одраслих; (7) Промишљање веза између рада и учења; (8) Мотивација и учење одраслих; (9) Настава и учење одраслих; (10) Самоусмеравање учење одраслих; (11) Будућност учења одраслих.

Осим ових поглавља, књига садржи резиме на енглеском језику и библиографију од 173 јединице на шест језика и индекс појмова и имена.

Обимна и комплексна, ова студија је значајна за разумевање особености учења одраслих. Наука је дуго занемаривала ово подручје. Искуство стечено у пракси у области дечјег учења и учења младих преношено је на учење одраслих. Међутим, тим механичким преношењем занемаривано је оно што су прави проблеми и особености учења одраслих особа.

Разматрајући овај проблем, Савићевић образлаже разлику између учења деце и одраслих, наглашавајући да код одраслих постоје значајније везе

између мотива и циљева учења. То се може објаснити и тиме што су циљеви и мотиви одраслих стабилнији и практично усмерени. Неопходно је, даље, имати у виду да способности за учење, поред интелигенције, обухватају и друге, веома значајне и бројне факторе као што су: заинтересованост, позитиван став према учењу и раду, ефикасне технике интелектуалног рада и друге. Поред тога, за учење одраслих изузетно је значајан и *избор садржаја образовања*, што не представља само андрагошко, већ и филозофско питање. Постављају се, указује Савићевић, и веома важна питања, као што су: *шта* треба да се учи; *кога* треба обухватити процесом учења; *који* су циљеви учења; *под којим условима* се то може постићи; *ко* о томе треба да одлучује, и друга. Одговори на ова питања подразумевају да учење одраслих треба да буде разноврсно, диференцирано, индивидуализовано и организовано на различитим нивоима.

Особености учења одраслих професор Савићевић разматра како са становишта појединца или наставних група које организују образовне установе, тако и са становишта особености самог процеса учења које има вертикалну димензију. Значајна особеност учења одраслих, сматра аутор, састоји се у томе што учење треба да се усмери на изворе других култура и цивилизација и да помогне човеку да их боље разуме, да се успешније суочава с бројним проблемима и изазовима, тензијама и опасностима. Такође је значајно да се одраслим особама омогући да боље користе нове, савремене технике и технологије, да овладају новим начинима производње и друго. Особености учења одраслих излазе из оквира обичног учења и усвајања знања и помажу одраслима да боље разумеју свет и делатности којима се баве или којима ће се бавити.

Савићевић је приказао и *мултидимензионални карактер учења одраслих*. Пошто је у андрагогији суштина образовања учење, правци деловања у данашње време померају се све више од поучавања ка учењу. Традиционална настава је поучавање и учење посматрала као два паралелна и споља повезана самостална процеса, али је *тежиште било на поучавању а не на учењу*. Учење се, међутим, не може посматрати као спонтано збивање, јер тај процес треба усмеравати. Поучавање је заправо подстицање, организовање и усмеравање интелектуалних и других активности и увођење у процес учења. *Поучавање и учење* нису два изолована, самостална процеса, већ *две стране јединственог али комплексног наставног збивања* у којем мере наставника и активности ученика зависе једне од других, узајамно се подстичу, подржавају и унапређују. Јединство поучавања и учења сваки пут добија други облик, у различитим организационим и методичким основним облицима наставе, при тазличитим врстама поучавања и учења, као и при различитој структури наставних група. Право учење је, у ствари,

учење које је мање усредсређено на усвајање чињеница и података, а више на способности да се оне схвате, процењују, тумаче и да им се прида одговарајућа вредност и значај.

Савићевић учење одраслих разматра и као *индивидуални* и као *социјални* феномен. Посебно истиче да на учење одраслих утичу бројни спољни чиниоци, од којих је посебно анализирана повезаност између рада и образовања. У раду су такође разматрани и анализирани односи између наставе и учења одраслих. Анализирајући бројне факторе, аутор је закључио да ће *21. век бити век учења одраслих*, што представља велики изазов не само за андрагогију, андрагошку теорију и праксу, већ и за друштво у целини.

Савићевић наглашава да је учење одраслих *сложен процес* и сплет различитих околности и утицаја: биолошких, социолошких, психолошких, културних и других. Посебно указује и на промене које су се догодиле у последњих педесетак година, а које су утицале на то да се образовање више не може схватити само као припрема за живот, већ да оно постаје све више *начин живота*, па то захтева да се прошире улога и значај учења одраслих. Аутор разматра образовање са становишта хуманистичке филозофије и психологије, наглашавајући да је циљ доживотног образовања *човек и његов развој*.

За овај научноистраживачки рад професор Савићевић је користио богате и разноврсне изворе: емпиријску грађу коју је сам прикупио, као и богато властито искуством које је стекао на бројним стручним и научним скуповима у земљи и иностранству. Због тога су идеје које заступа нове, свеже, оригиналне и утемељене на сигурним и провереним изворима, а закључци су уверљиви, те представљају неоспоран допринос педагошкој и андрагошкој пракси.

Савићевићев немиран дух огледа се у сталним трагањима за новим, у сучељавањима са сложеним и комплексним проблемима личности и њеног развоја, у обради тема које су недовољно проучене, у интердисциплинарном и мултидисциплинарном приступу и оригиналности идеја које излаже, заступа и разрађује.

Студија плени богатством идеја, вештином обраде комплексних проблема личности и њеног образовања, лепотом стила и језика, богатством садржаја, коректном применом методологије и технике научног рада.

Студија *Особености учења одраслих* представља нов и значајан научни прилог и допринос педагошкој и андрагошкој теорији и пракси и може бити од веома корисна свима који се баве проблемима наставе, образовања и учења. Значајно је указати да је наша досадашња образовна политика, па и реформа школског система, била усмерена на децу и

омладину, а учење и образовање одраслих особа је било запостављено, маргинализовано. образовање се, међутим, мора посматрати као посебно значајан фактор друштвеног развоја, и то у правцу *стварања друштва које учи*. Човек се у савременом друштву налази пред неопходношћу да *учи током читавог живота*, а да би реализовао такву идеју, потребне су му нове навике и нове особине.

Др Марина Арсеновић-Павловић
Факултет за специјалну едукацију и
рехабилитацију
Београд

UDK-37.036
Приказ дела
НВ. LVI.2.2007.
Примљен: 28. III 2007.

ПОГЛЕД УНАЗАД: СВЕНКА САВИЋ О ИГРИ И БАЛЕТУ

**Футура публикације, Женске студије и истраживања, Нови Сад, стр. 565
(ЦИП, каталогизација у публикацији Библиотека Матице српске, Нови
Сад)**

Ова обимна студија представља прерађено и допуњено издање прве књиге о балету, ауторке др Свенке Савић, коју су у првој верзији 1995. године приредиле Вероника Митро и Весна Крчмар, а издало Српско народно позориште. Овогодишње издање приредиле су Вероника Митро, Весна Крчмар и Маријана Чанак. Студија је намењена балетским критичарима, театролозима и осталим профилима стручњака, као и ученицима и професорима балетских школа. Дакле, свима који се баве уметношћу балета, а посебно онима који теоријски и практично раде на пољу ПЕДАГОГИЈЕ БАЛЕТА.

Професорка Филозофског факултета у Новом Саду, др Свенка Савић, рођена 1940. године у Госпођинцима, има две животне преокупације: балет и научноистраживачки рад. Ради као редовна професорка психоллингвистике на Филозофском факултету, на Одсеку за српски језик и лингвистику Универзитета у Новом Саду. Предаје психоллингвистику, увод у лингвистику и дискурс анализу. Поред педагошког, бави се и истраживачким радом: руководила је дугорочно финансираним пројектом Психоллингвистичка истраживања (1980–2000), на којем је сарађивао велики број сарадника, као и студената. Руководила је низом пројеката у вези с употребом српскохрватског и/или српског језика у нашем друштву. Један од најзначајнијих пројеката којим је руководила је „Животне приче жена у Војводини“ у удружењу грађана Женске студије и истраживања (1998–2006). У оквиру Женских студија, организовала је следећа истраживања: „Милева Марић-Ајнштајн“, „Сексизам у масмедијима“, „Треће доба – искуство и стваралаштво“, „Ромкиње за Роме“, „Феминистичка теологија“ итд.

Пре ове две књиге о балету и балетској критици објавила је осам књига и преко стотину научних радова из области лингвистике: „Како близанци уче да говоре“, „Модел у синтакси дечјег говора“, „Развојна

психоллингвистика“, „Разговорни српски језик“, „Дискурс псовки“, „Дискурс вицева“, „Дискурс телефонских разговора“, „Феминистичка теологија“.

Њено основно интересовање у науци о језику је језичко понашање мањина: жена, старих и деце (језик близанаца, миграната, избеглица, деце Рома), а у последње време и језичко понашање сексуалних мањина.

Истовремено са научноистраживачким радом др Свенка Савић је и прометејски активиста: она организује и мрежу женских група у Војводини, затим средњошколски дебатни програм и експериментални факултетски програм из ромологије. Поред интересовања за језик, ова необична професорка бави се тридесетак година и покретом: најпре као активна балерина Српског народног позоришта, а сада као критичарка балета.

У овој књизи је све што је ова ауторка до сада написала о балету. Било је потребно да прођу три деценије „пулсирања времена“ и сазревања ауторке, најпре као балетске играчице и примабалерине, а затим као критичарке балета, да би се добио материјал који може да се анализира и евалуира.

Данас се критика балета, слично као стручна и научна критика у друштвеним наукама, посебно у педагогији, психологији и специјалној едукацији, појављује веома ретко или уопште не постоји у писаним медијима. Критика уметности балета појављује се врло ретко, и то у електронским медијима, чак нема ничег записаног ни о завршним представама средњих балетских школа (на пример, током шест месеци не појаве се ни две критике о балетској уметности). Интересантно је да се критиком балета углавном баве жене, а да критичара – мушкараца готово и нема.

Књига садржи, поред предговора, библиографије радова о балету и коришћене литературе, седам поглавља.

У предговору „Три живота једног текста“ ауторка објашњава да су текстови који су сакупљени у књизи живели три различита живота у три различита контекста кроз које су пролазили од свог настанка, преко првог објављивања, до прештампавања у овој књизи после много година.

Први живот је настанак текста (а то су балетске кртике, којих је у овој књизи највише) у интеракцији с компонентама балетске представе, за које је ауторка, у улози критичарке, проценила да су нужне за укључивање у будући општи текст балетске критике. Док врши овај посао уклапања компонента: историје и културе, кореографије, либрета, играча и играчица, сценографије, костима, и процењује допринос оркестра, посебно диригента, њена најчешћа дилема је између субјективног и истинитог (објективног). Текст критике ауторка формира у складну целину у којој су реченице компактно повезане, у складу с налогом уредника („имамо смањен простор за културу“) и с друге стране, аутоцензуром која је у супротности с субјективним набојем ауторке да о неком догађају напише приказ што општије и објективније и да уз такав текст приложи фотографију које ће бити комплементарна тексту.

Иза таквог текста иде невидљив потпис ауторке, за разлику од неких других часописа и новина у којима се фотографијом аутора или ауторке читаоци зближавају с текстом.

Други живот текст има када оживи у контексту новинске странице или у часопису, уоквирен другим текстовима на истој страници – с наднасловом, насловом, поднасловом, подељен у параграфе, најчешће допуњен неком балетском фотографијом, што све осмисли уредник (скраћује, цензурише, ставља наслове антифилеа итд). Тако ауторка констатује да тај други живот исти текст живи у другим новинама пре „као лептир купусар – само тога дана ужлебљен међу текстове других аутора о разлихитим актуелностима. Следећег дана се купују друге новине у којима су други текстови на културној страници. Читајући га објављеног (некад у средини, некад на почетку, некад на дну странице) процењује колико се моји ставови о игри разликује од ставова других аутора о култури или се, пак, повезују са њиховим. Тако је сада мој текст у интеракцији са догађајем о којем пишем, с једне стране, а с друге, с текстовима других аутора у контексту исте странице новина или часописа“ (стр. 8).

Сви ти исти текстови сабрани заједно у овој књизи живе свој трећи живот, а њихова је сада вредност у другим перспективама, које су имали и у прва два живота, али тада те вредности нису биле пресудне. Ти текстови се сада могу анализирати и читати у временској ретроспективи од ауторкиних првих текстова пре више од четрдесет година, све до најновијих, па се може стећи увод у развој критичарског поступка и знања о писању текста критике. Друга перспектива је окренута ка другима, тј. ауторкини критичарски текстови у односу на текстове других критичарки о истој представи. Уз сваки текст додате су и потребне информације које га повезују са две хронолошке перспективе, па тако опремљени текстови добијају нову целину: додате су информације о месту и времену објављивања текста, најчешће и информације о датуму премијере која је повод за критику (у првом издању) и информације о другим ауторима који су писали о истој представи или о истом проблему у југословенском оквиру. Уколико је било прештампавања текста и уколико је сама ауторка имала информацију о томе, ауторка је давала и податке о прештампавању текста сматрајући ове податке корисним, јер се у нашој средини ауторска права не примењују на новинске текстове.

Текстови који су настајали током четрдесет година подељени су у садржајне целине: теоријски текстови, критике, личности, интервјуи... и у тим оквирима сложеним хронолошким редом како су објављивани у периодичним публикацијама, углавном у дневном листу "Дневник" и часопису позоришта (СНП).

Текстови овако сакупљени у овој књизи могу послужити за будућу компаративну анализу поступака о балетским представама југословенских

критичара и критичарки, јер до сада не постоји јединствен стилски манир међу њима.

У овом раду, који је посаебно занимљив за педагоге и психологе, можемо сагледати развојни пут професорке Свенке Савић као критичарке, уметнице (балерине), научнице, ученице, студенткиње, жене и мајке два женска детета.

„Игра је била њен живот“. Она је почела да пише о језику и о игри – један њен пут наизменично је градио онај други. Два типа знања, о језику и о игри, спадају у општу семиотичку способност човека.

Свакако да између језика и балета постоји дубока веза. Тело балетског играча користи систем знакова и нешто нам говори. У игри постоје главни и везивни кораци као што у језику постоје главне и везивне речи. Играч прелази из једне играчке позе у другу без прекида, што захтева велику концентрацију и кондицију. У кореографске поступке укључен је и принцип поштовања паузе, што значи да је за играча неопходна и способност високе контроле „моторичности“. Свака игра, па и модеран балет, јесте ритмичко-телесно кретање у простору. Коришћење музике, то јест конструкција музике, битно је за кореографско истраживање, исто као што је за структуралисте у лингвистици важно да у испитивању утврде најпре структуру одређеног језика. Са методског аспекта балетски играч мора да у одређену музичку структуру уклопи гест, суштински елеменат у игри, који ће затим собом донети лепоту, грациозност и идеју, као што структуралиста одабира метод који ће му омогућити да све језичке јединице конкретног језика прецизно дефинише, подразумевајући при том јасност и краткоћу.

Неокласичном балету се замера да запоставља емотивну страну игре. Према схватањима Џорџа Баланшина (1904-1983), теоретичару балета који је дао велики допринос у развоју класичне балетске игре, емотивност може да буде у наајбољем случају само један део у игри, јер је мучно гледати играча који страсно доживљава игру, а тело му се при том грчи у немогућим естетско-визуелним позама. Због тога Баланшин разум издваја изнад свих осталих аспеката игре. И лингвисти-структуралисти добијали су сличне приговоре од својих критичара – да су математизирали језик, да су га сецкањем на нивое и применом таксономије – заправо „осушили“. Управо због тога се Баланшинов балет назива и апстрактним, а још чешће и неокласичним балетом.

О односу мушкараца и жене у балету, Џорџ Баланшин каже: „Балет је у чистом смислу речи ствар жене. То је жена – врт прекрасног цвећа. Мушкарац је ту вртлар. Жена може да игра без мушкараца у једној балетској представи, а мушкарац то не може“ (стр. 14).

Оно што је оригинално и упечатљиво у приступу ове ауторке је анализа слике жене у праизведбама балета на сцени Српског народног позоришта

између 1965. и 1994. године. Ауторка закључује да и новији балети (од осамдесетих година наовамо) понављају патријархалну парадигму о жени: она је пасивна, јадна, слаба, крива, злоћа итд. Чак и у новим либретима пулсира стари модел, мада има и нових праваца. Патријархални модел у балету приказује жену као биће које има пуно проблема, пати, више осећа него мушкарац, она је затворана у соби, приморана је и да заводи мушкараца. Иначе, род је повезан и са националном припадношћу. У току овог необичног аналитичког поступка анализе (семантичке анализе коју ауторка преузима из своје лингвистичке струке), ауторка је морала да се ухвати у коштац и бори против различитих стереотипа као што су, на пример, стереотип да су балетски играчи обавезно хомосексуалци, да балерине морају да се одрекну брака и деце да би се лако кретале и биле „флуидне“ на сцени итд.

Др Свенку Савић, пре свега, интересује шта се догађа са женским телом, а то је суштинска тема феминизма. Дакле, шта је релевантно за критику, особу или догађај у целини? На пример, ауторка сматра да је добар „материјал“ за анализу личности у балету пример балетска кореографија Лидије Пилипенко. Њени принципи стављени су у нову методолошку парадигму помоћу које је ауторка открила да Пилипенкова трага за истином о љубави. Овде је примењен поступак семантичке анализе из лингвистичке струке и ту се огледа зрелост теоретичарског знања (текст „Педагогија модерне игре код нас“, 1999). За то писање о личности ауторка је добила две награде – стручну награду „М. Јовановић“ и лично признање саме кореографкиње Л. Пилипенко.

У другом поглављу обрађена је тема „Језик и балет“. У овом делу ауторка објашњава како је постала критичарка. Поред балетске школе, сасвим случајно, уписала је и Филозофски факултет у Новом Саду (групу за славистику) „да јој се нађе нешто ако сломи ногу“. Тада још ништа није знала о балету. Каснији сплет животних околности одвео ју је на специјализацију из педагогије балета у Лењинград, да би се по повратку посветила психолингвистичким истраживањима после сукоба са својим менторима у области лингвистике, као и „сукоба“ са директором Српског народног позоришта у Новом саду, који је сматрао да едукована педагошкиња моше да се бави педагогијом балета тек када на њу дође ред. Време је показало да је Свенка Савић била у праву: са много личнога рада и муке и стрпљивог грађења, она је нашла свој оригинални пут и у психолингвистици и у развијању сопствене парадигме у критици балета. У овом поглављу књиге дала је у прилогу текст „Језик позоришних критика“ Елија Финција, примењујући модел Бернарда Дорта у анализи критика које је овај аутор објављивао углавном у дневним листовима и у својим књигама. Открила је да овај чувени критичар, чијем мишљењу нико није смео да се супротстави, готово никад није дотакао у својим критикама Дортов трећи ниво анализе, а то је

ниво позоришне представе. Свенка Савић даје своје предлоге како написати критику балетске представе и предлоге о томе како поштовати ортографска правила и правила писања термина у текстовима о балету.

У трећем поглављу, које носи назив „Критике балетских извођења“ и представља најзначајнији део ове књиге, дате су критике премијера, критике индивидуалних и групних гостовања и критике сезона и такмичења. У четвртом поглављу дат је приказ личности балерина, у петом поглављу интервјуи (са утицајним личностима у области уметности балета). Занимљиво је да је један од тих интервјуа урађен са Зораном Мулићем, једним од ретких композитора млађе генерације који се определио за стваралаштво у балетској музици. Овај музички таленат, иначе из познате музичарске ромске породице, створио је до данас неколико вредних музичких дела. Поред партитура за два најпознатија балета, рада у тамбурашким оркестрима, добио је низ светских награда и бави се и педагошким радом. Борио се против дискриминације међу инструментима и према Ромима, али другим средствима од оних који се очекују – квалитетом своје личности и знањем.

У шестом поглављу, које носи назив „Балетска школа“, приказана је „школа у сенци“ и активности младих талената у овој области.

У седмом поглављу приказане су књиге и публикације које се односе на професионалне биографије наших познатих балерина и познатог балетског кореографа Димитрија Парлића.

Др Свенка Савић је дала феминистичку критику балета, тако што је дала не само своју анализу балетских критика Елија Финџија, него и приказ шест узорака женске критике балета.

То су критике водећих критичарки балета Љиљане Мишић, Бранке Рашић, Милице Јовановић, Милице Зајцев, Јелене Шантић и Мире Виторовић.

Цитирајући дело Жарка Трeбјешанина “Слика жене у патријархалној култури“ (1985), ауторка је анализирао слику жене у пет целовечерњих балета: **Стамена, Теута, Орион, Клеопатра и Краљева јесен.**

Клеопатра је приказана само у негативним особинама: заводница, жељна власти, свађалица, блудница, освајачица, сујеверна, дозвољава да се с њом манипулише и да буде поклон и да се у њу заљуби мужевљев војсковођа, а када остане сама хвата је страх и на крају се убија. Међутим, према мишљењима неких историчара, Клеопатра је била талентована за политику и војну тактику и уносила је неке специфичности које други владари нису имали.

Теута је пркосна, не плаши се, побеђује. Када се заљуби осећајна је и повлачи се у себе. Али пошто је она жена на власти, њен имиџ је ипак негативан: она губи особине повучене жене јер је на власти: не слуша савете

мудрих, издајница је, похлепна, бесправно се богати и због власти се одриче љубави.

Симонида у „Краљевој јесени“ не одговара лику из реалне историје. Она је жена од двадесет три године која је доживела брачну трагедију која је у њене детиње црте урезала бол незадовољене жеље. Она је лукава, склона подмићивању и другим неморалним радњама због бола који је настао услед незасићених страсти.

Орион је балет чији садржај није историјски, већ митски, а главни лик је мушкарац Орион, такмац богињи Артемиди кога су богови створили да на земљи направи ред. С њим је у вези женски лик Меропе која доживљава трагичну судбину: отац је силује и она бежи и наилази на Ориона, који је жели као и сваку другу жену, силује је и остави, а она затим полуди. Жена је у овом балету предмет мушке пожуде, ствар која се узима и одбацује, њене психолошке димензије разрађеније су него у другим поменутиим праизведбама.

Такви женски ликови из уметности балета имају потпору и у другим облицима образовања младих и одраслих, на пример, у уџбеницима за основне и средње школе, па се учвршћује слика жене из традиционалне културе тако да се она више не учачава као препрека у мењању става према женама у нашем друштву. У сваком случају, у балету жена има значајну улогу јер је синоним за балет још увек женско тело. Ауторка констатује да у новосадском балету ниједан либрето није писала жена, као и да се критиком балета на систематски начин до сада није бавила ниједна жена.

Женски ликови у балету приказују се као зависни од мушкараца, оне су или жртве или су несрећне и сачињене су према моделу који је мушкарац о жени уградио у културу. Корени негативних ставова према жени усађени су у подсвест самих аутора либрета, што је ауторка доказала анализом садржаја либрета. У том смислу се ауторка овога дела залаже да и балет, као и друге уметничке гране, треба да доприноси новом, хуманијем односу међу половима. То би значило да педагогија балета у пракси (а њу чине сценаристи, кореографи, редитељи и играчи и играчице) мора да приђе обликовању женских ликова са много више сензибилитета за психологију жене и за њено место у савременом друштву.

И да закључимо, много је тога пионирског и реформаторског у делу Свенке Савић. Текстови у којима је анализирала наставне планове и програме Средње балетске школе у Новом Саду (која је основана 1947) и предлагала школску реформу, настојећи да побољша квалитет система образовања балетских уметника, свакако треба да остану у аманет будућим педагозима балета. И као плод једне женске самосвести, која је тековина модерног доба.

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 mail-ом), 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, Serbian cyrillic.**

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 апстракт дужине 16 редова. На крају апстракта треба навести кључне речи (до пет).

Поред навођења наслова рада, имена и презимена аутора, апстракт, 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.

Радове треба доставити на српском језику.

Редакција обезбеђује превођење апстракта 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 краћеница *и сар*.

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

књига:

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

чланак у часопису:

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

прилог у зборнику:

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

енциклопедијска или речничка издања:

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

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

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

Оцењивање радова

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

CIP - Каталогизација у публикацији
Народна библиотека Србије, Београд

37

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

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