

## ПЕДАГОШКО ДРУШТВО СРБИЈЕ

### Настава и васпитање

UDK 37 ISSN 0547-3330 Београд  
НВ год. LVIII Број 2. стр. 165-238 2009.

#### РЕДАКЦИЈА

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

#### ГЛАВНИ И ОДГОВОРНИ УРЕДНИК

др Гордана Зиндовић-Вукадиновић

Лектор: Татјана Догдибеговић

Преводиоци

За енглески језик др Анђелка Игњачевић  
За руски језик др Дара Дамљановић

Секретар редакције

Милена Ђокић

Компјутерска припрема и коректура:

Предраг Вучинић

За издавача:

Биљана Радосављевић

Штампа: VIDGRAF, 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.rs;  
e-mail: pds\_bgd@eunet.rs

## PEDAGOGICAL SOCIETY OF SERBIA

### Journal of Education

UDK 37 ISSN 0547-3330 Belgrade  
JE Year LVIII No. 2. p. 165-328 2009.

#### EDITORIAL BOARD

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

#### EDITOR-IN-CHIEF

Gordana Zindović-Vukadinović, Ph.D.

Language editor: Tatjana Dogdibegović

Translators:

Andjelka Ignjačević, Ph.D. (English)  
Dara Damljanovic, Ph.D. (Russian)

Secretary

Milena Đokić

Design and typeset:

Predrag Vučinić

For the publisher:

Biljana Radosavljević

Printing: VIDGRAF, Belgrade

*Financial Assistance:*

Ministry of Science and Environment  
Protection

Pedagogical Society of Serbia

*Subscription: 60 EUR institutions  
40 EUR individuals*

*Account No: 935903510, PIRAEUS BANK*

*SWIFT: FIELD 56A: DEUTDEFF*

*FIELD 57A: CCT.NO.935903510  
PIRBR SBG*

*FIELD 59: PEDAGOŠKO DRUŠTVO,  
CS7312512000000111178*

Address: Pedagogical Society of Serbia ,  
Terazije 26, 11000 Belgrade  
tel/fax: 011/ 2687-749  
www.pedagog.rs;  
e-mail: pds\_bgd@eunet.rs

# Настава и васпитање

UDK 37	ISSN 0547-3330	Београд
НВ год. LVIII	Број 2. стр. 165-328	2009.

## САДРЖАЈ

### НАСТАВА И УЧЕЊЕ

<i>Др Снежана Мирков:</i> Могућности обуке за примену стратегија учења кроз наставу.....	169
<i>Др Наташа Матовић:</i> Врсте задатака и њихове карактеристике у уџбенику математике.....	185
<i>Мр Марија Јовановић:</i> О постојећој комуникацији у настави и о неопходним променама .....	201
<i>Др Јелисавета Шафрањ:</i> Настава енглеског језика за студенте инжењерског менаџмента и индустријских система.....	216

### ДЕЦА СА ПОСЕБНИМ ПОТРЕБАМА

<i>Др Јасмина Карић, Мр Весна Радовановић, Др Марина Радић-Шестић:</i> Настава уз помоћ компјутера за децу оштећеног слуха.....	229
---	-----

### ПРОБЛЕМИ ВАСПИТНОГ РАДА

<i>Јелена Старчевић:</i> Чиниоци и облици насилног понашања у школи и могуће превентивне стратегије.....	237
--	-----

### ПРЕДШКОЛСКО ВАСПИТАЊЕ

<i>Мр Мирјана Николић:</i> Детерминанте васпитљивости синтаксичке свести.....	253
---	-----

### НАСТАВНИЦИ И САРАДНИЦИ У ОБРАЗОВАЊУ

<i>Др Миланко Чабаркапа:</i> Синдром изгарања на послу код наставника .....	268
---	-----

### ПОЛИТИКА ОБРАЗОВАЊА

<i>Сања Петковска:</i> Контроверзе афирмативних акција у образовању.....	287
--	-----

### ШКОЛСКЕ БИБЛИОТЕКЕ И МЕДИЈАТЕКЕ

<i>Марина Митрић:</i> Активна улога школске библиотеке у образовно-васпитном процесу .....	306
<i>Упутство за ауторе прилога</i> .....	322

# Journal of Education

---

UDK 37	ISSN 0547-3330	Belgrade
JE Year LVIII	No. 2. p. 165-328	2009.

---

## CONTENTS

### TEACHING AND LEARNING

<i>Snežana Mirkov, Ph.D.:</i> Learnig strategy training for students.....	169
<i>Nataša Matović, Ph.D.:</i> Types and characteristics of math assignments in textbooks.....	185
<i>Marija Jovanović, M.A.:</i> On classroom communication and necessary changes .....	201
<i>Jelisaveta Šafranji, Ph.D.:</i> Elt for engineering and industrial system managemant.....	216

### CHILDREN WITH SPECIAL NEEDS

<i>Jasmina Karić, Ph.D., Vesna Radovanović, M.A., Marina Radić-Šestić, Ph.D.:</i> E-teaching for students with hearing impairment.....	229
--	-----

### PROBLEMS OF EDUCATIONAL WORK

<i>Jelena Starčević:</i> Causal factors and forms of aggressive behaviour in school and possible preventive strategies .....	237
--	-----

### PRE-SCHOOL EDUCATION

<i>Mirjana Nikolić, M.A.:</i> Determinants of syntactic awareness educability.....	253
--	-----

### TEACHING PERSONNEL

<i>Milanko Čabarkapa, Ph.D.:</i> Teacher burnout syndrome .....	268
---	-----

### EDUCATION POLICY

<i>Sanja Petkovska:</i> Affirmative action controversies in education .....	287
---	-----

### SCHOOL LIBRARIES AND MEDIEATEQUES

<i>Марина Митрић:</i> School library and its active role in educational process ....	306
<i>Notes for contributors</i> .....	324

# Обучение и воспитание

UDK 37	ISSN 0547-3330	Белграде
НВ год. LVIII	Номер 2. стр. 165-328	2009.

## СОДЕРЖАНИЕ

### ПРЕПОДАВАНИЕ И ОБУЧЕНИЕ

<i>Д-р Снежана Мирков:</i> Подготовка к применению стратегии учения в обучении .....	169
<i>Д-р Наташа Матович:</i> Типы упражнений и их характеристики в учебнике математики .....	185
<i>М-р Мария Иованович:</i> О существующей коммуникации в обучении и необходимых изменениях .....	201
<i>Д-р Елисавета Шафрань:</i> Английский язык для студентов инженерного менеджмента и промышленных систем.....	216

???

<i>Д-р Ясмينا Карич, м-р Весна Радованович, д-р Марина Радич-Шестич:</i> Обучение детей с нарушением слуха с помощью компьютера.....	229
--	-----

### ПРОБЛЕМЫ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ

<i>Елена Старчевич:</i> Факторы и формы насильственного поведения в школе и возможные предупредительные стратегии .....	237
---	-----

### ДОШКОЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ

<i>М-р Мирьяна Николич:</i> Детерминанты прививания/прививки синтаксического сознания.....	253
--	-----

???

<i>Д-р Миланко Чабаркапа:</i> Синдром горения на работе у преподавателей...268
--

???

<i>Саня Петковска:</i> Контрверзы утвердительных действий в образовании .....	287
---	-----

### ШКОЛЬНЫЕ БИБЛИОТЕКИ И МЕДИАТЕКИ

<i>Марина Митрич:</i> Активная роль школьной библиотеки в образовательно-воспитательном процессе.....	306
<i>Рекомендация авторам</i> .....	326

## НАСТАВА И УЧЕЊЕ

Др Снежана Мирков  
Институт за педагошка истраживања  
Београд

UDK-37.02(37.037)  
Прегледни чланак  
НВ.LVIII 2.2009.  
Примљен: 09. IV 2009.

### МОГУЋНОСТИ ОБУКЕ ЗА ПРИМЕНУ СТРАТЕГИЈА УЧЕЊА КРОЗ НАСТАВУ

*На основу схватања о стратегијама учења разматране су могућности обуке за примену стратегија учења кроз наставу. Стратегије учења разматрају се у оквиру процесуалног приступа образовању, у коме се, поред садржаја који се уче, пажња посвећује и начину учења. Стицање процедуралног знања односи се на знања о примени стратегија учења. Значај стицања кондиционалног знања огледа се у оспособљавању ученика за доношење одлука о избору и примени стратегија у одређеним условима. Стратегије се разликују у односу на ниво опитности. Специфичне стратегије су подложније обуци, али су ограничено применљиве, док су опште стратегије прилагодљиве, али их је теже развијати путем обуке. Истраживања показују да експерти располажу опитијим стратегијама, релативно независним од контекста, што им омогућава флексибилну примену стратегија у различитим ситуацијама. Препоручује се укључивање метакогнитивних компонента (свесности и контроле) у обуку за примену стратегија учења. Приказан је Модел ефикасне примене стратегија, као и Модел наставе заснован на ефикасној примени стратегија. Представљени су стадијуми у обуци за примену стратегија учења намењеној ученицима који имају тешкоће у учењу.*

**Кључне речи:** стратегије учења, настава, модели

### LEARNIG STRATEGY TRAINING FOR STUDENTS

*Based upon our understanding of learning strategies, we explore the possibilities of applying learning strategies in the teaching process. Learning strategies are considered within the frame of education seen as a process in which, besides the contents that are being learned, equal attention is paid to the way the student learns. Acquisition of procedural knowledge relates to gaining knowledge of how to apply learning strategies. The importance of the acquisition of conditional knowledge manifests itself in the ability of the student to make decisions when selecting and applying certain strategies in certain situations. Strategies differ according to the level of generality. Specific strategies are more apt for training but of a limited applicability, while general strategies are more adaptable though more difficult for training. Research shows that experts use more general strategies, relatively independent from the context, which enables them to use strategies flexibly in different situations. It is recommended that metacognitive components (awareness and control) be included in the application of learning strategies. We present a model of an efficient learning strategy application and a model of efficient learning strategies instruction. The suggested training is divided in several phases and devised for practice with students with learning difficulties.*

**Keywords:** learning strategies, instruction, models.

## ПОДГОТОВКА К ПРИМЕНЕНИЮ СТРАТЕГИИ УЧЕНИЯ В ОБУЧЕНИИ

**Резюме** *Исходя из предпосылок о стратегиях учения, автором обсуждаются возможности подготовки к применению стратегий учения в процессе обучения. Стратегии учения рассматриваются в рамках процессуального подхода к образованию, в котором, наряду со содержанием обучения, особое внимание уделяется способу учения. Под приобретением процедурального знания подразумевается знание о применении стратегии учения. Важность приобретения условного знания проявляется в подготовке учеников к принятию решения о выборе и применении стратегий в определенных условиях. Стратегии отличаются друг от друга по уровню целостности. Специфичные стратегии легко усваиваются, но их применение ограничено; целостные стратегии легко приспособляются, но их трудно развивать в процессе обучения. Исследование указывает на то, что эксперты владеют более целостными стратегиями, относительно независимыми от контекста, что дает возможность гибко применять стратегии в различных ситуациях. Рекомендуется включение метакогнитивных компонентов (сознательности и контроля) в подготовку к применению стратегий учения. Приводятся Модель эффективного применения стратегий и Модель обучения, направленная на эффективное применение стратегий. Предъявлены этапы подготовки к применению стратегий учения, предназначенной ученикам с затруднениями в обучении.*

**Ключевые слова:** стратегии учения, обучение, модели.

### Теоријска схватања о стратегијама учења

Термин стратегија, који се користи у различитим областима, може се дефинисати на различите начине. Стратегија се може дефинисати као *план* – свесно усмерени правац деловања (Mintzberg, Quinn & Voyer, 1995). Да би се дефиницијом стратегије, поред плана, обухватило и резултирајуће понашање, стратегија се може дефинисати као *образац* у низу акција. Кључним елементима стратегије, без обзира на област у којој се она примењује, сматрају се: мотивациони утицаји, унутрашња конзистентност, компатибилност са окружењем, усклађеност са личним вредностима и временска перспектива. Уопштено, стратегија се односи на управљање средствима или методама у остваривању циља, док се у образовном контексту термин стратегија најчешће користио као синоним за метод или поступак (Husen & Postlethwaite, 1985).

Стратегије учења разматрају се у контексту стицања процедуралног знања. За разлику од декларативног знања, које се односи на чињенице и вербалне информације везане за одређену област, процедурално знање односи се на разумевање начина извођења различитих когнитивних активности. Поред тога, истиче се и значај кондиционалног знања – кад и

како применити то разумевање, да би се могло манипулисати декларативним и процедуралним знањем у решавању проблема. Процедурално знање не може увек бити аутоматизовано, зато што се услови у којима се оно примењује стално мењају. Неки поступци применљиви су у различитим областима, а најважније опште процедурално знање у школи односи се на начин учења – научити како учити. Учење процедуралних вештина сматра се важним задатком васпитно-образовног процеса, за чије остваривање је идентификовано неколико основних принципа (Woolfolk, 1995). Ученицима треба представити различите стратегије, а они треба да увиде под којим условима и у којим ситуацијама их могу примењивати. Да би се развијала општа способност за учење, у програме стратегија учења укључују се компоненте мотивационе обуке. Важну компоненту представља и директна инструкција усмерена на идентификовање главних идеја путем различитих специфичних стратегија. На пример, студенти најчешће користе стратегије подвлачења и прављења бележака, иако су ретко обучавани ефикасним начинима њихове примене, што често резултира применом неефикасних стратегија. Ефикасна примена ових стратегија зависи од разумевања организације текста. Поједине стратегије учења усмерене су на овладавање овим кључним елементом. Иако постоје многа упутства за разумевање и памћење прочитаног текста, најпознатији је Робинсонов *SQ3R* систем (Робинсон, 1946). Овај метод обухвата неколико корака: претходни преглед (*Survey*), постављање питања (*Question*), читање (*Read*), рефлексију (*Reflect*), понављање (*Recite*) и завршни преглед (*Review*).

Клаусмајер (Klausmeier, 1985) наводи три водеће стратегије за учење и памћење било какве врсте градива путем читања: организацију, елаборацију и понављање и преглед градива. *Организација* подразумева сједињавање, повезивање и довођење ставки у односе пре него што се оне сместе у дугорочну меморију. *Елаборација* укључује додавање значења новој информацији, тако што се она доводи у однос са информацијама које су већ смештене у дугорочној меморији. Према Стојаковићу (1998), *стратегија организације градива* подразумева поделу на наслове и поднаслове, проналажење главних идеја у тексту, прављење мреже појмова и идеја и хијерархијско организовање њихових односа. *Стратегија праћења и контролисања напредовања у учењу* укључује свест о сопственим циљевима учења, знање о ефикасности појединих стратегија учења у конкретној ситуацији, као и проверу сопственог напредовања и нивоа разумевања путем постављања питања током учења. *Елаборација* подразумева повезивање претходног знања и искуства са новим садржајима, како би се боље разумео њихов смисао. Трагање за значењем садржаја подразумева активну интеракцију ученика са садржајем. Карактеристична активност везана за елаборацију



је постављање питања којима се током учења проверава да ли се градиво разуме или не. Питања се односе на дубљу прераду градива и захтевају ангажовање виших когнитивних процеса – анализе, синтезе и евалуације. Поред постављања питања, у елаборацију су укључени: сумирање градива, парафразирање и прављење коментара.

За успешно учење потребна је процена ефикасности појединих стратегија учења у конкретној ситуацији и способност за доношење исправних одлука везаних за избор и примену стратегија. Велики број ученика нема довољно знања о стратегијама учења и мисли да је довољно само поновно читање и понављање градива. Поред тога, ако ученици увиде да је меморисање довољно за добијање добре оцене, они се ослањају на ниже когнитивне процесе. Будући да овладавање новим стратегијама учења захтева улагање већег напора, ученици морају увидети да ће од тога имати користи. (Стојаковић, 1998; Willoughby, Wood & Kraftcheck, 2003).

### **Могућности обуке с обзиром на нивое општости стратегија**

Ако су ученици у стању да прилагођавају и развијају свој начин учења, то има важне педагошке импликације, које се првенствено односе на ефикасност програма усмерених на усавршавање учења. Резултати истраживања говоре у прилог настави оријентисаној на процес учења, у којој се знање из појединих области стиче заједно са стратегијама учења (Vermetten, Vermunt & Lodewijks, 1999). Стратегије обраде информација и решавања проблема сматрају се фундаменталним у оквиру процесуалног приступа образовању (Kirby & Biggs, 1980). У таквом приступу пажња је усмерена на начин учења и решавања проблема, поред конкретних садржаја који се уче. Полази се од претпоставке да ће ученик кад доживљава неко искуство доживљавати и промене кроз то искуство. Нагласак је на актуелном искуству, које само по себи има одређени квалитет, а не само на ономе што се појављује као резултат тог искуства. У оквиру таквог приступа могу се разликовати три концепције стратегије, засноване на различитим критеријумима. Свако од ова три схватања стратегија има различите импликације за наставу.

Стратегије могу бити описане у терминима *структуралне комплексности*. Нивои комплексности најчешће су повезани са развојним стадијумима. То не значи да се стратегије не могу учити кроз наставу, већ да могу постојати горње границе у односу на доступност појединих стратегија одређеном узрасту. Претпоставља се да подстицање стратегија кроз наставу треба да почне од једноставнијих, да би се постепено напредовало ка комплекснијим стратегијама.



Стратегије могу бити описане у терминима *актуелних операција* које се примењују као компоненте стратегије током извршавања одређеног задатка. Операционално схватање води ка могућностима развијања специфичних стратегија за извршавање конкретних задатака и њиховог подстицања кроз наставу. Настава може имати компензаторно дејство и омогућити да такве стратегије, специфичне у односу на задатак, постану доступне великом броју ученика.

*Квалитативна* или *процесна категоризација* представља варијацију операционалног схватања стратегија и имплицира или стабилне варијације везане за индивидуалне разлике, на основу којих ће ученици бити груписани за различите третмане, или покушаје усмерене на усавршавање недовољно ефикасних процеса кроз наставу. Одређени задаци захтевају специфичне стратегије, док класе задатака могу бити повезане са генерализованим процесима који се односе на класе стратегија.

Учење когнитивних вештина доводи се под систематску контролу ученика. Претпоставља се да се ефикасност учења може побољшати развијањем контроле над прерадом информација. Контрола се може развијати обучавањем ученика да примењују ефикасније стратегије, да прате и управљају својим процесима прераде информација, при чему је посебно важна флексибилност (Rigney, 1978). Обука може подразумевати описивање ефикасних операција праћено упутствима за њихово извођење, или обезбеђивање услова да ученици буду вођени тако да користе пожељне операције, без експлицитног описивања. Овај други начин је уобичајен у представљању садржаја ученицима. На пример, у математици, ученицима се задају проблеми који су тако састављени да су ученици приморани да изведу операције и примењују појмове које треба да науче како би дошли до тачних одговора.

Према Кирбију (Kirby, 1984), кључна дистинкција у вези са ангажовањем стратегије заснива се на аутоматизму. Ако је стратегија већ формирана и учвршћена, можда чак постала и навика, она само треба да се извуче из меморије у датој ситуацији. Насупрот томе, да би се изградила нова стратегија, потребно је ангажовање способности за планирање. Друга важна дистинкција односи се на *микростратегије* и *макростратегије*. Прве се сматрају специфичним у односу на задатак, повезаним са одређеним знањем и способностима, као и са постигнућем. Лакше се могу научити кроз обуку. Друге су више прожете и испреплетене са емоционалним и мотивационим чиниоцима и теже их је мењати. Микро-макро дистинкција може се посматрати као дихотомија или као континуум, а понекад се укључује и средња категорија – мезостратегије (Biggs, 1984). Важан проблем заснован на овој дистинкцији је питање трансфера. Истраживања показују да обука

за примену стратегија често не обезбеђује трансфер. Један од разлога је што је обука обично на микронивоу.

Бигс третира стратегију као кључни појам у објашњавању односа између личности, ситуације и постигнућа. Стратегије се могу разликовати у терминима удаљености од задатка, капацитета за уопштавање и могућности за развијање кроз обуку. Разлика коју прави Рајни (Rigney, 1978) између одвојених (*detached*) и уклопљених (*embedded*) стратегија указује на удаљеност од задатка. Стратегије удаљене од задатка у начелу су применљиве на већи број задатака, док су уклопљене стратегије у већој мери специфичне у односу на задатак. Најудаљеније и најопштије стратегије у начелу је најтеже развијати путем обуке. Оне се односе на метакогнитивно функционисање, као што је планирање. Ближи у односу на задатак је појам стратегије који је укључен у Бигсов модел процеса учења (Biggs, 1984; 1985). Према том моделу, стратегије које ученици примењују при остваривању сопствених циљева у учењу под утицајем су њихових базичних профила способности/процеса, али и начина на који опажају захтеве у задатку. Према томе, термин стратегија може се користити на различите начине и на различитим нивоима општости. Бигс (1984) разматра три таква нивоа: макростратегије, мезостратегије и микростратегије. Оне делују унутар обухватнијег обрасца, који укључује базичне способности појединца, ситуациони контекст и постигнуће као исход.

*Макростратегије* се односе на опште начине на које ученици манипулишу подацима при извршавању задатака. Истраживања показују да су оне директно повезане са постигнућем, а могу одређивати и специфичне интеракције између ученика и задатка.

*Мезостратегије* су средњег нивоа – мање су опште у односу на макростратегије, али су у мањој мери везане за задатак у односу на микростратегије. Мезостратегије се односе на стилове учења и стратегије учења у контексту академског постигнућа, што одговара Рајнијевим одвојеним стратегијама. Такве стратегије обично се проучавају у номотетичком контексту, као што су програми техника учења (на пример, Робинсонов SQ3R, о коме је већ било речи). Бигс разликује три типа таквих стратегија: стратегије репродукције, оне које се односе на значење и стратегије организовања. Оне се могу примењивати дуж широког распона задатака. Могу бити различито ефикасне у односу на поједине класе задатака, на пример, у природним насупрот хуманистичким наукама. У овом последњем случају мезостратегије могу поставити општа ограничења унутар којих се микростратегије могу развијати на одговарајући начин или не.

*Микростратегије* су чврсто везане за природу задатка. Имају капацитет за трансфер на различите задатке исте врсте (на пример, писање исто-

ријских есеја на различите теме), али нису директно преносиве на различите врсте задатака. Њих је у највећој мери могуће развијати путем обуке у одговарајућем контексту.

Традиционални програми углавном су обухватили микростратегије (на пример, прављење бележака) за ученике са ниском мотивацијом и лошим навикама учења. Истраживања показују да су стратегије у различитој мери ефикасне, у зависности од мотивационог обрасца ученика (Biggs, 1984). Тип мотивације одређује и које стратегије ће ученик примењивати и колико ефикасно. Очекује се да ће ефикасан ученик одабрати стратегију у складу са сопственом мотивацијом. Поставља се питање кад наставник треба да интервенише и да обучава ученике стратегијама, нарочито ако оне нису у складу с мотивационим обрасцима ученика. Неуспешни ученици бирају неодговарајуће стратегије и примењују их на неадекватне начине, што води ка лошијем постигнућу. Сматра се да способнији ученици бирају и користе своје сопствене одговарајуће макростратегије, док би за ученике слабијих способности могла бити кориснија обука у стратегијама, нарочито микростратегијама (у складу са конкретним задацима). Препоручују се интервенције за неуспешне и ниско (или неадекватно) мотивисане ученике. Изгледа мало вероватно да ће успешним ученицима бити потребна обука у стратегијама организовања. Неуспешни ученици ипак могу имати користи од стратегија организовања, чак и ако оне нису у складу са њиховом мотивацијом. Док академски мотивисани и успешни ученици показују тенденцију да врше адекватну селекцију стратегија, неуспешне и немотивисане треба научити како да организују учење, да распореде време, да праве белешке и слично. Без обзира на мотивацију, они на тај начин могу остварити бољи успех и постати задовољни својим постигнућем.

Истраживања указују на значај интеракције између базичног знања и стратегија. Поседовање базичног знања није довољно, чак и ако је знање добро организовано. Могућности подстицајног деловања кроз наставу на усавршавање учења разматрају се нарочито с обзиром на трансфер у учењу (Prawat, 1989). Специфичне стратегије су подложније обуци, али су ограничено применљиве, само у одређеним контекстима, док су опште у већој мери прилагодљиве, али се тешко развијају кроз обуку. Свесност, у виду метакогниције, сматра се једним од најзначајнијих чинилаца који делују на трансфер у учењу.

У трагању за адекватним начинима обуке у егzekутивним контролним стратегијама узрок проблема види се у неусаглашености између специфичних и општих стратегија. Сматра се да експерт располаже општијим и флексибилнијим скупом стратегија и да развој у извесној мери одражава кретање од нивоа почетника до нивоа експерта. Према таквом схватању,

развој би се могао третирати као процес којим појединац напредује од стања специфичних стратегија везаних за контекст ка стању стратегија релативно независних од контекста, које омогућава флексибилно коришћење когнитивних ресурса у различитим ситуацијама. Међутим, евентуално постојање таквог континуума требало би тек да буде доказано. Због тога се претпоставља да би процеси средњег нивоа општости могли бити оптималан избор кад су у питању интервенције везане за стратегије (Prawat, 1989). Овакво схватање у складу је са схватањем Бигса (Biggs, 1984) о мезостратегијама. Постоји слагање међу истраживачима, засновано на уверењу да експерт располаже са општијим и флексибилнијим скупом стратегија у односу на почетника, да је подстицање егзекутивних контролних стратегија корисно већ од млађих узраста. Обука у егзекутивним контролним вештинама применљивим на проблеме везане за специфичне садржаје омогућава ученицима да овладају стратегијама на холистички начин, уз видљиву сврху и ефекте активности које предузимају.

Кад је реч о свесности, иако се знање о интелектуалним функцијама често третира као знак зреле когниције, ова димензија је често игнорисана у ранијим студијама које су обухватале обуку у стратегијама. Међутим, у новијим студијама присутан је напор да се ученици информишу о предностима стратегија које се стичу, што позитивно утиче на трансфер стратегија на различите ситуације. Постоје чак и мишљења да се успех у појединим ранијим, такозваним студијама слепе обуке, с обзиром на трансфер стратегија, може приписати ненамерној обуци у метакогницији, односно свесности (Prawat, 1989).

### **Примери модела обуке за примену стратегија учења**

Различити чиниоци утичу на отварање нових перспектива везаних за учење стратегија учења. Потпунији модели поступне обраде информација, који се развијају, нису фокусирани само на когнитивне чиниоце, већ покривају и друге чиниоце који утичу на функционисање у процесу учења/наставе: метакогнитивне, социјалне, као и чиниоце везане за личност и за стилове учења. Развијају се нови модели наставе, који укључују различите чиниоце квалитета мишљења. Истраживања пружају прецизније информације, које су релевантне у односу на реалне циљеве васпитно-образовног процеса. *Модел ефикасне примене стратегија (Good Strategy User Model)* заснован је на претпоставци да елементи квалитетног мишљења укључују: 1. низ стратегија за остваривање циљева; 2. метакогницију (знање кад и како треба користити стратегије); и 3. обимно базично знање, које се користи у спрези са стратегијским и метакогнитивним процесима (Pressley, 1986; Symons *et al.*, 1989). Стратегијски процес је усмерен ка

циљу и кроз вежбање може постати аутоматизовано. Разликују се три типа стратегија (аналогно претходно наведеним класификацијама): 1. *ограничене на задатак* – стратегије везане за специфичне циљеве у одређеном домену; 2. *ограничене циљевима* – примењују се у остваривању одређених циљева у различитим наставним областима (нпр. памћење, разумевање и решавање проблема); 3. *опште стратегије* – које управљају стратегијама ограниченим на задатке или циљеве (праћење постигнућа, модификовање стратегија, усмеравање пажње и трагање за односима између актуелног и претходно извршених задатака помоћу примењених стратегија). Ученик који ефикасно примењује стратегије располаже метакогнитивним знањем о специфичним стратегијама, односно информацијама о корисности одређеног поступка – кад и где се може применити. Важну улогу има и базично знање, зато што без њега некад није могућа примена стратегије. Истиче се и значај мотивационих уверења и когнитивних стилова. Посебно су значајна уверења о способностима или о компетентности за извршавање одређених задатака у специфичном домену, која утичу на мотивацију за стицање и примену стратегија. Успешна примена стратегија подразумева координацију стратегија, метакогниције, стилова, мотивационих уверења и базичног знања. Компетентно мишљење укључује анализу ситуације, односно задатка, да би се одредиле одговарајуће стратегије. Затим се прави план за примену стратегија и прати се напредак током примене. При суочавању с тешкоћама, неефикасне стратегије се замењују адекватнијим. Ти процеси подржани су одговарајућим мотивационим уверењима и општом тенденцијом стратегијског мишљења. То је један од модела који имплицирају да се на стратегије учења може деловати путем наставе и да ће то утицати на постигнуће. Претпоставља се да интеракција различитих чинилаца доприноси компетентном мишљењу, при чему се наглашава утицај општих стратегија и метакогниције. Међутим, да би се побољшало постигнуће, потребна је дугорочна обука усмерена на стратегијске процесе, при чему се морају усавршавати и метакогнитивно знање о стратегијама и базично знање и мотивациона уверења.

Такве перспективе за наставу разрађене су у моделима обуке у стратегијама заснованим на информационо-процесним анализама мишљења. Повећање знања о природи компетентног мишљења повезано је са применом принципа когнитивне психологије у настави. То је довело до потпунијих модела наставе, који обухватају већи број вештина и већи обим знања потребних за ефикасну примену стратегија. *Модел наставе заснован на ефикасној примени стратегија* (Pressley, 1986; Symons *et al.*, 1989) полази од уверења аутора да обука у стратегијама треба да обухвати директно поучавање у свим компонентама ефикасне примене стратегија: стратегијама,

метакогницији и знању. Да би се подстицало стратегијско мишљење код ученика, нагласак у обуци треба да буде на вези између примене стратегија и остварене компетенције, односно постигнућа. Мотивација ученика за примену стратегија под утицајем је уверења да остваривање успеха зависи од примене одговарајућих стратегија више него од среће или способности. Интелектуални стилови које карактерише рефлексивност и низак ниво анксиозности у складу су са ефикасном применом стратегија. То значи да наставна средина треба да обезбеди темпо који подстиче растерећеност, рефлексивност и смирену академску активност, а не анксиозност. Потребно је да ученици увиде да треба да размисле о захтевима који су постављени у конкретном задатку учења, а то укључује и размишљање о избору стратегија.

У обуци се примењују различите методе, почевши од *индиректних приступа*, као што је учење путем открића, преко *експлицитнијих приступа*, усмерених на поједине компоненте (моделовање понашања, презентације приручника), до *мултикомпонентних изразито директивних приступа*, као што је директно објашњавање стратегија од стране наставника, за којим следи вежбање ученика праћено повратном информацијом. Директан приступ чешће резултира прецизним знањем о стратегијама. Стратегијске поступке треба да објашњавају и моделују наставници. Ученицима треба обезбедити вођено вежбање и корективну повратну информацију кад покушавају да примене стратегије. Ученике треба поучавати и где и кад треба да примењују нову стратегију. У јединственом сету информација за сваку стратегију – специфично стратегијско знање – треба да буде специфичан низ одговарајућих примена и метакогнитивно знање о специфичној стратегији. Препоручује се експлицитно пружање таквих информација ученицима. На основу већег броја истраживања, закључено је да ученици нису успешни у самосталном откривању, ни у одговарајућој ефикасној примени нових стратегија. То се нарочито односи на ученике основне школе. Стицање базичног знања препоручује се у оквиру овакве обуке, зато што ученици многе стратегије не могу применити ако не поседују у довољној мери развијено базично знање. На пример, „мождана олуја“ (*brainstorming*), која се може примењивати у циљу присећања свега што се зна о одређеној теми пре него што се почне са писањем о њој, може бити корисна само ако појединац поседује претходно знање о теми. У супротном, погоднија је стратегија тражења информација из спољашњих извора. Обука заснована на Моделу ефикасне примене стратегија је дугорочна. Поједине стратегије могу се релативно брзо научити. Међутим, обука која обухвата већи број стратегија, усмерена на ефикасну координирану примену и трансфер, дуготрајна је и захтева много вежбања. Једино на тај начин ученици могу



овладати стратегијским поступцима и са њима повезаним специфичним стратегијским знањем, на нивоу који омогућава ефикасну примену стратегија у одговарајућим ситуацијама.

Подстицање развоја стратегија учења кроз наставу сматра се једним од кључних корака у подстицању ученика на самосталност и независност у учењу (Oas, Schumaker & Deshler, 1998). Поред овладавања средствима која омогућавају самостално и ефикасно учење, дугорочни ефекат је и оспособљавање ученика да стратегијски мисле и делују како на вишим нивоима школовања, тако и током живота – у суочавању са све сложенијим проблемима које ће морати да решавају. Посебно је важан доживљај независности и контроле над сопственим процесом учења, који ученици тако стичу. Због тога кроз наставу ученици треба да буду подстицани да преузимају све већу личну одговорност. Са стратегијским приступом извршавању задатака, који се развија кроз наставу, повезано је одговорно понашање. Обука у стратегијама учења подразумева експлицитан след корака за извршавање задатка, као и вежбање, да би се овладало стратегијом. Од ученика се захтева висок ниво ангажовања, тако да они не размишљају само о задатку, већ и о начину на који га извршавају. То захтева виши ниво мишљења него што су ученици обично навикли. Поред тога, потребно је и балансирање или пребацивање фокуса пажње, зато што је размишљање о задатку и о сопственом мишљењу у исто време готово неизводљиво. Такав процес пребацивања фокуса, или стратегијско мишљење, представља вештину решавања проблема која се може примењивати у различитим ситуацијама. Стратејско мишљење подразумева да ученик размишља о ситуацији у којој се налази, разматра различите опције за извршавање задатка који му је постављен, и доноси одлуку о избору најадекватнијег приступа. Обука у стратегијама учења треба да пружи ученицима могућност развијања процеса стратегијског мишљења и да им понуди низ опција, или стратегија, које ће бирати у складу са захтевима ситуације. Тако ће располагати низом средстава која могу користити кад се суоче с новим задацима.

Због свега тога, обука у стратегијама учења може трајати дуже у односу на друге типове интервенција. Предност се састоји у томе што, после улагања више времена и напора, стратегијско мишљење може бити корисно у различитим областима – у учењу, у раду, као и у доношењу одлука уопште. Промовише се систематичан, поступан начин приступања учењу и тако стратегије помажу ученицима у организацији и управљању учењем. Пошто су стратегије прилагодљиве и могу се комбиновати на различите начине, могу се примењивати у великом броју различитих ситуација. У оквиру обуке ученицима се предлажу примери ситуација у којима могу



примењивати одређене стратегије, али, пошто је циљ да постану независни, током времена ученици постају способнији за доношење одлука о томе кад треба да примене неку стратегију. Процес учења стратегија може се поделити у две фазе – фазу учења и фазу примене (Oas, Schumaker & Deshler, 1998). У првој фази, ученик учи о стратегији и вежба примену стратегије под лакшим и тежим условима. У другој фази, ученик примењује стратегију у различитим ситуацијама, што утиче на постепено повећавање његове компетенције.

У једном моделу намењеном ученицима који имају тешкоће у учењу (Oas, Schumaker & Deshler, 1998), обука у стратегијама одвија се кроз следеће стадијуме:

1. *Претест*. Тестирањем се утврђује које стратегије ученици ефикасно примењују, а које треба модификовати или потпуно променити. Наставник указује ученицима на оно у чему су успешни, а у чему нису, и описује алтернативну стратегију, могућности њене примене, шта је потребно да би се научила стратегија и шта се њоме може постићи. Ако су ученици заинтересовани да је науче, они сами постављају циљеве за учење стратегије и добијају информације о критеријуму који треба задовољити да би се сматрало да су је савладали.

2. *Дескрипција*. Наставник описује карактеристике стратегије и кораке од којих се она састоји. Дискутује се о могућностима њене примене.

3. *Моделовање*. Наставник показује како се стратегија примењује и демонстрира њене менталне аспекте путем „гласног мишљења“. Ученици се постепено уводе у процес „гласног мишљења“ како би увежбавали рефлексију.

4. *Вербално вежбање*. Максимизира се процес гласног мишљења у учвршћивању знања ученика о стратегији и о сопственом процесу учења. Они повезују оно што уче с оним што су раније научили. То укључује размишљање о стратегији и о корацима од којих се она састоји. Уз повећавање знања о стратегији, развија се и мотивација и истрајност у ангажовању ученика у учењу стратегије. Кад су у стању да наведу кораке и покажу да су их разумели, спремни су за увежбавање стратегије.

5. *Контролисано вежбање и фидбек*. Вежбање почиње на релативно лакој градиву и ослања се на знање о корацима у оквиру стратегије, зато што на почетку ученик мора бити концентрисан на учење стратегије, а не на садржај градива. Постепено се повећава ниво тежине градива. Свака сеанса вежбања праћена је одговарајућом сеансом која обезбеђује индивидуални фидбек. На овом стадијуму обука почиње с већом одговорношћу наставника у праћењу јаких страна и недостатака код ученика, а затим се одговорност

за евалуацију претходно оствареног постигнућа постепено пребацује на ученика.

6. *Напредно вежбање и фидбек.* Ученици уче стратегију на сличним задацима и садржајима, да би се она могла прилагођавати и примењивати у различитим ситуацијама. Ученицима се нуде алтернативни начини извршавања различитих задатака. Тиме се подстиче самопоуздање у сопствене способности за прилагођавање. Повећава се одговорност ученика за самоевалуацију, у складу са демонстрирањем ефикасније примене стратегије.

7. *Посттест.* Утврђује се шта је научено о стратегији и о сопственим обрасцима учења сваког ученика. Тиме се завршава фаза учења и прелази на фазу примене. Ученици се припремају за генерализацију на различите ситуације.

8. *Стадијум генерализације.* Временски неограничен стадијум примене стратегије дуж низа различитих ситуација везаних за школу и за живот. Овладавање стратегијом и независност у њеној примени омогућава да се наставник и ученици поново почну бавити вештинама везаним за саморефлексију, односно стратегијско мишљење, али са фокусом на модификације стратегије или њених елемената у складу са различитим ситуацијама. Кад се примена прилагоди већем броју различитих ситуација, може се планирати дугорочно примењивање стратегије, као и праћење, како би се одржао квалитет у примени.

Овим моделом обухваћене су различите стратегије учења: стратегије које помажу ученицима да усвоје информације из текста (парафразирање, визуелно представљање); стратегије које омогућавају ученицима да идентификују, организују и сачувају важне информације; стратегије које олакшавају писмено изражавање и демонстрирање компетенције; и стратегије усмерене на решавање математичких проблема. С увођењем већег броја стратегија, ученици почињу да разумеју сопствени процес учења. Стичу знања о ефикасном учењу, почињу да увиђају који су им задаци лаки, а који тешки, кад треба да примењују одређене стратегије, како да развију систем који ће им омогућити да савладају различите задатке. Знање о сопственим обрасцима учења, које су стекли кроз процес овладавања и примену стратегија, омогућава им да преузму већу одговорност за учење и решавање проблема у различитим ситуацијама. Тако могу стећи и вештине и самопоуздање, потребне за суочавање са захтевима које школа поставља. Остварен успех у учењу стратегија појачава доживљај независности и контроле над процесом учења.

Могућности развијања наставе у различитим правцима, засноване на различитим схватањима о стратегијама учења, ипак захтевају даља истра-

живања. Искључиво фокусирање на усавршавање наставних метода, ако не укључује и стратегије, може утицати на учвршћивање неодговарајућих, неефикасних или нетрансферабилних стратегија учења. Ако се у настави не води рачуна о стратегијама, ученици се не подстичу да развијају и испробавају нове стратегије, чиме се ограничава њихова свесност о сопственим когнитивним капацитетима (Danserau, 1978).

Истраживања когнитивних стратегија доприносе развијању модела ученика као активне самодетерминисане индивидуе која прерађује информације на комплексне, често идиосинкратичне, непредвидљиве начине. Тако се процес учења одвија кроз активну примену комплексних стратегија (Weinstein, 1978). Ученик се третира као активан интерпретатор који прерађује и синтетизује информације које потичу и из окружења и из његових сопствених мисаоних процеса. Такво схватање омогућава фокусирање анализе и истраживања на способност ученика да развија и ефикасно примењује интелектуалне вештине. Новија схватања о учењу не указују да је могуће пронаћи такве научно засноване наставне методе или наставне програме, који би самим избором и организацијом садржаја аутоматски утицали на развијање ефикасног учења код ученика. Међутим, ако се отварају могућности за развијање стратегија учења кроз наставу, то доприноси остваривању успеха у учењу у различитим областима.

Примена стратегија не зависи само од знања о садржају, већ и од начина на који ученици структурирају информације. Зато је важан начин на који се информација представља ученицима, као и да ли је организација у складу са базичним знањем ученика. Активности вишег нивоа укључују приступ постојећој структури знања, стварање веза између нових информација и постојећег знања. Истраживања показују да је успех у учењу под утицајем како градива, тако и постојећег репертоара стратегија код ученика, што значи да у настави треба посвећивати пажњу и једном и другом (Willoughby, Wood & Kraftcheck, 2003). Знање о стратегијама има кључни значај за праћење сопственог учења. Разумевање кад и како стратегије делују омогућава бољи приступ процесима који су у основи стратегијског понашања. Налази истраживања показују да давање метакогнитивних информација током обуке утиче на повећање трајања и на генерализацију стратегија (Kurtz & Borkowski, 1987). Информације о томе кад и како треба примењивати научене стратегије могу се пружати директно уз обуку, иако има индивидуалних разлика у погледу пријемчивости ученика за такву обуку, што упућује на потребу за даљим истраживањима.

*НАПОМЕНА: Чланак представља резултат рада на пројекту „Образовање за друштво знања“. Број 149001 (2006-2010), чију реализацију финансира Министарство науке Републике Србије.*

## Литература

- Biggs, J. B. (1984): Learning Strategies, Student Motivation Patterns, and Subjectively Perceived Success, in: Kirby, J. R. (ed.): *Cognitive strategies and educational performance*, Orlando: Academic Press., 111-136.
- Biggs, J. B. (1985): The role of metalearning in study processes, *British Journal of Educational Psychology*, 55, 185-212.
- Danserau, D. (1978): The Development of a Learning Strategies Curriculum, in: H. F. O'Neil (ed.): *Learning strategies* (1-29). New York: Academic Press.
- Husen, T. & T. N. Postlethwaite (1985): *The international encyclopedia of education research and studies*, Vol. 9, 10, Oxford: Pergamon Press.
- Kirby, J. R. & J. B. Biggs (eds.) (1980): *Cognition, development and instruction*, New York: Academic Press.
- Kirby, J. R. (ed.) (1984): *Cognitive strategies and educational performance*, Orlando: Academic Press.
- Klausmeier, H. J. (1985): *Educational Psychology*, New York: Harper & Row Publishers.
- Kurtz, B. & J. Borkowski (1987): Development of strategic skills in impulsive and reflective children: A longitudinal study of metacognition, *Journal of Experimental Child Psychology*, 43 (1), 129-148.
- Mintzberg, H., J. B. Quinn & J. Voyer (eds.) (1995): *The strategy process*. New Jersey: Prentice Hall.
- Oas, B. K., J. B. Schumaker & D. D. Deshler (1995): Learning strategies: tools for learning to learn in middle and high schools, in: *Secondary Education & Beyond: providing opportunities for students with learning disabilities*, Chapter 6, LDA. <http://www.ldanatl.org/articles/seab/tools.html>.
- Prawat, R. (1989): Promoting Access to Knowledge, Strategy, and Disposition in Students: A Research Synthesis, *Review of Educational Research*, 59 (1), 1-41.
- Pressley, M (1986): The Relevance of The Good Strategy User Model to the Teaching of Mathematics, *Educational Psychologist*, 21 (1&2), 139-161.
- Rigney, J. W. (1978): Learning Strategies: A Theoretical Perspective, in: H. F. O'Neil (ed.): *Learning strategies* (165-206). New York: Academic Press.
- Robinson, F. (1946): *Effective Study*, New York: Harper & Brothers Publishers.
- Stojaković, P. (1998): Istraživanja u oblasti metakognicije i njihov značaj za razvijanje efikasnih strategija i sposobnosti učenja, *Pedagoška stvarnost*, 7-8, 594-607.
- Symons, S., B. Snyder, T. Cariglia-Bull & M. Pressley (1989): Why be optimistic about socnitive-strategy instruction, in C. B. McCormick, G. Miller & M. Pressley (Eds.): *Cognitive strategy research: from basic research to educational applications*, (3-32). New York: Springer-Verlag.
- Vermetten, Y. J., J. D. Vermunt & H. G. Lodewijks (1999): A longitudinal perspective on learning strategies in higher education: Different viewpoints towards development, *British Journal of Educational Psychology*, 69, 221-242.
- Weinstein, C. E. (1978): Elaboration Skills as a Learning Strategy, in: H. F. O'Neil (ed.): *Learning strategies* (31-56). New York: Academic Press.

С. Мирков

---

Willoughby, T., E. Wood & E. R. Kraftcheck (2003): When can a lack of structure facilitate strategic processing of information?, *British Journal of Educational Psychology*, 73, 59-69.

Woolfolk, A. E. (1995): *Educational Psychology*, sixth edition, Boston: Allyn and Bacon.

*Подаци о аутору*

*Снежана Мирков, доктор педагогије, Научни сарадник Института за педагошка истраживања у Београду. Бави се проблематиком школског учења. Објавила је већи број научних радова у научним и стручним часописима и учествовала на бројним научним скуповима. Аутор је монографије „Учење учења“, у издању Задужбине Андрејевић, 1999. године, у Београду.*

*Е-маил: [smirkov@rcub.bg.ac.rs](mailto:smirkov@rcub.bg.ac.rs)*

Др Наташа Матовић  
Филозофски факултет  
Београд

UDK-371.671  
Изворни научни рад  
НВ.LVIII 2.2009.  
Примљен: 26. XI 2008.

### ВРСТЕ ЗАДАТАКА И ЊИХОВЕ КАРАКТЕРИСТИКЕ У УЏБЕНИКУ МАТЕМАТИКЕ

**Апстракт** *Највећи део садржаја уџбеника математике чине задаци. Без обзира да ли се користи за излагање новог градива, вежбање, обнављање, задатак у уџбенику математике увек има исту улогу. Он треба да активира одређена знања и способности ученика и да, на основу (не)успеха у његовом решавању, омогући увид у ниво и квалитет знања и способности. Зато уџбеници математике садрже различите врсте задатака. Анализирали смо уџбенике математике за други разред основне школе, а циљ анализе био је да се идентификују врсте задатака и да се региструје њихова заступљеност у уџбеницима. Анализом је обухваћено седам уџбеника из шест издавачких кућа из Србије. За прикупљање података коришћена је техника анализе садржаја. Полазећи од два критеријума – знања и способности које треба ангажовати у циљу решавања задатка и начина решавања задатака – у раду се описују карактеристике и модалитети четири основне врсте задатака: задатка типа “израчунај” и “текстуалног” задатка; задатака отвореног и затвореног типа. За разлику од прве две врсте задатака које су равномерно заступљене у уџбеницима математике, у вези са друге две врсте регистрован је велики дисбаланс у корист задатака отвореног типа.*

**Кључне речи:** *врсте задатака, квалитет уџбеника, уџбеник математике*

### TYPES AND CHARACTERISTICS OF MATH ASSIGNMENTS IN TEXTBOOKS

**Abstract** *Assignments take far the largest part of math textbooks. Regardless of the fact whether they are used for the presentation of new contents or for practising and revision, math assignments always have the same role. An assignment ought to activate certain knowledge and abilities of students and enable the teacher to get insight into the level and quality of their knowledge and abilities based on their (un) successful solutions. That is why math textbooks contain different types of assignments. We analyzed math textbooks for the second year of primary school, with the aim to identify different types of assignments and their distribution in currently used math textbooks. The analysis comprised seven textbooks from six publishers from Serbia. The contents analysis technique was selected for data collection. Based on two criteria - knowledge and abilities necessary for solving and the mode of task solving - the paper describes the characteristics and modalities of four basic assignment types: “calculate” and “textual” tasks; and open-ended and closed-ended tasks. In difference to the former two types which are evenly distributed in math textbooks, a gross misbalance in distribution was registered for the latter two types.*

**Keywords:** *assignment types, textbook quality, math textbook.*

## ТИПЫ УПРАЖНЕНИЙ И ИХ ХАРАКТЕРИСТИКИ В УЧЕБНИКЕ МАТЕМАТИКИ

**Резюме** Самую большую часть содержания учебника математики составляют упражнения. Несмотря на то, используются ли они для изложения и объяснения нового учебного материала или для усвоения его учащимся и повторения, упражнениям в учебнике всегда отводится одна и та же роль. Эта роль заключается в активизации определенных знаний и способностей учеников; задания служат для проверки и определения уровня знаний и способностей учеников. Поэтому в учебниках математики содержатся упражнения различного типа. Мы провели анализ учебников математики для второго класса основной школы в целях определения типов упражнений и их представленности в учебниках. Анализом было охвачено семь учебников, опубликованных в Сербии (6 издательских предприятий). Для сбора данных была использована техника анализа содержания. Исходя из критериев - знания и способности, необходимые в решении упражнений, способ решения упражнений - в работе приводятся характеристики и модальности 4 основных типов упражнений: упражнения типа "вычисли" и "текстуального" задания; упражнений открытого и закрытого типа. В отличие от первой группы упражнений, где оба типа упражнений в учебнике представлены почти одинаково, во второй группе обнаружен большой дисбаланс в пользу упражнений открытого типа.

**Ключевые слова:** учебник математики, типы упражнений, качество учебника.

### О задатку као специфичној целини у садржају уџбеника математике

Највећи део садржаја уџбеника математике чине задаци. Циљеви њиховог коришћења су различити. Задатак се у уџбенику математике користи када треба презентовати ново градиво, када треба вежбати, обновљати, када треба проценити квалитет усвојеног знања итд. У свим тим ситуацијама функција задатка је иста. Он треба да активира одређена знања, менталне процесе, способности и да кроз регистровање одговора, тј. (не) успеха у решавању задатка, омогући увид у њихов ниво и квалитет. Тако схваћена улога задатка у уџбенику математике, упућује на закључак да задатак представља посебну, специфичну целину, јединицу осмишљену да региструје и процени унапред дефинисано понашање<sup>1</sup>.

Синтагма „врста (тип) задатка“ указује на специфичности једне групе задатака у односу на другу или на неке друге групе задатака. Постојање више критеријума према којима је могуће идентификовати различите врсте

<sup>1</sup> Мада је наведено схватање задатка карактеристично, пре свега, за област методологије, тј. оног њеног дела који се бави питањима конструкције и примене тестова у истраживању, оно се издваја као релевантно и за задатке који се користе у једном специфичном контексту какав представљају уџбеници математике.



задатака указује на више начина на које може да се изврши операционализација садржаја синтагме „врста задатака“. Могуће је, на пример, правити разлику између задатака с обзиром на: способности и менталне процесе који се ангажују у процесу њиховог решавања, садржај на који се задаци односе, начин на који се решавају, тежину задатака итд. Критеријуми на основу којих се идентификују различите врсте задатака нису независни један од другог. Њихова повезаност посебно долази до изражаја у процесу конструкције конкретних задатка. Да би се саставили задаци који захтевају ангажовање различитих способности, може да се варира, на пример, начин на који се задатак решава.

Особеност једине врсте задатака у односу на неку другу врсту задатака, без обзира на критеријум разликовања од кога се полази, углавном се остварује на исти начин. Различите врсте задатака настају варирањем садржаја конкретних елемената који чине задатак и начина на који се они међусобно повезују у јединствену целину.

Структуру задатка чине три основна елемента. Први елемент представља део у задатку који обично садржи две врсте информација: информације које „граде“ садржај задатка и информације које ученику треба експлицитно да укажу на то шта се од њега очекује, односно шта је захтев. У складу с тиме, овај део задатка се различито назива, нпр. уводни део задатка, питање, инструкција, али и корен или стабло задатка итд. Други део задатка тиче се одговора. Он може да има различите облике, нпр. могу да га чине понуђени одговори (два или више), или низови података наведени у једној колони или разврстани у више колона, или празан простор итд. Решење задатка, тј. тачан одговор, представља трећи елемент који чини структуру задатка. Он може да подразумева самостално осмишљен и написан одговор, избор једног или више одговора од понуђених и њихово означавање као тачних, сређивање (повезивање, сврставање у низ и сл.) наведених података према задатом критеријуму итд.

У уџбенику математике треба да буду заступљене различите врсте задатака. Мада је могуће навести више аргумената у прилог овој констатацији, у овом контексту посебно треба указати на следећа два. Пре свега, коришћењем различитих врста задатака стварају се услови да садржај математике ученик сагледа на различите начине, с различитих аспеката, да се њиме бави тежећи остваривању различитих циљева, да мења редослед „корака“ у њиховом остваривању с обзиром на оно што је у њима дато и што је задато итд. То захтева ангажовање различитих знања, њихово повезивање на различите начине, њихову примену у разним контекстима и условима, ослањање на различите способности, коришћење различитих менталних процеса итд. Све то заједно доприноси стварању услова за боље разумевање

садржаја и његово ефикасније савладавање. Такође, не треба занемарити још један ефекат заступљености различитих врста задатака у уџбеницима математике. Разнородност задатака може да допринесе и да садржај уџбеничког материјала добије специфичну врсту динамичности, да његова презентација за ученике буде занимљива и атрактивна – што све заједно утиче на спремност, заинтересованост, мотивисаност ученика за учење.

На овај начин схваћен задатак, његово место и улога у уџбенику математике упућују на закључак да један од битних аспеката за процену квалитета уџбеника математике јесте и квалитет задатака у њима сагледан са становишта њихове разнородности, разноврсности. Тиме се, такође, наглашава важност, али и захтевност и сложеност, процеса састављања задатака који чине садржај уџбеника математике.

### **Методолошки приступ проблему**

Основни циљ анализе био је да се идентификују врсте задатака које се користе и да се региструје њихова заступљеност у уџбеницима математике.

Анализом су били обухваћени уџбеници математике за други разред основне школе које је Министарство просвете и спорта одобрило за школску 2005/06. годину. Прецизније речено, анализирано је укупно 15 књига, тј. седам уџбеника, из шест издавачких кућа из Србије (БИГЗ, Едука, Завод за уџбенике и наставна средства, Клет, Креативни центар и Народна књига)<sup>2</sup>.

У складу с програмом математике за други разред основне школе, у уџбеницима су дате три основне тематске целине: рачунске операције, геометрија и мерење времена. У оквиру овог рада, анализом су обухваћени делови уџбеника који се односе на рачунске операције сабирања и одузимања. Конкретније речено, анализа се односи на: сабирање и одузимање природних бројева до 100 са прелазом преко десетице; комутативност и асоцијативност сабирања; решавање израза са две операције; употреба заграда; редослед рачунских операција.

Приликом избора за анализу само једне од три основне тематске целине – рачунске операције – пошло се од претпоставке да природа садржаја донекле условљава начин на који он може да буде адекватно презентован, тј. да различита природа садржаја (нпр. у геометрији и у рачунским операцијама) вероватно има утицаја на већу или мању употребу, пре свега, одређених врста задатака. Избор одређених рачунских операција – сабирања и одузимања – првенствено је последица чињенице да су ученици

---

<sup>2</sup> Мада је наведено схватање задатка карактеристично, пре свега, за област методологије, тј. оног њеног дела који се бави питањима конструкције и примене тестова у истраживању, оно се издваја као релевантно и за задатке који се користе у једном специфичном контексту какав представљају уџбеници математике.

у првом разреду већ савладали основе појмове у вези са сабирањем и одузимањем. У другом разреду, они настављају да савлађују примену ових рачунских операција у новом контексту, тј. у скупу природних бројева до 100. За разлику од тога, ученици у другом разреду први пут упознају множење и дељење. Ова разлика у фазама учења појединих рачунских операција, такође, може да има за последицу већу или мању заступљеност првенствено одређених врста задатака. Постоји још један, додатни, разлог који је допринео да у раду анализом заједно буду обухваћене рачунске операције сабирања и одузимања. Чињеница да је садржај уџбеника тако структуриран да се питања у вези с овим рачунским операцијама упоредо обрађују и увежбавају, онемогућава њихово прецизно раздвајање.

За прикупљање података коришћена је техника анализе садржаја. Садржај инструмента, протокола за анализу садржаја, био је структуриран према два основна критеријума поделе врста задатака: 1) знања и способности које ученик ангажује ради решавања задатака, 2) начин решавања задатака. Према првом критеријуму, разликовани су задаци типа „израчунај“ и „текстуални“ задатак; а према другом отворени и затворени тип задатка. Ради потпунијег описа четири основне категорије задатака, у процесу даље анализе, на основу додатних, допунских критеријума, унутар сваке од четири категорије задатака идентификовано је присуство њихових различитих модалитета. На тај начин је кроз неколико узастопних поступака класификовања, на овом узорку, регистровано укупно 14 различитих врста задатака.

За јединицу анализе одређен је задатак. С обзиром на то да је за већину задатака означених редним бројем у уџбенику карактеристично да се састоје од више појединачних задатака, наметнула се дилема шта треба регистровати као задатак: задатак означен редним бројем или појединачни задатак у оквиру њега? Полазећи од чињенице да је задатак означен редним бројем аутор уџбеника дефинисао као целину која представља задатак и да су, с обзиром на то, појединачни задаци у оквиру њега исти према врсти захтева који се пред ученика поставља и према начину на који задатак треба решавати, за јединицу анализе, у овом раду, узет је задатак означен редним бројем. То има за последицу да се регистровани број задатака у уџбеницима може сматрати донекле релативним, односно да је реални број задатака у извесној мери већи од регистрованога. С друге стране, та чињеница не угрожава тачност уочених тенденција у заступљености појединих врста задатака, али се донекле, ипак, рефлектује на ниво њене прецизности.

Да би се представила количина појединих врста задатака у уџбеницима математике, коришћене су фреквенције и проценти.

### Карактеристике и заступљеност задатка типа „израчунај“ и текстуалног задатка

С обзиром на знања и способности које првенствено ангажује код ученика приликом решавања задатка, равноправно доминирају две врсте задатка: „израчунај“ и „текстуални“ задатак (табела 1). За категорију задатака који су означени као задаци типа „израчунај“ карактеристично је да се од ученика првенствено очекује да употреби, примени одређене рачунске операције како би решио већ постављени математички израз. За текстуалне задатке карактеристично је да се од ученика, пре свега, тражи да повеже два начина представљања односа између величина: вербални опис и математички израз. Мада ови задаци увек подразумевају и израчунавање постављеног математичког израза, није спорно да је кључни део процеса њиховог решавања управо „превођење“ једног облика изражавања односа између величина у други.

Табела 1. Заступљеност задатака „израчунај“ и текстуалних

Врста задатка	број задатака	
	f	%
задаци типа „израчунај“	542	47,84
текстуални задаци	531	46,87
остале врсте задатака	60	5,29
укупно	1.133	100,00

У оквиру обе категорије задатака – „израчунај“ и текстуални задатак – применом више додатних критеријума идентификовани су различити модалитети.

Задаци који су сврстани у групу задатка типа „израчунај“ међусобно се разликују нпр. према садржају, тј. по томе шта у конкретном задатку треба израчунати: да ли треба сабрати или одузети или и сабрати и одузети, да ли се користе једноцифрени бројеви или двоцифрени или и једни и други и сл.

Према графичком дизајну задатка, задаци типа „израчунај“, такође, представљају хетерогену групу (примери бр. 1). Међу њима изразита је доминација оних који су представљени на класичан начин, нпр. наведен је математички израз који треба израчунати (68,27%) (пример бр. 1.1.<sup>3</sup>). Сви остали начини презентације ове врсте задатка обухватају знатно мањи

<sup>3</sup> Марјановић, М., Капс, М. и Корен, Д., Радни листови из математике за други разред основне школе, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства, 2005, стр. 20.

## Врсте задатака и њихове карактеристике у уџбенику математике

број задатака, тј. око  $1/3$  укупног броја задатака сврстаних у ову категорију (31,73%). Међу њима су бројнији они који тип задатка „израчунај“ смештају у контекст разних цртежа, нпр. воза, гусенице, али и „математичког дрвета“, „магичног квадрата“ и сл. (21,03%) (пример бр. 1.2.<sup>4</sup>). Знатно је мање задатака типа „израчунај“ који су презентовани у форми табеле у којој су само нека поља попуњена, а остала поља ученик треба да попуни применом одговарајућих рачунских операција (10,70%) (пример бр. 1.3.<sup>5</sup>).

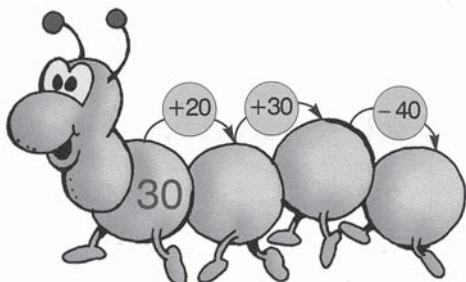
### Примери бр. 1: Врсте задатка типа „израчунај“

**1** Израчунај:

$40 + 30 = \underline{\quad}$	$5 + 80 = \underline{\quad}$	$54 + 10 = \underline{\quad}$	$57 + 40 = \underline{\quad}$
$40 + 9 = \underline{\quad}$	$50 + 8 = \underline{\quad}$	$30 + 28 = \underline{\quad}$	$20 + 28 = \underline{\quad}$
$10 + 70 = \underline{\quad}$	$60 + 20 = \underline{\quad}$	$18 + 40 = \underline{\quad}$	$36 + 40 = \underline{\quad}$

пример бр. 1.1.

**1.** Израчунај.



пример бр. 1.2.

### 8. Попуни табеле.

↷ Умањујем за 7	↷ Одузимам 6	↷ Долајем 9	↷ Сабирам са 5
52	42	77	26
43	63	66	37
26	75	55	48
84	81	44	59
95	34	33	66

пример бр. 1.3.

<sup>4</sup> Максимовић, С., Игра бројева и облика 2: математика за 2. разред основне школе, део 1, Београд: Клет, 2005, стр. 10.

<sup>5</sup> Маринковић, С., Беговић, Д. и Маринковић, Љ., Математика за други разред основне школе, Београд: Креативни центар, 2005, стр. 18.

У категорији текстуалног задатка у уџбеницима математике такође је регистровано присуство различитих модалитета (примери бр. 2). У већини текстуалних задатака ученик наведени вербални опис између величина, односно садржај задатка, треба да преведе у математички израз (95,86%). С обзиром на контекст у коме се презентује вербални опис односа између величина, у оквиру ове категорије текстуалног задатка, издвајају се две групе. Прву групу чине задаци у којима се однос величина везује за мање или више реалне животне ситуације, нпр. број ученика у одељењу, број година деце и родитеља, поделу слаткиша међу другарима, број прочитаних страна и рок за враћање књиге у библиотеку и сл. (58,20%) (пример бр. 2.1.<sup>6</sup>). Другу групу чине они задаци у којима се за представљање односа између величина користи формални математички језик, тј. термини као што су, нпр., збир, претходник, сабирак, умањеник, разлика и сл. (37,66%) (пример бр. 2.2.<sup>7</sup>).

Насупрот претходној категорији текстуалног задатка у којој се од ученика очекује да вербални опис односа између величина представе математичким изразом, веома је мали број текстуалних задатака у којима се од ученика тражи супротно, на пример, да према датом математичком изразу састави задатак, или да осмисли текст задатка самостално одабирајући величине и доводећи их у одређени однос (4,14%) (пример бр. 2.3.<sup>8</sup>).

#### Примери бр. 2: Врсте текстуалних задатака

1. У једном одељењу другог разреда има 27 ученика, а у другом 25.  
Колико има ученика у оба одељења?

Решење: \_\_\_\_\_

Одговор: \_\_\_\_\_

пример бр. 2.1.

7  
збир. Први сабирак је збир бројева 20 и 7, а други сабирак је број 60. Израчунај


пример бр. 2.2.

<sup>6</sup> Тодоровић, О. и Анокић, П., Математика: уџбеник за други разред основне школе, Београд: Народна књига – Алфа, 2005, стр.23.

<sup>7</sup> Марјановић, М., Капс, М. и Корен, Д., Радни листови из математике за други разред основне школе, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства, 2005, стр.17.

<sup>8</sup> Јовановић-Лазич, М., Дрндаревић, Д., Математика 2: уџбеник за 2. разред основне школе, Део 1, Београд: БИГЗ, 2005, стр. 51.

## Врсте задатака и њихове карактеристике у уџбенику математике



Смисли рачунску причу на основу слике, коју ћеш сам нацртати. Постави питање, израчунај и одговори.

Рачунска прича: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Рачунај: \_\_\_\_\_

Одговори: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

ОВДЕ НАЦРТАЈ!

пример бр. 2.3.

### Особености и заступљеност задатака отвореног и затвореног типа

Према начину решавања задатка, заступљени су задаци и *отвореног и затвореног типа* (табела 2).

Табела 2. Заступљеност задатака отвореног и затвореног типа

Врста задатка	Број задатака	
	f	%
Отворени тип	1099	97,00
Затворени тип	34	3,00
Укупно	1.133	100,00

У уџбеницима математике за други разред основне школе изразита је доминација задатака који припадају категорији задатака отвореног типа (97,0%). За њих је карактеристично да се од ученика очекује да сам осмисли одговор и да га упише у простор који је за њега предвиђен (примери бр. 3). У оквиру ове категорије најчешће се користе задаци допуњавања (пример бр. 3.1.<sup>9</sup>) и они са кратким одговорима (пример бр. 3.2.<sup>10</sup>), тј. они у којима ученик

<sup>9</sup> Јоксимовић, С., Математика 2: уџбеник за 2. разред основне школе, део 1, Београд: Едука, 2005, стр. 63.

<sup>10</sup> Малешевић, Д., Маричић, С., Математика: радни лист за 2. разред основне школе, Београд: Народна књига – Алфа, 2004, стр. 16.



нпр. треба само да упише резултат, или да прво постави математички израз а затим и да га израчуна и сл.<sup>11</sup>.

**Примери бр. 3: Врсте задатка отвореног типа**

5. У квадратиће упиши одговарајуће знаке + или – тако да се добије тачна једнакост.

$$28 \square 4 \square 2 = 30$$

$$63 \square 8 \square 1 = 70$$

$$65 \square 5 \square 7 = 77$$

$$84 \square 8 \square 6 = 98$$

пример бр. 2.1.

пример бр. 2.2.

Насупрот томе, задаци затвореног типа, односно задаци у којима се ученику дају одређени одговори или низови података, а од њега се очекује да их, нпр., повеже (задаци спаривања), среди у низ (задаци сређивања) или одабере онај који је тачан с обзиром на задат критеријум (задаци двоструког и вишеструког избора) – заступљени су у занемарљиво малом проценту (3%). Ипак, појављују се различите врсте овог типа задатка. Према броју, издвајају се, пре свега, задаци спаривања и задаци алтернативног или двоструког избора. Такође, регистровани су и примери задатака типа сређивања и вишеструког избора<sup>12</sup>.

Најбројнија група задатака затвореног типа, задаци спаривања, пред ученика најчешће постављају захтев да повеже математичке изразе и решење, збирове који дају исти резултат или резултат који је већи или мањи од неког броја и сл. (примери бр. 4). У оквиру конкретних задатака – математички изрази, решења, збирови, резултати – презентују се на класичан начин (пример бр. 4.1.<sup>13</sup>), или се смештају у различите контексте попут: повежи играчке и кутије, капе и власнике, столове и вазне, чизме које чине пар и

<sup>11</sup> Детаљније о различитим модалитетима задатака отвореног типа видети у: Баковљев, 1997, стр.103–106.

<sup>12</sup> Потпунији опис модалитета задатка затвореног типа и њихових карактеристика видети у: Баковљев, 1997, стр.99–103.

<sup>13</sup> Маринковић, С., Беговић, Д., Маринковић, Љ., Математика: за други разред основне школе, Београд: Креативни центар, 2005, стр. 29.

## Врсте задатака и њихове карактеристике у уџбенику математике

сл. (пример бр. 4.2.<sup>14</sup>). Реализација захтева спаривања такође се остварује на различите начине, нпр. ученик линијама треба да повеже одговарајуће елементе (примери бр. 4.1. и 4.2.), или да одређеним бојама обоји поједине делове цртежа животиња (куце, кенгура), предмета (сладоледа, бомбона, кола) (пример бр. 4.3.<sup>15</sup>) итд.

### Примери бр. 4: Врсте задатка затвореног типа – задаци спаривања

**ЗАМЕНА МЕСТА САБИРАКА**

Без израчунавања повежи линијом збирове који дају исти резултат.

$44 + 26$	$24 + 44$
$46 + 26$	$26 + 44$
$24 + 46$	$42 + 26$
$26 + 42$	$26 + 46$
$44 + 24$	$46 + 24$

пример бр. 4.1.

4. Повежи једнаке парове.

пример бр. 4.2.

Обој!

$> 38$

$= 38$


$< 38$

пример бр. 4.3.

<sup>14</sup> Максимовић, С., Игра бројева и облика 2: математика за 2. разред основне школе, део 1, Београд: Клетт, 2005, стр. 17.

<sup>15</sup> Јовановић-Лазич, М., Дрндаревић, Д., Математика 2: уџбеник за 2. разред основне школе, део 1, Београд: БИГЗ, 2005, стр. 62.

**Примери бр. 5: Врсте задатка затвореног типа – задаци двоструког избора**





Ако је резултат тачан, заокружи слово Т, ако није, заокружи слово Н.

$83 - 29 = 56$	Т	Н	$84 - 18 = 66$	Т	Н
$91 - 87 = 14$	Т	Н	$56 - 17 = 39$	Т	Н
$53 - 27 = 28$	Т	Н	$60 - 18 = 32$	Т	Н

пример бр. 5.1.

6. Ако је задатак тачан, кружић пред њега обој зеленом бојом. Ако задатак није тачан, кружић обој у црвено.

<input type="radio"/> $77 + 8 = 85$	<input type="radio"/> $36 + 7 = 43$	<input type="radio"/> $33 + 8 = 41$
<input type="radio"/> $56 + 6 = 63$	<input type="radio"/> $63 + 8 = 71$	<input type="radio"/> $46 + 6 = 51$
<input type="radio"/> $44 + 9 = 53$	<input type="radio"/> $27 + 9 = 34$	<input type="radio"/> $66 + 9 = 75$
<input type="radio"/> $66 + 8 = 75$	<input type="radio"/> $24 + 9 = 33$	<input type="radio"/> $29 + 9 = 38$

пример бр. 4.2.

У задацима алтернативног (двоструког) избора од ученика се углавном очекује да провери (не)тачност математичког израза (примери бр. 5). Они се међусобно разликују првенствено по начину на који ученик треба да означи тачан, односно нетачан одговор. Дати су следећи модалитети овог задатка, на пример: ученик треба да упише слово Т поред тачног збира, а слово Н поред нетачног, или да заокружи слово Т ако је резултат тачан, а слово Н ако није тачан (пример бр. 5.1.<sup>16</sup>), или да поља са тачним једнакостима обоји једном бојом, а са нетачним другом бојом или да та поља прецрта (пример бр. 5.2.<sup>17</sup>) итд.

<sup>16</sup> Јовановић-Лазичић, М., Дрндаревић, Д., Математика 2: уџбеник за 2. разред основне школе, Део 1, Београд: БИГЗ, 2005, стр. 56.

<sup>17</sup> Маринковић, С., Беговић, Д., Маринковић, Љ., Математика: за други разред основне школе, Београд: Креативни центар, 2005, стр. 14.

### **Закључна разматрања**

У уџбеницима математике за други разред основне школе регистроване су различите врсте задатака, и то идентификованих на основу коришћења више критеријума класификације. Чињеница да су у оквиру четири основне категорије задатака – „израчунај“ и текстуалног задатка, задатка отвореног и затвореног типа – регистровани њихови различити модалитети, упућује на закључак да основне врсте задатака, по карактеристикама, не представљају статичне структуре, већ да постоји настојање да се оне развијају, мењају.

Уочавање врста задатака које активирају различита знања и способности ученика ради решавања важно је јер на основу анализе њиховог садржаја и начина презентације може да се сагледа, нпр., садржај и структура конкретних појмова, али и стратегија њиховог увођења, грађења, развијања односа појмова итд., укратко, садржај математике који ученик треба да усвоји и начин на који то треба да учини. С обзиром на две основне категорије задатка – „израчунај“ и текстуални – два су основна правца око којих се развијају садржаји и активности које треба да омогуће усвајање знања, развој способности и компетенција у области математике ученика другог разреда основне школе. С једне стране, то је савладавање саме технике сабирања и одузимања, а с друге стране схватање и развијање појма рачунске операције сабирања и одузимања.

Мада су у оквиру обе ове категорије задатака регистровани различити модалитети, за текстуалне задатке може да се констатује да су, ипак, хетерогенија група задатака од задатака типа „израчунај“. На то указује садржај коришћених критеријума класификације, тј. чињеница да се у циљу решавања текстуалног задатка од ученика очекује да вербални опис односа између величина преводи у математички израз, али и обрнуто; као и да се вербални опис односа између величина везује за контекст реалних, животних ситуација, али и да се он презентује помоћу апстрактног, формалног математичког језика. Насупрот томе, стиче се утисак да се варирања модалитета задатка типа „израчунај“ првенствено везују за графички дизајн задатка. На тај начин суштински се не мења основна инструкција задатка или услови у којима она треба да се реализује. Да би се обезбедила таква врста промене у задацима типа „израчунај“, најчешће се користи варирање математичког садржаја: нпр., мења се рачунска операција коју треба применити, бројеви који се користе и сл. Међутим, ако се има у виду да су та варирања садржаја математике у задацима условљена начином на који је извршено структурирање садржаја уџбеника кроз лекције, као критеријум за регистровање различитих модалитета задатка типа „израчунај“ поново се намеће графички дизајн задатка. С обзиром на то да се задатком типа „израчунај“ првенствено савладава техника коришћења

рачунске операције, можда је и оправдано претпоставити да су могућности за осмишљавање и коришћење различитих модалитета задатка ове врсте мање у односу на категорију текстуалног задатка. Нека од питања која могу да помогну приликом настојања да се ипак осмисле и саставе различити задаци типа „израчунај“, јесу и следећа: Шта све дете може да уради када уме да, нпр., сабира? На које све начине ученик то знање манифестује? У којим ситуацијама он може да користи та знања итд.?

Применом критеријума издвојених у овом раду свакако нису идентификоване све врсте задатака с обзиром на знања и способности које ученик ангажује за решавање. Примена неких других критеријума допринела би прецизнијем опису карактеристика задатака типа „израчунај“ и текстуалног задатка, регистрању нових категорија задатака, али и конкретнијем опису садржаја математике и начина његовог усвајања. У том смислу, као посебно релевантан и даље се намеће, пре свега, критеријум који се тиче садржаја инструкције, тј. захтева који се пред ученика поставља, с једне стране, као и односа између онога што је у задатку дато и што се у њему тражи да би се решио, с друге стране.

За разлику од претходног критеријума класификације задатака, врста знања и способности које ученик ангажује да би решио задатак, у вези са класификацијом задатака на основу примене другог критеријума – начин решавања задатака, регистрован је велики дисбаланс у заступљености основних категорија задатака, тј. задатка отвореног и затвореног типа. С обзиром на то да ова класификација задатака представља једну од основних, као и да комбинацијом модалитета двеју основних категорија задатака из ове класификације настаје и већина других врста задатака – намеће се питање: да ли у уџбеницима математике за други разред основне школе има потребе и могућности да се уочени дисбаланс смањи?

Са становишта знања, менталних процеса, способности које треба ангажовати ради решавања задатка, задаци отвореног и затвореног типа могу да буду и тако осмишљени да се битно не разликују. Међутим, насупрот задацима отвореног типа у чијем конципирању може да се користи оно што се од информација (података) даје и оно што се тражи у задатку, код задатака затвореног типа користе се и одговори (и тачни и погрешни). Чињеница да се приликом осмишљавања суштине задатка комбинују три, а не два елемента пружа веће могућности. Конципирање одговора или више одговора тако да се нпр. „подржи“ нека типична грешка или тешкоћа у савладавању градива омогућава да се преко задатака затвореног типа на специфичан начин допринесе њеном превладавању, тј. да се, у том сегменту, додатно помогне процес наставе и учења. Овакав приступ изрази задатака

затвореног типа чини процес њиховог састављања тежим и обично захтева посебна знања и обуку.

Задаци затвореног типа разликују се од задатке отвореног типа и по томе што кроз навођење одговора као да ученику пружају неку врсту помоћи, тј. као да задатак чине лакшим. Ако се прихвати став да се задаци затвореног типа могу тако формулисати да се могу третирати као лакши за ученике, онда приликом конципирања уџбеника математике треба размислити не само о њиховом броју, него и о функцији и месту ове врсте задатка и низу задатака у оквиру неке целине, нпр., лекције.

Исто тако, треба напоменути да чињеница да ученици другог разреда основне школе још увек нису потпуно овладали техником писања може да буде аргумент и за и против веће заступљености задатака отвореног типа у уџбеницима математике. С једне стране, задаци отвореног типа ученицима пружају додатну могућност да вежбају технику писања, али с друге стране, то није примарна функција задатака и њиховог решавања у уџбенику математике.

Сврха наведених аргумената није залагање за равномерну заступљеност задатака отвореног и затвореног типа. Намера је само, да се на основу описа одређених карактеристика задатака затвореног типа, укаже на неке од могућности њиховог коришћења, а све ради остваривања оптималног (дис)баланса у присутности ове две врсте задатака у уџбенику математике за други разред основне школе.

Графички дизајн задатка наметнуо се као један од релевантних критеријума за разликовање модалитета унутар појединих основних категорија задатака. Његово присуство се манифестује на различите начине. Један од њих односи се на графички контекст у коме се задатак представља. Користе се цртежи, табеле, илустрације и сл. како би се оплеменио простор у коме се задатак презентује. Такође, делови садржаја задатка дају се путем одређеног графичког дизајна задатка: нпр., информације потребне за решавање задатка или први корак у његовом решавању наводе се у оквиру одговарајућих илустрација и сл. Затим, уводе се елементи игре који прате процес решавања појединих задатака. Ученик на основу решења задатка треба, нпр., да обоји одређени цртеж, или да открије магичну реч итд.

Без обзира на начин на који је дат у задатку, графички дизајн може да допринесе атрактивности и интересантности задатака. Ова констатација постаје посебно битна у ситуацији када је, нпр., за савладавање технике сабирања и одузимања реално потребан велики број задатака, пре свега, типа „израчунај“. Ипак, то априори не значи да ће његово варирање увек имати такав ефекат. Уколико графички дизајн задатка постане сам себи сврха, ако не постоји адекватна мера у његовом коришћењу, може да



изазове и супротне ефекте, нпр., да оптерећује садржај задатка, да отежава сналажење ученика у његовом решавању, да одвлачи пажњу ученика и сл. Због тога, графички дизајн задатка и илустрације које га прате, треба што више ставити у функцију решавања задатка, тј. повезати са садржајем задатка.

Сви издвојени критеријуми немају исту тежину с аспекта креирања различитих врста задатака у уџбеницима математике за други разред основне школе. У том смислу, оправдано је претпоставити да извешан примат, ипак, треба дати критеријуму који се односи на знања и способности које ученик ангажује у решавању задатка. С друге стране, треба имати у виду да приликом осмишљавања и састављања задатака који се разликују према знању и способностима које ученик ангажује у њиховом решавању, могу и користе се и други критеријуми идентификовани и примењени у овом раду. Због тога, чини се да је оправдано претпоставити да регистравање и развој врста задатака и њихових модалитета, ипак, треба да подразумева паралелно коришћење и комбиновање различитих критеријума.

### Литература

- Баковљев, М. (1997). *Основи методологије педагошких истраживања*, Београд: Народна књига.
- Цветковић, Ж. (1981). Нека новија схватања о усвајању математичких појмова у основној школи, *Настава и васпитање*, бр. 1, стр. 69–80.
- Фајегел, С. (2004). *Методе истраживања понашања*, Београд: Центар за примењену психологију.
- Плут, Д. (2003). *Уџбеник као културно-потпорни систем*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства, Институт за психологију Филозофског факултета.
- Плут, Д., ур. (2007). *Квалитет уџбеника за млађи школски узраст*, Београд: Институт за психологију Филозофског факултета.
- Требјешанин, Б., Лазаревић, Д., прир. (2001). *Савремени основношколски уџбеник: теоријско-методолошке основе*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

### Подаци о аутору

Доктор педагошких наука, доцент на Филозофском факултету у Београду,  
Одељење за педагогију и андаргогију, e-mail: nmatovic@f.bg.ac.rs



Мр Марија Јовановић  
Филозофски факултет  
Ниш

UDK-37.064  
Изворни научни рад  
НВ.LVIII 2.2009.  
Примљен: 10. II 2009.

## О ПОСТОЈЕЋОЈ КОМУНИКАЦИЈИ У НАСТАВИ И О НЕОПХОДНИМ ПРОМЕНАМА

*Целокупни наставни процес може се схватити као процес међуљудске комуникације која је усмерена на васпитање и образовање, односно развој личности ученика. С обзиром на то да је основни циљ наставне комуникације стицање знања и развој личности, неопходно је да сви комуникациони поступци буду засновани на могућностима деце да прихвате, интерпретирају и усвоје комуникациону поруку. Усклађеност са психофизичким узрастом ученика, јасност и повратност, односно двосмерност, основни су услови успешног остваривања наставне комуникације. У раду су представљени резултати истраживања: ставова ученика и наставника о томе да ли су задовољни постојећом комуникацијом у настави и њихових предлога за промене постојеће комуникације у наставној пракси.*

**Кључне речи:** комуникациони процес, настава, комуникација у настави, интеракција.

## ON CLASSROOM COMMUNICATION AND NECESSARY CHANGES

**Abstract** *The entire instructional process can be viewed as a process of interpersonal communication aimed at educating and enhancing personality development of students. Since a basic aim of classroom communication is acquisition of knowledge and the development of personality, it is necessary that all communication procedures be based on the ability of students to receive, interpret and internalize a communicational message. Correspondency with students' psycho-physical age, clarity and feedback, i.e. two-way communication, are fundamental conditions for a successful classroom communication.*

**Keywords:** communication process, teaching, classroom communication, interaction.

## О СУЩЕСТВУЮЩЕЙ КОММУНИКАЦИИ В ОБУЧЕНИИ И НЕОБХОДИМЫХ ИЗМЕНЕНИЯХ

**Резюме** *Процесс обучения можно рассматривать как процесс коммуникации, направленный на воспитание и образование, на формирование личности ученика. Поскольку основная цель учебной коммуникации - приобретение знаний и развитие личности ученика, при всех коммуникационных поступках необходимо учитывать возможности учеников получить, переработать и усвоить посылку коммуникации. Согласованность с психофизическим возрастом ученика, понятность и возвратность это основные условия успешной реализации*

учебной комуникации. В работе приводятся результаты исследования мнения учеников и преподавателей о качестве учебной комуникации и их рекомендации для улучшения комуникации в учебной практике.

**Ключевые слова:** процесс комуникации, обучение, комуникация в обучении, интеракция.

### Теоријски оквир

Комуникација је сложен процес који одређује међузависност понашања учесника у васпитно-образовном процесу. Узајамност деловања, заузимање ставова и одређивање понашања, као основне карактеристике интеракције педагошке комуникације, омогућавају активније укључивање свих актера наставног процеса у реализацију и остваривање циљева и задатака васпитно-образовног рада.

Она има своје специфичности, које се морају уважавати, и темељи се на међусобној привлачности и емоционалним везама учесника, од чега зависи њена јачина и трајност.

Ефикасност наставе увек је условљена факторима наставног рада, те се проучавање педагошке комуникације мора темељити на чињеници да комуникација у настави није никаква аутономна и независна категорија, већ је израз утемељености наставе (добре или лоше). Педагошка комуникација у великој мери представља израз суштинског схватања наставе, њене организације, примењених дидактичких система наставе, постављених циљева и задатака, руководећих принципа и коришћених метода и облика рада. Процес осавремењавања и унапређивања педагошке комуникације, дакле, условљен је процесом унапређивања и осавремењавања целокупне утемељености наставе. Зато основу за остваривање квалитетне комуникације у настави треба тражити у самој бити наставног процеса. Једнострано сагледавање наставне комуникације не може пружити адекватне ни поуздане податке на којима би се могла темељити научна знања. Само правилним сагледавањем ове узајамне везе између утемељености наставе и комуникације у њој пружа се могућност за квалитетно и суштинско схватање педагошке комуникације и њених могућности.

О постојању узајамности између комуникације у настави и суштинске утемељености наставе, најбоље говоре следеће чињенице:

– С аспекта дидактичких принципа уочавају се, такође, изразите разлике у оствареној комуникацији. Тако, за принцип активности везујемо најквалитетнију комуникацију, док се о квалитетној комуникацији теже може

говорити приликом примене принципа рационализације и економичности. У првом случају, сам принцип подразумева добру комуникацију, док је у другом случају превасходни циљ постизање што квалитетнијих, унапред испланираних резултата на што економичнији и рационалнији начин.

– Примена различитих дидактичких система наставе пружа различите услове за организовање педагошке комуникације. Хеуристичка настава пружа могућности за остваривање такозване откривалачке комуникације, за коју је карактеристичан висок степен самосталности свих актера наставног процеса. Програмирана настава пружа, с друге стране, могућности за коришћење савремених средстава комуницирања и оспособљава учеснике да иду у корак са најсавременијим техничким достигнућима. Проблемска и егземплярна настава својом организацијом омогућавају коришћење различитих врста комуникације чији квалитет углавном задовољава потребу ученика за самосталношћу. Насупрот томе, менторска настава често намеће одређене облике комуницирања, чиме се директно утиче на квалитет и ефикасност оствареног контакта.

– Фронтални облик рада намеће наставној комуникацији једносмерни карактер, изразито слабу интеракцију и ограниченост у мењању улога учесника. Остали наставни облици превазилазе наведене недостатке у већој или мањој мери. Тако групни рад и рад у паровима омогућавају управо двосмерност и вишесмерност наставне комуникације, квалитетну интеракцију и размену идеја. Примена ових облика наставног рада због својих позитивних карактеристика и могућности које пружају у великој мери доприноси квалитету наставне комуникације.

Комуникација може бити показатељ општег стања наставе, њених својстава, али и један од фактора њене ефикасности. Сама усмереност наставе на организовање квалитетне наставне комуникације представља и темељ за остваривање ефикасног наставног процеса.

Ипак, не може се занемарити чињеница да је остваривање ефикасне комуникације у настави често отежано пасивним или неравноправним положајем ученика и немогућношћу да активно учествује у њој.

Активно учествовање ученика у наставним активностима јесте нужност, али и претпоставка успешног васпитно-образовног процеса, коме подједнако морају тежити сви његови актери. „Један од показатеља положаја и активности ученика јесте њихова улога у креирању наставних и осталих активности у школи, односно колико су извршиоци одређених радњи који им други креирају и намећу.“ (Каурин, 2008, 201) На основу тога, а с обзиром на специфичности процеса комуникације, може се рећи да ефикасност педагошке комуникације у великој мери зависи од умешности

наставника да ученика стави у позицију активног учесника васпитно-образовне делатности.

Од комуникације у настави зависи и само схватање и разумевање наставних садржаја, као и усвајање знања од стране ученика. Уколико пођемо од одређења да је педагошка комуникација „процес у коме људи креирају и шаљу сигнале које примају, интерпретирају и на које одговарају други људи“ (Brilhart, J. K., Galanes, G. J., Adams, K., 2001, 46), активно учествовање ученицима ствара повољне основе за правилно кодирање и декодирање порука и манипулисање повратном информацијом.

Интензивније учешће ученика у комуникацији има за резултат већу самосталност и креативност, развој стваралаштва, вештина, самореализацију и самоактуелизацију ученика, као и развој осталих педагошких вредности чијем достизању се тежи.

Најсложенији и најтежи задатак педагошке комуникације од којег зависи ефикасност наставе јесте изазивање активности. Да би се овај задатак реализовао, неопходно је да ученик буде мотивисан што се, пре свега, постиже коришћењем метода васпитног рада којима се ученици охрабрују и подстичу на учешће у наставним активностима. С аспекта метода, одлике комуникације које доприносе изазивању активности условљене су карактеристикама примењиваних метода. Тако комуникација у настави има одређене специфичности при коришћењу методе разговора, другачије при примени методе усменог излагања, а сасвим другачије при коришћењу методе демонстрације. У наведеним случајевима разликује се и интензитет интеракције, али и сам смер комуникације, што директно утиче на степен изазивања активности учесника. Ако упоредимо, на пример, методу практичних радова са методама цртања, писања и методом читања и рада на тексту, такође можемо уочити различитост карактеристика остварене комуникације и степена самосталног и активног учествовања ученика.

Квалитетно, примерено и ефикасно комуницирање у настави представља више од пола успеха. Колико је важно да наставник познаје садржај, исто је тако важно, ако не и важније, да наставник уз помоћ оваквог комуницирања пренесе, односно интерпретира садржај.

Педагошка комуникација као фактор ефикасности наставе мора имати стандарде на чијим темељима се заснива и целокупни васпитно-образовни рад: педагошка комуникација је циљу усмерена делатност; условљена је степеном оствареног кодирања; континуирани је процес; представља узајамни однос њених учесника; има етички аспект и културне границе и може се научити.

Целокупна комуникација у настави мора се заснивати на начелима јасности, целовитости, језгровитости, конкретности и тачности. То у непо-

средној наставној пракси значи да, ако желимо ефикасну комуникацију, морамо јасно и разумљиво излагати и разговарати, морамо водити рачуна о временској и садржајној целовитости исказа, издвојити оно што чини основу садржаја који се излаже, целокупно излагање заснивати на конкретности и тачности.

Такође, веома је важно знати да „комуникација у васпитним установама постаје ефикасна и привлачна, уколико се одликује постојањем услова за решавање објективних задатака, који се налазе пред човеком овог или оног узраста. За њене садржаје и форме организовања неопходно је уважавати узрасне особености, интересе и потребе како индивидуалне, тако и групне.” (Мудрик, 1997, 288)

Познато је да је наша школа недовољно ефикасна, да још увек није превазиђен традиционалан начин рада који се односи, између осталог, и на пасивну позицију ученика, неквалитетну и углавном једносмерну комуникацију. Ако узмемо у обзир све могућности које ефикасна комуникација пружа у васпитно-образовном процесу, и ако с друге стране знамо да се не можемо похвалити степеном развоја ове педагошке области код нас, онда морамо уложити више напора у њено унапређивање и усавршавање.

Имајући у виду значај комуникације за успех у настави, као и неке битне услове и захтеве који се постављају како би се комуникација у школи лакше успоставила и квалитетније реализовала, неопходно је њено систематичније и теоријско и емпиријско проучавање.

Један од начина за осавремењавање, усавршавање и подизање ефикасности наставе јесте управо расветљавање значаја педагошке комуникације и њено теоријско и емпиријско проучавање. На овај начин доћи ће се до нових, вреднијих теоријских и практичних знања и закључака чија ће примена у пракси допринети повећању нивоа ефикасности и савремености наставе. С обзиром на актуелност проблема и његов велики значај у савременој настави, ми ћемо се у овом раду бавити његовим расветљавањем како теоријски, тако и емпиријски.

### **Методолошки оквир**

Истраживање има за циљ да утврди да ли су актери наставног процеса задовољни комуникацијом која се у настави остварује и да утврди њихове предлоге за унапређивање постојеће комуникације. У складу са циљем истраживања основни задатак је испитати, анализирати и упоредити мишљења ученика и наставника о постојећој комуникацији у настави, као и њихове предлоге за промену и унапређивање постојеће наставне комуникације.

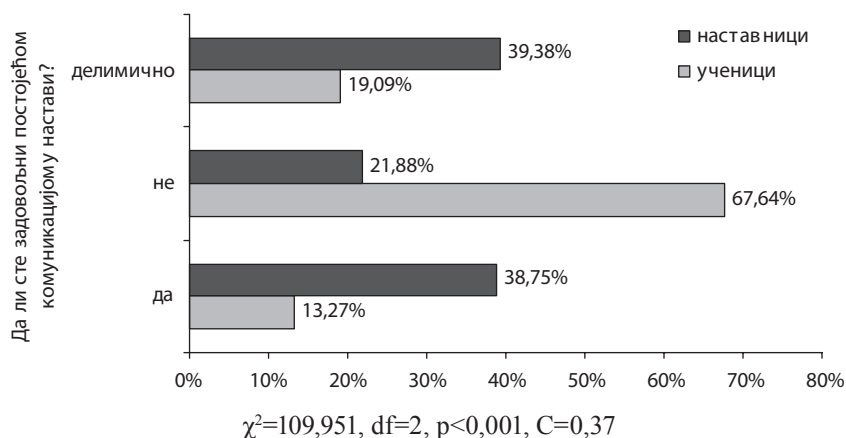
Узорком истраживања обухваћено је укупно 550 ученика седмог и осмог разреда и 160 наставника из укупно осам школа са територије школске управе Ниш.

### Резултати истраживања — анализа и интерпретација

Спроведено истраживање усмерено је на два основна питања:

- Да ли су наставници и ученици задовољни постојећом комуникацијом у настави?
- Шта променити у постојећој комуникацији како би она била квалитетнија и ефикаснија?

**Графикон 1. Задовољство постојећом комуникацијом у настави?**



Тестирањем постављене хипотезе  $\chi^2$  тестом утврђено је постојање статистички значајне разлике у одговорима ученика и наставника на питање да ли су задовољни постојећом комуникацијом:  $\chi^2=109,951, p<0,001, df=2$ . Ученици статистички чешће изражавају незадовољство постојећом комуникацијом (372, 67,64%), те је овај одговор статистички учесталији у односу на позитивни (43, 13,27%) и неопредељени (105, 19,09%). Код наставника је највише оних који су делимично задовољни постојећом комуникацијом у настави (39,38%), следе позитивни одговори (38,75%), и на крају негативни (21,88%), али са релативном близином учесталости. Поредићи појединачне одговоре, учесталост негативних одговора је статистички значајно већа код ученика ( $p<0,001$ ), а позитивних и неопредељених код наставника ( $p<0,001$ ). Разлог овако изразите статистичке разлике између ученика и наставника јесте вероватно висока уздржаност наставника да дају конкретан (позитиван или негативан) одговор. Наставници, свесни чињенице да су они креатори

## О постојећој комуникацији у настави и о неопходним променама

наставне комуникације, не одговарају на ово питање искрено као ученици. Иако су актери наставне комуникације, ученици не играју одлучујућу улогу у планирању, организовању и реализовању комуникационих процеса. По нашем мишљењу, управо то је разлог за слободније и искреније одговарање на постављено питање, и добијање наведених резултата. Наставници, по нашем мишљењу, нису дали потпуно искрене одговоре и тако су допринели стварању лажне слике о преовладавању њиховог задовољства. Овакав закључак донели смо на основу квалитативне анализе одговора на последње питање у упитнику, које се односи на оно што би требало. С-коэффициент контингенције ( $C=0,37$ ) говори о слабој повезаности, односно ниској корелацији.

**Табела 1.2. Задовољство постојећом комуникацијом у настави (према полу)**

Да ли сте задовољни постојећом комуникацијом у настави?	уч. мушки		уч. женски		наст. мушки		наст. женски	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Да	37	14,18	36	12,46	26	40,63	36	37,50
Не	174	66,67	198	68,51	13	20,31	22	22,92
Делимично	50	19,16	55	19,03	25	39,06	38	39,58
Укупно	37	14,18	36	12,46	64	100,00	96	100,00

Ученици  $\chi^2=0,376$ ,  $df=2$ ,  $p=0,829$ ,  $C=0,03$

Наставници  $\chi^2=0,218$ ,  $df=2$ ,  $p=0,897$ ,  $C=0,03$

**Табела 1.3. Задовољство постојећом комуникацијом у настави (према локацији школе)**

Да ли сте задовољни постојећом комуникацијом у настави?	уч. градска		уч. приградска		наст. градска		наст. приградска	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Да	36	13,79	37	12,80	34	42,50	28	35,00
Не	168	64,37	204	70,59	18	22,50	17	21,25
Делимично	57	21,84	48	16,61	28	35,00	35	43,75
Укупно	261	100,00	289	100,00	80	100,00	80	100,00

Ученици  $\chi^2=2,851$ ,  $df=2$ ,  $p=0,240$ ,  $C=0,07$

Наставници  $\chi^2=1,387$ ,  $df=2$ ,  $p=0,500$ ,  $C=0,09$

Код ученика нису утврђене статистички значајне разлике у одговорима на ово питање с обзиром на пол:  $\chi^2=0,376$ ,  $df=2$ ,  $p=0,829$ . Ученици без обзира на пол нису задовољни постојећом комуникацијом у настави (м.



пол – 66,67%, ж. пол – 68,51%) у највећем броју, док је најмање оних који изражавају задовољство постојећом комуникацијом (м. пол – 14,18%, ж. пол – 12,46%). У групи наставника, такође, није установљена статистички значајна разлика у одговорима с обзиром на пол:  $\chi^2=0,218$ ,  $df=2$ ,  $p=0,897$ . Обе групе наставника углавном одговарају да су задовољни и делимично задовољни постојећом комуникацијом, с том разликом да су наставници мушког пола чешће бирали позитиван одговор од својих колегиница (40,63% наспрам 37,50%).

Локација школе није значајно утицала на различитост одговора ученика на ово питање:  $\chi^2=2,851$ ,  $df=2$ ,  $p=0,240$ . Ученици обе средине истичу незадовољство постојећом комуникацијом у настави (у приградској средини више – 70,59%), док су у најмањем броју задовољни постојећом комуникацијом (градска – 13,79%, приградска – 12,8%). Добијени С-коэффициент контингенције ( $C=0,07$ ) показује да корелација не постоји. Локација школе није значајно утицала ни на различитост одговора наставника на ово питање:  $\chi^2=1,387$ ,  $df=2$ ,  $p=0,500$ . Наставници из приградске средине дају малу предност одговору да су делимично задовољни постојећом комуникацијом (43,75% према 35,00%), док наставници градске дају предност одговору да су задовољни постојећом комуникацијом (42,50% наспрам 35,00%). Око петина испитаника у обе групе није задовољна постојећом комуникацијом. Добијени С-коэффициент контингенције ( $C=0,09$ ) говори о изразито ниском интензитету корелације.

**Табела 1.4 Задовољство постојећом комуникацијом у настави (према узрасту ученика)**

Да ли сте задовољни постојећом комуникацијом у настави?	7. разред		8. разред	
	N	%	N	%
Да	42	14,19	31	12,20
Не	194	65,54	178	70,08
Делимично	60	20,27	45	17,72
Укупно	296	100,00	254	100,00

$$\chi^2=1,289, df=2, p=0,525, C=0,05$$

Фреквенција одговора испитаника у табели показује да не постоји статистички значајна разлика у одговорима на ово питање с обзиром на узраст ученика:  $\chi^2=1,289$ ,  $df=2$ ,  $p=0,525$ . Добијени С-коэффициент контингенције ( $C=0,03$ ) показује да корелација не постоји. На оба узраста доминира негативан став о постојећој комуникацији, с тим да је он нешто изразитији код ученика 8. разреда (70,08% у односу на 65,54), док је у обе

О постојећој комуникацији у настави и о неопходним променама

групе позитиван одговор најмање заступљен (7. разред – 14,19%, 8. разред – 12,2%)

**Табела 1.5. Задовољство постојећом комуникацијом у настави (према успеху ученика)**

Да ли сте задовољни постојећом комуникацијом у настави?	одличан успех		врло добар успех		добар успех		довољан и недовољан успех	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Да	36	17,82	28	14,43	9	10,98	0	0,00
Не	129	63,86	122	62,89	57	69,51	64	88,89
Делимично	37	18,32	44	22,68	16	19,51	8	11,11
Укупно	202	100,00	194	100,00	82	100,00	72	100,00

$$\chi^2=22,934, df=6, p<0,001, C=0,200$$

Презентовани резултати истраживања:  $\chi^2=22,934, df=6, p<0,001$  говоре о постојању статистички значајне разлике у одговорима ученика на ово питање с обзиром на успех с полугодишта. Код ученика, без обзира на успех који су постигли, преовладава негативан одговор, с тим да са опадањем успеха проценат негативних одговора изразито расте (одлични – 63,86%, добри – 69,51%, довољни и недовољни – 88,89%). Позитиван одговор се по заступљености налази на последњем месту код свих ученика, без обзира на успех. Процент позитивних одговора нагло опада са падом успеха (одлични – 17,82%, врло добри – 14,43%, добри – 10,98%, довољни и недовољни – 0%). С-коэффициент контингенције (C=0,2) говори о слабој повезаности, односно ниској корелацији.

**Табела 1.6. Задовољство постојећом комуникацијом у настави (према стручној спреми наставника)**

Да ли сте задовољни постојећом комуникацијом у настави?	виша СС		висока СС	
	N	%	N	%
Да	13	26,53	49	44,14
Не	11	22,45	24	21,62
Делимично	25	51,02	38	34,23
Укупно	49	100,00	111	100,00

$$\chi^2=5,165, df= 2, p=0,076, C=0,18$$

Статистички значајне разлике у одговорима на ово питање, с обзиром на ниво стручне спреме наставника, нису утврђене:  $\chi^2=3,055, df=2, p=0,217$ .

Ипак, треба запазити да је преко 44% наставника са високом стручном спремом задовољно постојећом комуникацијом у настави, док се на овај начин изјаснило свега 26,53% наставника са вишом стручном спремом. Наставници са вишом стручном спремом, чак 51% њих истиче да је делимично задовољно постојећом комуникацијом у настави, док је број оних који мисле на исти начин знатно мањи (34,23%) у групи наставника са високом стручном спремом. У давању негативног одговора на ово питање, обе групе наставника су прилично уједначене (виша – 22,45%, висока – 21,62%). Добијени С-кофицијент контингенције (С=0,18) говори о врло слабој повезаности, односно незнатној корелацији.

**Табела 1.7. Задовољство постојећом комуникацијом у настави (према радном стажу наставника)**

Да ли сте задовољни постојећом комуникацијом у настави?	радни стаж 1-10 год.		радни стаж 11-20 год.		радни стаж 21-30 год.	
	N	%	N	%	N	%
Да	17	33,33	21	36,21	24	47,06
Не	11	21,57	14	24,14	10	19,61
Делимично	23	45,10	23	39,66	17	33,33
Укупно	51	100,00	58	100,00	51	100,00

$$\chi^2=2,548, df=4, p=0,636, C=0,12$$

Анализа добијених резултата истраживања показују да између наставника са различитом дужином радног стажа не постоје статистички значајне разлике у одговорима на ово питање:  $\chi^2=2,548, df=4, p=0,636$ . Ипак, запажа се да је проценат задовољних наставника постојећом комуникацијом у корелацији с дужином радног стажа.

### Шта променити у постојећој комуникацији?

Квалитативном анализом одговора ученика и наставника на питање шта би променили у постојећој комуникацији, дошло се до података који нису много охрабрујући и који нам указују на неопходност предузимања конкретних активности на унапређивању и побољшању постојећег стања. На овај начин остварен је истраживачки задатак који се односи на испитивање, анализирање и упоређивање предлога ученика и наставника за промену и унапређивање постојеће наставне комуникације.

Наиме, од укупно 477 (86,73%) ученика који су се изјаснили да нису задовољни постојећом комуникацијом или су делимично задовољни (нису задовољни – 372, 67,64%, делимично – 105, 19,09%), конкретан одговор на

## О постојећој комуникацији у настави и о неопходним променама

---

питање шта би променили у постојећој комуникацији дало је свега 30% (143 ученика). Од осталих 70% (334 ученика) добили смо одговор да је промена неопходна, али да не знају шта би променили.

Наставници истичу да је :

– *Постојећа комуникација* оптерећена је великим бројем ученика у одељењу (и преко 30), те сматрају да се о квалитетној комуникацији у таквим околностима и не може говорити. Наставници истичу да је оптималан број ученика за организовање квалитетне наставне комуникације до 20.

– *Комуникација у настави* оптерећена је и обимом наставног градива који је предвиђен годишњим планом и програмом и које се мора реализовати. Тако су наставници доведени у ситуацију да им је циљ рада, пре свега, реализација наставног програма, те је и сама комуникација тиме детерминисана. Недостатак времена које се услед овакве ситуације јавља директно утиче на комуникацију која се реализује у настави. Флексибилност у наставном раду омогућила би наставницима могућност да организују квалитетнију комуникацију у настави, прилагоде је појединцу и остваре интеракцију у комуникацији.

– *Наставници такође истичу* да сами нису адекватно оспособљени за остваривање квалитетних комуникационих модела јер им је дидактичко-методичко образовање које су стекли током школовања било окренуто традиционалној настави у којој доминира једносмерна и вербална комуникација. Бољом интеракцијом у настави превазишли би се многи проблеми. Постојећа комуникација би постала квалитетнија организовањем семинара на којима би наставници развили комуникативне компетенције и вештине организовања и реализовања квалитетне комуникације на часу. Васпитање за толеранцију и семинари могу да помогну наставницима да побољшају квалитет комуникације на својим часовима.

– *Наставници сматрају и* да је неопходно будућим просветним радницима омогућити да у току школовања стекну неопходна знања из области педагошке комуникације. То би се могло постићи увођењем педагошке комуникације као обавезног предмета на факултету.

Конкретне одговоре ученика анализирали смо квалитативно и представимо их у виду ранга по њиховој заступљености:

– *Комуникацији у настави недостаје слобода изражавања.* На часовима на којима и постоји изванредан степен слободе изражавања, не подразумева се и дискутовање на одређену тему, размена мишљења, већ се наставници понашају као да се ради о нечему мање важном, не обраћају пажњу на то и настављају рад, не узимајући у обзир изражена мишљења ученика.

– Да ли ће се на часу остварити двосмерна комуникација, зависи пре свега од расположења наставника, као и његове жеље да ученике укључи у овај процес.

– Наставна комуникација ученике не мотивише да активно учествују јер у њој не владају равноправни односи и међусобна сарадња.

– У комуникацији у настави недостаје приступ, који би омогућио учешће већег броја ученика у комуникацији, а недостаје и разумевање за потребе ученика, њихове могућности, жеље и осећања. Фаворизовање најбољих ученика и њихово истицање доминира.

– Укључивање ученика у комуникацију не зависи од самих ученика, већ су наставници ти који одлучују о свему, и то попуно самостално из личних разлога који су често не педагошки.

– Комуникацију у настави често карактерише монотонија и потпуно одсуство иновација, недостају хумор, осмех, опуштена атмосфера.

– Ученици истичу да они сами нису у стању да се активно укључе у комуникацију на часу, јер се плаше грешака, страхују од наставника. Истичу да су од првог разреда навикнути на једносмерну комуникацију и пасивну улогу, те да им је тешко да прихватају нове комуникационе моделе. Једносмерна комуникација је по њима лоша, али се у њој осећају сигурно (нема страха, неуспеха, грешака), те се зато тешко одвајају од ње.

По мишљењима ученика, све ово је неопходно променити како би се квалитет наставне комуникације подигао на виши ниво, а самим тим би настава постала ефикаснија.

Резултати које смо добили могу се довести у везу са резултатима досадашњих истраживања у области комуникације. Треба нагласити да су досадашња истраживања била усмерена само на осликавање постојећег, чињеничног стања у овој области без дубље анализе узрока и последица и без критичког осврта који би допринео унапређивању комуникације у настави. Наше истраживање је управо усмерено на ове аспекте проучавања педагошке комуникације.

Резултати бројних истраживања вербалне комуникације како у свету (Measel and Mood, 1972; Furst and Amidon, 1968; Братанић, 1987, 1990; Марентич-Пожарник, 1978, 1987), тако и код нас (Шевкушић, 1991, 1992) показују да постоји раскорак између стања у пракси и постављених циљева и задатака васпитно-образовног рада. Наставници недовољно познају облике и моделе комуникације са ученицима, као и развојне могућности и потребе учесника комуникације. „Чињеница да је комуникација типично асиметрична, тј. зависна од наставника (две трећине изјава наставника у односу на једну трећину изјава свих ученика у одељењу) је донекле

разумљива јер наставник дефинише ситуацију и одређује правила, што произлази из његовог статуса одраслог и ауторитета знања.“ (Шевкушић, 1995, 157)

Бенет је на основу већег броја систематских посматрања наставне комуникације дошао до следећих закључака: „недирективни модел комуникације доприноси: позитивнијим ставовима ученика према школи и школском реду, бољој дисциплини ученика, бољим међусобним односима, развоју иницијативе код ученика.“ (Benet, 1976, 89)

Квалитативном анализом одговора наставника дошло се до резултата који се углавном поклапају са резултатима експерименталног истраживања *ефикасности интерактивног учења у настави – експериментална провера*. Овим истраживањем наиме, [...] „показало се да интеракција као наставна комуникација доноси врло високе резултате на плану памћења чињеница, издвајања битног од небитног и схематског приказивања [...]. У експерименталном истраживању је потврђено да наша традиционална настава има високе квалитете, али да је интеракција управо оно побољшање које та настава потребује.“ (Сузић, 2006)

Налази истраживања Спасеновић и Милановић-Наход такође се у великој мери поклапају са резултатима нашег истраживања. „Налази овог истраживања показују да би ученици желели да наставници имају више разумевања за младе и њихове личне проблеме, да више поштују мишљења ученика, да са наставницима могу да разговарају и о проблемима који нису везани за градиво, што све указује на потребу за квалитетнијом комуникацијом између ученика и наставника.“ (Јоксимовић, 2004, 6)

### **Закључна разматрања**

Сумирајући резултате истраживања можемо закључити да и те како треба побољшати и усавршити комуникацију у настави. Резултати показују да актери наставног процеса углавном нису задовољни постојећом комуникацијом, као и да се мишљења ученика и наставника о постојећој комуникацији у настави статистички значајно разликују. Док наставници дају малу предност одговору да су делимично задовољни постојећом комуникацијом над одговором да су задовољни, ученици истичу у великом броју да нису задовољни постојећом комуникацијом. На различитост одговора на ово питање утицао је успех који су ученици остварили на полугодишту.

Чињеница да велики број испитаника у обе групе наводи да је неопходно мењати комуникацију у настави, али да не наводи (не зна) предлоге како то учинити, говори о веома ниском нивоу упућености свих актера у овај проблем. С обзиром на то да су наставници показали веома малу спремност да дају одговор на ово питање (мање него ученици), поставља се

питање како очекивати побољшање квалитета комуникације у настави када сами наставници не изражавају чак ни заинтересованост за промене у овој области. Као руководиоци васпитно-образовних активности у школама, наставници имају неограничено велике могућности за интервенисање у области наставне комуникације, које би доприносиле не само њеном унапређивању и усавршавању, него би директно утицале и на ефикасност целокупног васпитно-образовног рада. Суочени са чињеницом да им недостаје теоријско знање, али и комуникациона компетенција, наставници истичу да је неопходно интервенисати најпре у домену едукације, па тек онда очекивати позитивне промене у пракси.

На основу констатованог стања намеће се потреба да сви актери наставног процеса упознају најбитније претпоставке ефикасне педагошке комуникације како би она постала реалност наших учионица:

– Остваривање ефикасне педагошке комуникације у настави отежава велики број објективних и субјективних фактора. То су најчешће: непажња и недостатак концентрације; нејасноће у захтевима; стрес, умор и анксиозност; етикетање, суђење и анализирање других и себе; омаловажавање личности; порицање личне одговорности; наређивање и критиковање; нападање; наметање свог мишљења или воље; нејасно изражавање; претерани критицизам; унапред формиране предрасуде и претпоставке о теми разговора или о особама са којима се комуницира; ометајући фактори средине.

– Фактори који су значајни у креирању атмосфере ефикасне комуникације у настави јесу: узајамно поштовање, равноправност свих саговорника, искреност и поштење, уважавање потреба (сопствених и туђих) и др.

– У ефикасној педагошкој комуникацији у настави треба тежити: двосмерности, усклађености комуникације са психофизичким узрастом ученика, подстицању мишљења, развијању говора, стварању могућности избора, пружању нових знања, размењивању идеја и осећања, подстицању процеса решавања проблема. Усклађеност са психофизичким узрастом ученика, јасност и повратност, односно двосмерност, основни су услови успешног остваривања наставне комуникације.

– Ефикасна педагошка комуникација у настави остварује се применом: активног слушања, успостављањем и одржавањем квалитетног односа са саговорником, искреношћу; коришћењем јасних и кратких реченица и познатих речи, уважавањем повратне информације о разумевању поруке комуникације, усклађивањем вербалних и невербалних порука, уважавањем потреба и осећања свих учесника комуникације, изражавањем осећања, ставова и потреба, јасним изражавањем захтева, коментарисањем



понашања, а не особа, давањем подстицајних инструкција, постављањем питања и сл.

Без обзира на затечено стање, морамо истаћи да су предлози промена које истичу и наставници и ученици, иако у малом броју, ипак јако значајни јер указују на основне проблеме којима је наставна комуникација оптерећена. Сам процес унапређивања наставне праксе управо мора поћи од комуникације, од недостатака и тешкоћа са којима се суочава, те се резултати констатовани истраживањем могу оправдано сматрати значајним за реформу наставног процеса.

### Литература

- Bennett, N. (1976): *Teacher style and pupil progress*, Open Books, London.
- Brilhart, J. K., Galanes, G. J., and Adams, K. (2001): *Effektive group discussion: Theory and Practice*, McGraw-Hill, New York, стр. 46.
- Јоксимовић, С. (2004): Комуникација у настави и психосоцијална клима у школи, *Педагогија*, бр. 2, Београд.
- Day, P. R. (1976): *Kommunikation in der Sozialarbeit*, Lambertus, Freiburg.
- Каурин, Јб. (2002): Ученик и наставна технологија, *Педагошка стварност*, бр. 3-4, Нови Сад.
- Measel, W. and Mood, W. (1972): *Teacher verbal behavior and teacher and pupil thinking in elementary school*, Journal of Educational Research, No. 3, Chicago.
- Мудрик, В. (1997): *Введение в социальную педагогику*, Институт практической психологии, Москва.
- Николић, Р. (2004): *Мogućnost савремене школе у развијању комуникативних способности ученика*, Комуникација и медији у савременој настави, Учитељски факултет, Јагодина.
- Retter, H. (2000): *Studienbuch pedagogische kommunikation*, Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn.
- Сузић, Н. (2006): *Ефикасност интерактивног учења у настави: експериментална провјера*, [http://64.233.179.104/search?q=cache:vAFeBjfgYQYJ:www.seeeducoop.net/education\\_in...2/20/2006](http://64.233.179.104/search?q=cache:vAFeBjfgYQYJ:www.seeeducoop.net/education_in...2/20/2006)
- Ulich, D. (1976): *Padagogische Interaktion*, Theorien erziehrischen Handelns und sozialen, Lernen, Beltz Verlag.
- Шевкушић, С. (1995): *Принципи ефикасне комуникације у настави*, Настава и васпитање, XLIV, 1-2, Београд.

Др Јелисавета Шафрањ  
Факултет техничких наука  
Нови Сад

UDK-371-3 (80)  
Изворни научни рад  
НВ.LVIII 2.2009.  
Примљен: 6. IV 2009.

## НАСТАВА ЕНГЛЕСКОГ ЈЕЗИКА ЗА СТУДЕНТЕ ИНЖЕЊЕРСКОГ МЕНАџМЕНТА И ИНДУСТРИЈСКИХ СИСТЕМА

**Апстракт** Циљеви и специфичне потребе наставе енглеског језика струке на нефилолошким факултетима техничког усмерења преваходно се огледају у различитости планова и програма, пре свега у фонду и распореду часова страног језика по семестрима и њиховој заступљености на последипломским студијама. Изучавање енглеског језика на нематичним факултетима има за циљ продубљивање знања стечених током претходног школовања, односно усвајање нових језичких вештина у контексту одређених научних и стручних области. Другим речима, пред предавача страног језика налази се задатак да повеже наставу општег и наставу језика одређене струке. На који начин се може извршити то повезивање, питање је којим се бави како литература, тако и сами наставници на стручним конференцијама везаним управо за релевантну наставну праксу. Различити приступи у настави енглеског језика струке за студенте инжењерског менаџмента и индустријских система предмет су овог рада.

**Кључне речи:** енглески језик струке, инжењерски менаџмент и индустријски системи

## ELT FOR ENGINEERING AND INDUSTRIAL SYSTEM MANAGEMANT

**Abstract** *The aims and specific needs of the English language teaching (ELT) at non-philological faculties oriented to engineering are primarily reflected in a variety of the curricula, the number of teaching hours, and the distribution of foreign language courses across semesters during undergraduate and graduate studies. The aims of ELT at non-philological faculties are: to expand the students' linguistic knowledge acquired in earlier education and acquisition of new linguistic skills necessary in the context of specific scientific and professional fields. In other words, the ELT teacher is faced with a challenge to link general language and English for specific purposes (ESP). How to achieve this is an issue discussed much in literature and at professional conferences dedicated to enhance relevant teaching practice. The paper discusses different approaches to ESP teaching for students of engineering management and industrial system management.*

**Keywords:** *English for specific purposes, engineering management, industrial system management.*

## АНГЛИЈСКИЈ ЈАЗИК ДЛЈА СТУДЕНТОВ ИНЖЕНЕРНОГО МЕНЕДЖМЕНТА И ПРОМЫШЛЕННЫХ СИСТЕМ

**Резюме** *Цели и специфика учебног предмета английскй язык специальности на нефилологических технических факультетах отражаются в учебных планах, которые определяют фонд учебных часов, распределение по годам и семестрам обучения, изучение языка в аспирантуре. Цель обучения английскому языку на нефилологических факультетах заключается в расширении и углублении знаний, приобретенных в предыдущем образовании, а также усвоении новых языковых умений в контексте определенной науки и специальности. Иными словами, преподаватель иностранного языка должен объединить знания общего языка с знаниями языка данной специальности. Способы их объединения рассматриваются в научной и специальной литературе, на научных конференциях и встречах преподавателей. В данной работе обсуждаются различные подходы к обучению английскому языку специальности в работе с студентами инженерного менеджмента и промышленных систем.*

**Ключевые слова:** *английский язык специальности, инженерный менеджмент, промышленные системы.*

### Увод

Повећање ефикасности наставе посебно је значајно за организацију и планирање рада наставника. Од ангажованости како наставника, тако и студента, односно њихове заинтересованости за процес учења углавном зависе и резултати који ће се постићи. Студент јесте у средишту процеса учења, али различита лична интересовања и различите способности студената знатно утичу на њихову могућност савладавања градива. Интерактивни, креативни приступ наставном процесу приближава нас ефикаснијој настави.

Један од најсвежијих примера покушаја да се нађе одговор на све веће захтеве наставе страног језика на факултетима је шеста Елта конференција наставника енглеског језика (English Language Teachers' Assosiation - 6th ELTA: The Classroom that Beats the Odds, Belgrade, 30 May - 1 June 2008, Sava Centre) на којој се између осталог дискутовало и о новим могућим приступима и методама учења језика струке и науке. Циљ овог рада је представљање могућих приступа и примена алтернативних метода у настави страног језика струке, као и тешкоће и ограничења које сваки од њих, примењен појединачно, нужно носи.

### Приступи у настави страног језика струке

Изучавање специфичне лексике, тј. стручне терминологије, несумњиво би се могло одредити као први приступ језику струке (Шафран,

2005:240-242). С обзиром на чињеницу да наставници језика најчешће нису експерти за нефилолошке дисциплине, и њима и њиховим студентима намеће се потреба да овладају специфичном терминологијом. То је потпуно природно имајући у виду да је она основни носилац информација научног и техничког језика. Међутим, постоје и други, не мање важни разлози за такво методичко опредељење.

Прво, не можемо занемарити наслеђе традиционалне праксе која се заснива на превођењу као једном од кључних вештина у настави страног језика, при чему, наравно, познавање лексике није једини чинилац, али се без сумње сврстава међу најбитније.

Друго, дешава се да студенти не показују нарочито занимање за предмет који им није ускостручан или који им је током претходног школовања представљао терет. У том случају, рад на специјализованој лексици за предавача постаје најефикаснији начин да мотивише своје студенте. Коначно, постепени прелазак из сфере општег у сферу стручног језика, њихово повезивање најједноставније се одвија кроз усвајање термилошког вокабулара. На пример, уз формирање листа речи или малих глосара изучавају се фамилије речи, принципи деривације, суфикси, префикси итд. Овај трећи разлог је нарочито важан ако се има у виду да се страни језик на нашим факултетима најчешће изучава током прве две године студија, када сами полазници тек улазе у свет струке и науке.

Други приступ би се заснивао на подели једне научне области на одређени број припадајућих грана. Управо су на тај начин осмишљени програми и наставни материјал намењен студентима Инжењерског менаџмента и индустријских система на Техничком факултету у Новим Саду. Како ове студије чине усмерења на којима се изучавају различите, али и сродне области индустријског инжењерства и инжењерског менаџмента, предвиђен је рад на текстовима и вежбањима груписаним по овим областима. А будући да Наставни план и програм овог одсека обухвата и фундаменталне науке, односно предмете заједничке наставе за сва усмерења, поменути наставни материјал за учење енглеског језика садржи одговарајућу лингвистичку и наставну грађу. Тако се поједине наставне целине састоје од текстова, табеларних и графичких приказа из различитих области инжењерске струке, менаџмента, операционих истраживања, стандардизације и др. Осим тога, уводну наставну грађу чине и текстови који нису ускостручни, већ се тичу студентског живота и институција енглеског високог школства. Овакав приступ настави енглеског језика остварује везу страног језика за посебне намене с општим језиком преко цивилизацијских садржаја, и то у складу са специфичним потребама полазника. Стратегије које су досад поменуте могле би се окарактерисати као тематске или традиционалне.

С друге стране, савремена методика познаје низ приступа структуралне природе у којима се наставна грађа и пракса организује по дискурзивним, формалним принципима. Језик се изучава кроз:

а) проучавање логичких механизма дискурса у одређеној области (како инжењер/научник размишља – елементи анализе, синтезе, дедукције, хипотезе, логички односи – изражавање узрока, последица, услова...);

б) типологију текстова и форми усменог изражавања (студенти упознају различите врсте докумената – уџбенички материјали, чланци из опште или специјализоване штампе, проспекти, графикони, радне биографије, презентације, интервјуи итд);

ц) операције, активности и технике својствене академском, научном или професионалном раду (различите технике читања и писања, почев од брзог летимичног читања, скенирања текста, уочавања појединих елемената, писање бележака, писања резимеа или синтеза).

Оваквим приступима не само да се изучава језик у реалним ситуацијама, него се доприноси активирању и развијању интелектуалних способности студената (Larsen-Freeman, 2001). Међутим, ако се одредимо искључиво за један од досад поменутих метода, суочићемо се с извесним тешкоћама. Инсистирањем на лексици и терминологији занемарује се рад на изражавању, на кохерентном исказивању мисли и идеја, било писменим или усменим путем. С друге стране, изучавање језика по дисциплинама или гранама које чине једну научну област, иако је организовано по тематским целинама, остаје у оквирима праволинијског и статичног наставног процеса. Тако, по окончању рада у једном домену (домену маркетинга, на пример) започиње се изучавање грађе из друге области (управљање људским ресурсима, или предузетништво). При томе, учење не мора да буде сведено на лексику. На исти начин нижу се и граматичке партије. Предност савремених метода огледа се управо у томе да се таква линеарност и статичност замени динамичким, логички пријемчивијим приступом. Повезивање, упоређивање разних дисциплина, може се извести не само по тематској блискости, већ и по језичким одликама. Због тога су значајне поменуте формалне технике. Ипак, неопходно је нагласити да ниједна изоловано примењена стратегија није довољна да се обезбеди флексибилност и прилагођеност наставе језика стварним потребама. Треба увек имати на уму како жеље и интересовања студената, тако и могуће ситуације у којима ће се они служити енглеским језиком (коришћење стране литературе, пракса у иностранству, захтеви будућег посла, комуникација са странцима и слично). Вежбања и понављања логичких релација (на пример, начини исказивања узрока и последица) или увежбавања техника читања нужно доводе до извештачености и скретања

у апстрактно и формално. Губи се комуникативна димензија и занемарују се друге језичке вештине, попут разумевања саговорника. Због тога су закључци релевантних стручних и научних чланака у области наставе језика струке да треба одбацити методолошку крутост и искључивост у корист комбиновања елемената разних појединачних начина рада, сходно реалним потребама и циљевима. При томе је врло важно да ти циљеви нису преамбициозни, већ да се одреде у складу с постојећим околностима.

### **Позоришни форум**

Наравно, када је реч о високошколском образовању, наставник би требало да буде спреман да пође новим педагошким путевима. У том смислу, у настави енглеског језика примена *позоришног форума* (Forum Theater) чини се посебно занимљивом (Kumaravadivelu, 2002). Ова пракса је заживела у наставној пракси у Великој Британији и у још неким европским земљама. Циљ позоришног форума организованог за студенте инжењерског менаџмента јесте да анимира студенте да сагледају и проуче свако индивидуално понашање и интеракцију глумца који изводе ситуациони дијалог (Role Play) – то су такође студенти, односно колеге из групе који су боље овладали потребним језичким вештинама и имају довољно самопоуздања за извођење ситуационог дијалога. Студенти-гледаоци треба да сагледају крајњи исход ситуације који је променљив и условљен различитом приступу проблему. На пример, ситуациони дијалог склапања уговора између две преговарачке стране може имати различите исходе у позитивном и негативном смислу. Тада студенти-гледаоци могу заједно са студентима-извођачима ситуационог дијалога да коментаришу одређена понашања, дају предлоге и сами се укључују у процес проналажења адекватног понашања и употребе језичког исказа примереног датој ситуацији. На тај начин студенти-гледаоци нису под притиском извођења ситуационог дијалога, али су активно укључени и дају своје предлоге, причају и коментаришу, а да при томе користе адекватне термине и реченичне синтагме које су на претходним часовима савладали. Сам процес позоришног форума је следећи: студент-водителј у неколико реченица представи тему позоришног форума. Студенти-глумци одиграју ситуациони дијалог. Након тога водителј подели студенте-гледаоце у два тима тако да сваки тим, за почетак, има задатак да подржи мишљење односно став једног студента-глумца – ситуациони дијалог обично изводе два студента, а по потреби може и више њих. То се постиже поступком крени/стани (старт/стоп процес), односно глумци прво изведу дијалог, а онда приликом другог извођења истог сценарија гледалац може да заустави свог глумца и позове га да се консултује са својим тимом при чему је циљ сваког тима да понуди глумцу алтернативне стратегије

понашања или употребе језичког исказа како би се што боље осмислио лик који тумачи. Постоји временско ограничење консултације са тимом и водитељ има задатак да по истеку времена врати глумца на позорницу. Тим који је зауставио представу одлучује са ког места сценарија треба наставити представу. Водитељ такође треба да омогући и другом тиму да се подједнако укључи у представу и посаветује са својим глумцем. Када оба тима буду задовољна својом стратегијом и приступом проблему, водитељ треба да усклади крајњи циљ оба глумца. То је веома погодно за менаџерске ситуације преговарања две стране, уговарања посла, заштите купчевих права и сваке друге интеракције лицем у лице. При томе постоји широк дијапазон различитог приступа некој ситуацији. Позоришни форум такође даје могућност вежбања језичког исказа пошто се остварује веза између општег језика и језика струке на најприроднији начин.

### **Мапе ума**

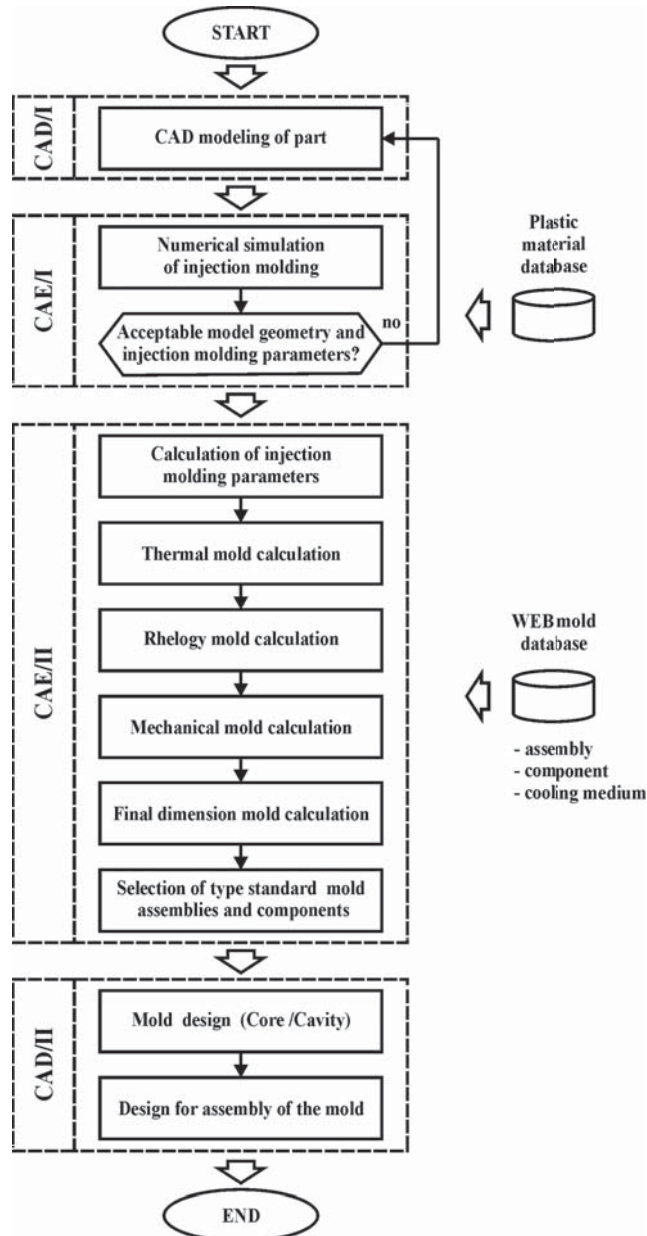
Још једна од нових могућности у настави језика струке је техника “мапе ума”, по енглеском називу “mind mapping”. Мапа ума, дијаграм специјалне структуре и начина формирања, може се успешно користити у процесу наставе. То може бити планирање, организовање, анализа и решавање проблема, израда пројеката, припремање говора или презентације, писање, прављење бележака и томе слично. Стварањем и коришћењем мапа ума развијају се студентови потенцијали кроз ефикасно памћење, развој креативног размишљања, ефикасно схватање веза између појмова и појава, бољу концентрацију, боље организовање мисли и идеја. Све се постиже на релативно лак и једноставан начин уз опуштену атмосферу и задовољство у раду, а ефекти су видљиви врло брзо. То повратно утиче и на стицање самопоуздања, слободније размишљање, што чини да студенти више запамте и ефикасније користе своја знања. Резултати неких истраживања показују изузетно значајне ефекте који се односе и на памћење и на знање студената, као и на њихову мотивисаност и сарадњу на часу (Шафрањ, 2008: 720).

Мапе ума су замишљене и тако осмишљене да прате природно функционисање нашег мозга, укључујући коришћење свих наших менталних могућности. Док при писању обичних бележака користимо само симболе и линеарну структуру, мапе ума садрже слике и маштовита решења. Њихова структура личи на неуронску мрежу, а њихова типична разграниченост подстиче нас на развијање асоцијација и веза у односу на тему којом се бавимо. Када је мапа ума завршена, пред собом имамо преглед целог обрађеног градива на само једном листу папира. Лако се сналазимо, а увек можемо понешто да додамо, исправимо или разјаснимо. Понављање градива нам не представља проблем јер траје кратко. Сваки поглед на мапу

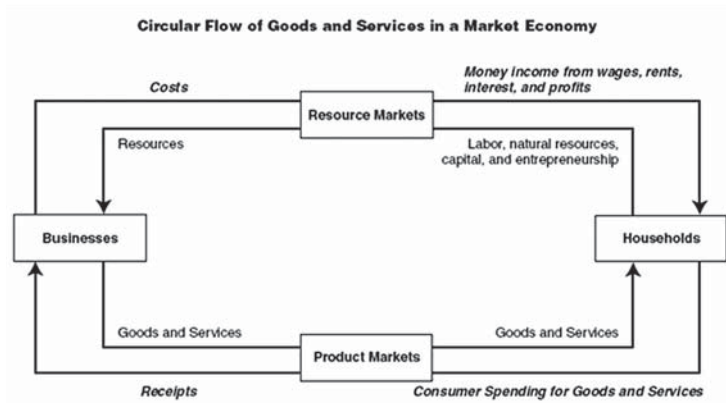


урезује у сећање или обнавља постојеће информације заједно са релацијама које их повезују.

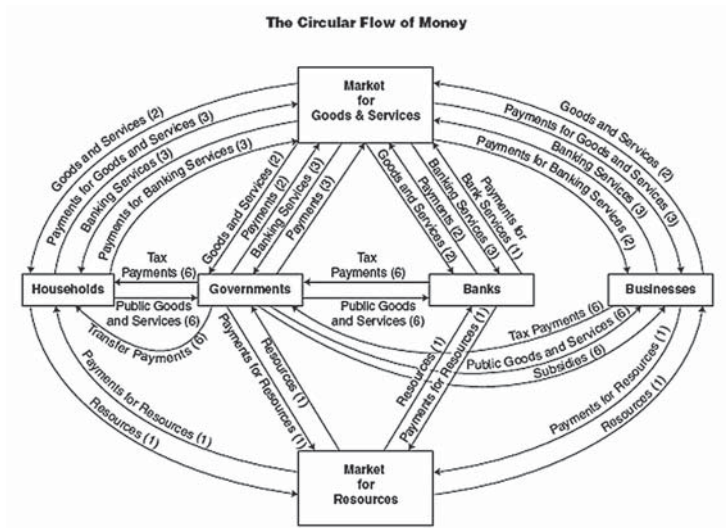
Слика 1. Мапа ума за интерпретацију Модела интегрисаног CAD/CAE система



Слика 2. Мапа ума на тему Кружни ток робе и услуге у тржишној економији

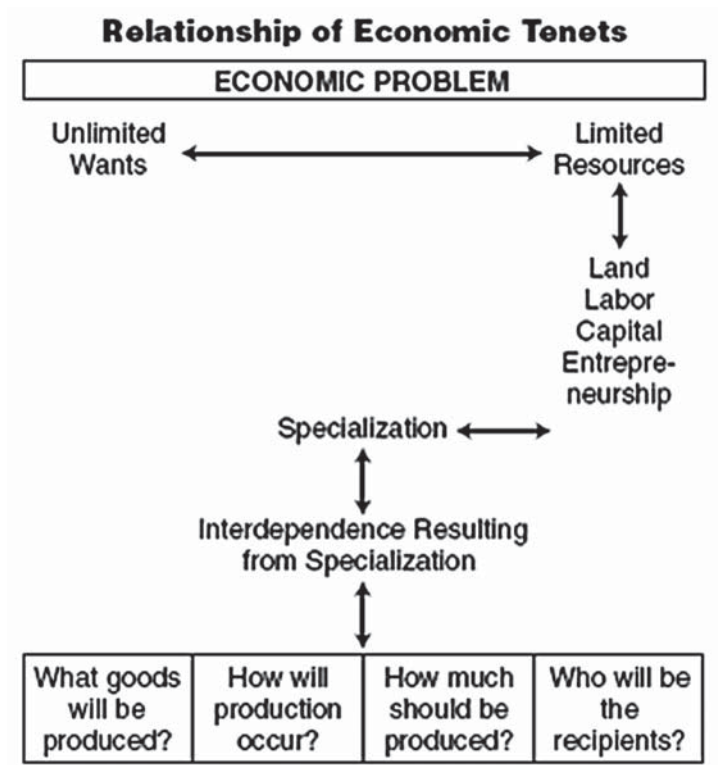


Слика 3. Мапа ума на тему Кружни ток новца

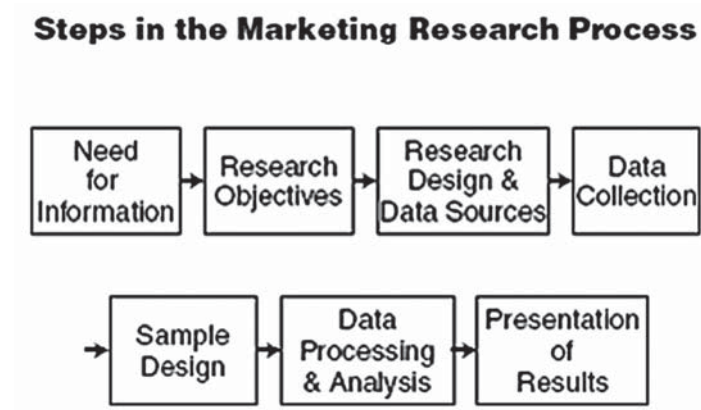


Студенти индустријских система и инжењерског менаџмента на Факултету техничких наука у Новом Саду, између осталог, слушају курс стручног енглеског језика чији наставни програм обухвата енглески пословни језик и најзначајније наставне теме машинске струке које слушају у оквиру других стручних предмета. Ово су неке од мапа ума које смо користили на предавањима:

Слика 4. Мапа ума на тему Решавање економског проблема



Слика 5. Мапа ума на тему Маркетинг



### Мапе ума у настави енглеског језика

Истраживање које је спроведено на Департману за инжењерски менаџмент и индустријске системе укључује могућност усвајања новог градива уз помоћ мапа ума. У току истраживања мапе ума смо користили на предавањима и вежбама кад год је за то постојала могућност. У неколико наврата покушали смо егзактно да утврдимо ефекте који се постижу употребом мапе ума у наставном процесу. Основни проблем којем су студенти у току истраживања били изложени је тај што се раније нису сусретали са таквим начином презентовања градива. Студенти са којима смо радили нису познавали ни принципе стварања мапа, ни ефекте који се постижу. Њихов задатак је био да у свом првом сусрету с оваквим начином рада добију од наставника већ израђену мапу ума коју су прво пратили, а касније и интерпретирали.

Студенти су подељени у две групе: експерименталну (Е) и контролну (К). Испитаници су били различитог језичког знања и слушали су стручни курс енглеског језика за менаџере. Експериментална група је имала 35 студената, а контролна 30. У експерименталној групи предавање предвиђено за обраду новог градива укључило је и цртање мапа ума. Контролна група пратила је предавање на класичан начин. Студенти су ненајављено тестирани на следећем предавању и после месец дана на колоквијуму. Од њих је тражено да наведу све кључне термине и колокације из обрађене лекције, као и одређене појмове, а радови су оцењени на основу броја наведених кључних речи, односно колокација. Предвиђени максимални број термина и појмова које је требало поновити је 37. Експериментална група је на првом тесту (следећем предавању) била 85% успешнија од контролне групе. Након месец дана на колоквијуму, разлика је била још већа: студенти у експерименталној групи навели су у просеку 136% више термина него студенти у контролној групи.

**Табела 1. Оцене студената у експерименталној (Е) и контролној (К) групи на колоквијуму и на тесту после обрађене лекције Brands**

Група	Brands									
	Експериментална					Контролна				
Оцене	6	7	8	9	10	6	7	8	9	10
Оцене из претходно положеног курса енглеског општег језика	15	12	5	1	1	14	10	2	2	2
Оцене на тесту на следећем предавању	9	9	7	5	4	12	13	3	1	1
Оцене на тесту после месец дана (колоквијум)	8	8	7	7	5	13	14	2	1	-

Наше истраживање је показало да је мапе ума релативно лако увести у процес наставе, без обзира на курс енглеског језика који студенти слушају (општи или стручни). Студенти, иако нису посебно припремљени за нови начин рада, радо прихватају мапе ума. Лако их разумеју и схватају и од самог почетка покушавају да и неке своје идеје укључе у стварање мапе. Вежбање им не представља проблем јер је преглед градива јасан и налази се на једном листу папира. Памћење термина је изузетно ефикасно и потребно је мање напора од класичног приступа. Сама структура мапе и начин њеног стварања које укључује више способности, уз већу концентрацију, пажњу и ангажованост на самом часу утиче на количину информација које се складиште у меморију. Уз употребу мапе ума, знање које се постиже на самом часу је веће и трајније. Студенти лакше повезују појмове, увиђају њихов однос, проблемима прилазе са више страна и успешније их решавају. Осим ових егзактно потврђених мерила успешности усвајања градива, постоје и други, по нашем мишљењу, за почетак много значајнији ефекти коришћења мапа ума у настави. Настава се одвија у опуштенијој атмосфери, а студенти су спремнији на сарадњу. Предавач има пред собом студенте који су активни, који знају о чему се прича и који познају и памте више појмова. Градиво се не заборавља до наредног предавања, а студенти са више самопоуздања одговарају и питају. Мотивисаност за рад и учествовање у раду расте заједно с ефектима који се постижу. Уложени труд и наставника и студената доноси видљиве резултате и цео процес наставе тече уз обострану сарадњу.

### **Закључак**

Мапе ума помажу у сваком облику учења, па тако и у учењу страних језика, јер се заснивају на динамичкој меморији и активном процесу разумевања, на начин на који функционише људски мозак. При читању текста или праћењу усменог излагања, нарочито када су већег обима или компликованијег садржаја, прављењем шема или мапа лакше се уочавају, издвајају и повезују изнете идеје, а самим тим доприноси се јаснијој перцепцији и ефикаснијем активирању и усвајању језичких вештина. Наиме, проучавани садржај се графички приказује (као дијаграм, табела, шема, ...) почевши од кључних појмова и мисли, да би се постепено ширио попут родословног хијерархијског стабла, дакле не само пуким додавањем саставних елемената, већ њиховим распоређивањем, водећи рачуна о односима и повезаности међу њима. Процес не само да није праволинијски, него је и креативан, пошто сваки појединац схвата и тумачи садржаје и организује их на себи својствен начин. Према томе, одбацујемо линеарно читање/слушање реч по реч у корист напора да се разумеју пре свега основне поставке одређеног текста или излагања а да се истовремено сагледа као

целина. Колико је овакав приступ важан у поступку овладавања страним језиком, потврђује општепозната чињеница да је наш циљ разумевање смисла исказа датог на том језику, као и изражавање сопствених мисли користећи управо његова специфична средства и обрте, а не дословно превођење са матерњег. Чини се да је за наставу језика струке на техничким факултетима ова метода утолико примеренија имајући у виду да су студенти навикнути на рад са шемама, табелама, графичким приказима свих врста. Међутим, у случају једностране, искључиве и интензивне примене, постоји реална опасност претеране шематизације.

Ниједна метода сама, ма колико савремена и флексибилна била, не може да буде свемогућа. Некад је корисно одредити се за краћи превод или за рад на лексици, некад за рад на уочавању појединих одлика текста (наслов, поднаслов, извор, аутор, бројеви, цитати). Некад ће слушање аудио записа уз заокруживање тачног одговора претходити раду на исказивању мишљења, разлога за и против, аргумената. Могућности су бројне и ниједну не треба унапред одбацити. Управо у разноликости приступа, одабиру више понуђених путева и њиховом организовању у осмишљену целину, сваки ће наставник изградити своју методу, по мери и захтевима своје групе.

Циљеви који се постављају у настави страног језика струке не могу се оделити од услова у којима се наставни процес одвија, подразумевајући ту и његове учеснике. На факултетима се страни стручни језик изучава у оквиру специфичног плана и програма студија. Такви течајеви представљају завршну фазу учења страног језика у претходном школовању, те подразумевају утврђен праг знања полазника, пре свега у односу на граматичку структуру страног језика.

Захтеви струке диктирају одређене приоритете услед чега се јавља асиметрија у захтевима учења. Писани језик добија предност над усменим, а рецептивне језичке вештине имају предност над продуктивним.

## Литература

- Бузан Т. (1999): *Мане ума*, Београд, Финеса.
- Di Pietro, R. J. (2003): Scenarios, discourse, and real-life roles, in *Methods that work: A smorgasbord of ideas for language teachers*. eds. J. W. Oller and P. A. Richard Amato. Boston, Massachusetts: Newbury House Publishers, Inc.
- Kumaravadivelu, B. (2002): *Macrostrategies for Language Teaching: Guiding Principles for a Post-method Pedagogy*, Yale University Press, New Haven, CT,
- Lambert, N. and L. McCombs (Eds.) (1997): *How Students Learn: Reforming Schools Through Learner Centered education*, Washington D.C.: American Psychological Association.
- Larsen-Freeman, D. (2001): *Techniques and Principles in Language Teaching*, 2nd ed., OUP, Oxford, New York,.
- “Mind Map.” Wikipedia. Wikimedia Foundation, Inc. 3 Apr 2007

## Ј. Шафрањ

---

<http://en.wikipedia.org/wiki/Mindmap>.

Pinto da Silva, C. (1993): ESP: Back to methodology. English Teaching Forum, 31, 2, p. 40-41.

Шафрањ, Ј. (2005): Уџбеничка литература за потребе наставе енглеског језика на нефилолошким факултетима техничког усмерења, *Педагошка стварност*, 3-4, стр. 239-249.

Шафрањ, Ј. (2008): Учење енглеског језика за посебне намене на наставном градиву стручних предмета, *Педагошка стварност*, 7-8, стр. 716-729.

Troike, R. (1994): The case for subject-matter training. TESOL Matters, 3, 6, p. 7.

*Податаци о аутору*

*Виши предавач за енглески језик на Факултету техничких наука,  
Универзитета у Новом Саду,*

*e-mail: savetas@uns.ns.ac.yu или jsafranj@eunet.yu*



## ДЕЦА СА ПОСЕБНИМ ПОТРЕБАМА

Др Јасмина Карић, Мр Весна Радовановић,  
Др Марина Радић-Шестић  
Факултет за специјалну едукацију и  
рехабилитацију, Београд

UDK-37.02(37.037)  
Изворни научни рад  
НВ.LVIII 2.2009.  
Примљен: 12. VIII 2008.

### НАСТАВА УЗ ПОМОЋ КОМПЈУТЕРА ЗА ДЕЦУ ОШТЕЋЕНОГ СЛУХА

**Апстракт** У раду је испитиван утицај употребе едукативног рачунарског програма у настави природе и друштва на ниво усвојености знања ученика оштећеног слуха коришћењем експерименталног метода са паралелним групама. Предности се односе на виши ниво усвојености знања у целини ( $t=7.100$ ;  $p=0.0001$ ), као и на виши ниво знања чињеница ( $t=3.975$ ;  $p=0.0001$ ) и разумевања научног ( $p=8.378$ ;  $t=0.0001$ ). Ови резултати упућују на дидактичко-методичку оправданост примене компјутера у настави природе и друштва. Узимајући у обзир значај природе и друштва у систему осталих предмета и улогу коју има у изучавању садржаја на вишим нивоима школовања, ови резултати могу имати шири значај у организацији наставног процеса у целини.

**Кључне речи:** настава уз помоћ компјутера, деца оштећеног слуха, ниво знања.

### E-TEACHING FOR STUDENTS WITH HEARING IMPAIRMENT

**Abstract** The paper analyses the influence of the usage of electronic educational programmes in Nature and Society teaching upon the level of acquisition among students with hearing impairment, based on the experimental research in which the parallel-groups method was applied. The advantages of a combined type of teaching were evident regarding both a higher level of acquisition of general knowledge ( $t=7.100$ ;  $p=0.0001$ ) and a higher level of memorized facts ( $p=8.378$ ;  $t=0.0001$ ). The obtained results indicate that the use of computers in Nature and Society teaching is didactically and methodologically fully justified. Considering the importance of the subject Nature and Society within the system of school subjects and the basis it provides for studying various contents on higher educational levels, these results might prove significant for the organization of the teaching process on the whole.

**Keywords:** e-teaching, students with hearing impairment, level of knowledge.

### ОБУЧЕНИЕ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА С ПОМОЩЬЮ КОМПЬЮТЕРА

**Резюме** В работе приводятся результаты исследования влияния обучающей компьютерной программы в обучении природоведению и обществоведению на уровень приобретенных знаний у учеников с нарушением слуха, с применением экспериментального метода с параллельными группами. Преимущество данной программы касается уровня полученных знаний в целом ( $t=7.100$ ;  $p=0.0001$ ), более высокого уровня знания фактов ( $t=3.975$ ;  $p=0.0001$ )

*и понимания заученог материјала ( $p=8.378$ ;  $1=0.0001$ ). Полученне резултате потврђују дидактичко-методичку уважљивост примене компјутера у обучени природоведеном и општественом. Исход из значења данног учебног предмета у систему учебних предмета и његове улоге у пониманију учебног материјала на наредним етапима образовања, добијени резултате имају више значења за организацију процеса обучавања у целом.*

**Кључеве слова:** обучавање са примене компјутера, деца са нарушењем слуха, ниво знања.

## Увод

Употребом компјутера у настави и посебно креираних рачунарских програма остварује се један од најважнијих захтева савремене дидактике, а то је индивидуализација и диференцијација наставних садржаја. Један од могућих начина реализације индивидуализоване наставе помоћу пакета за учење погодан је за примену у свим областима, па и у настави природе и друштва. Потребно је одабрати садржаје, утврдити циљеве и задатке, обезбедити вежбање и понављање, проценити знање и израдити инструменте за верификовање рада. Када се пакети за учење програмирају за компјутер, отварају се нове могућности, настава постаје динамичнија, визуелизација наставних садржаја повећава памћење, а ученици могу додатно радити и код куће (Мандић, Радовановић, Мандић, 2000). Посебно осмишљени рачунарски програми могу омогућити сваком ученику да у складу са својим психофизичким способностима и могућностима савлада одређени програмски садржај брзином и темпом који му највише одговара. На овај начин могу се превазићи недостаци фронталне наставе која је доминантна у школама за децу оштећеног слуха.

Приликом креирања рачунарских програма за ученике оштећеног слуха веома је важно да све звучне информације буду трансформисане у визуелну форму на што је могуће бољи начин, да сви визуелни знаци буду приметни иако корисник не гледа у екран, да звук може да се укључује и искључује, у зависности од потребе ученика. На овај начин деца се омогућује да приме информације уз минималне потешкоће.

Многа истраживања потврђују позитиван утицај комуникационе и информационе технологије на језички развој, на развој вештина читања, писања, рачунања, те на општи интелектуални и социјални развој ученика са оштећењем слуха (Prinz, 1991; Caccamise & Lang, 1996). Иако се истраживачи не слажу око предности компјутера у погледу образовног постигнућа, сагласни су да употреба компјутера утиче на смањење времена потребног

за учење, непосредну повратну везу која делује као јак мотивациони фактор, повећање самопоуздања и самосталности у раду. Већина истраживача је сагласна да утицај технологије на наставни процес зависи од квалитета едукативног софтвера, обуке и ставова наставника, физичког и социјалног окружења и адекватне употребе (Macmillan et al, 1997).

Досадашња истраживања показала су да употреба компјутера у настави има велику предност која се огледа у смањењу времена потребног за учење, повећаној мотивацији и образовном постигнућу ученика. Компјутер као “универзално” наставно средство има карактеристике уз помоћ којих се ученицима оштећеног слуха могу представити информације на начин који највише одговара њиховим перцептивним способностима (Hutson, 1995). Процес усвајања знања код глувих и наглувих ученика тече знатно спорије и уз одређене специфичности у односу на њихове чујуће вршњаке. Полазећи од чињенице да су деца оштећеног слуха “деца ока”, реално је очекивати да ће визуелизација наставних садржаја уз помоћ компјутера довести до одређених ефеката у процесу стицања знања. Зато је циљ нашег истраживање био да се утврди утицај рачунарских програма на квалитет и квантитет усвојености знања ученика оштећеног слуха.

### Методологија истраживања

#### *Узорак*

Узорак за истраживање обухватио је ученике 4. и 5. разреда из четири основне школе за децу оштећеног слуха у Србији. На основу анализе и обраде прикупљених података из различитих извора, а са циљем да узорак буде што репрезентативнији, приступило се формирању групе А (експерименталне) и групе Б (контролне). Група А је формирана од 32, а група Б од 30 ученика. Групе су уједначене на основу узраста, пола, количника интелигенције и степена оштећења слуха.

#### *Инструменти и технике истраживања*

За ово истраживање одабрани су следећи мерни инструменти:

- Инструмент за прикупљање општих података;
- Инструмент за прикупљање података о ставовима ученика према рачунару;
- Инструмент за процену постигнућа ученика

Техника истраживања односи се на рачунарску опрему, одговарајући рачунарски програм за одабрани наставни предмет.

За прикупљање података о постигнућу ученика коришћен је тест знања који је садржао низ задатака објективног типа. Извршена је логичка валидација теста јер нису постојали услови да се израде метријске карактеристике теста. Прва верзија теста имала је десет питања више него коначна. Пробним испитивањем одређено је потребно време за решавање, које је износило два школска часа (један за прву, други за другу групу питања). Задаци су се односили на градиво које је предвиђено за обраду у току експеримента. Овај тест нам је послужио као критеријум за изједначавање група. Задаци су дати у различитим облицима: двоструки избор, допуњавање, графичко, нумеричко означавање и повезивање, као и облик вишеструког избора. Да би ученик одговорио на питање, прво мора да га прочита и разуме. Читање и разумевање прочитаног слушно оштећеним ученицима представља потешкоће, па се приликом састављања теста водило рачуна о обиму информација, о познавању значења речи, нивоу граматике и конструкцији реченице јер у томе може бити извор неуспеха у читању и интерпретацији прочитаног.

#### *Услови истраживања*

За организацију и праћење експеримента одлучили смо се за четири основне школе за децу оштећеног слуха у Србији. Истраживање је обављено у две етапе, прва током 2006/2007, а друга током 2007/2008. године. На почетку сваке етапе деци је дат тест који се састојао од 14 задатака објективног типа, исти тест је дат и после једномесечног периода. Укупан број бодова на тесту износио је 28.

Пре почетка истраживања, на основу плана и програма утврђене су наставне области које ће се реализовати у току рада, а то је Оријентација у времену и простору, и извршена је њихова алгоритмизација. Ученици контролне групе обрађивали су дате садржаје традиционалним методама, средствима и облицима рада, док су ученици експерименталне групе ове садржаје обрађивали путем компјутера. У оквиру спроведеног истраживања независну варијаблу представљали су рачунарски програми помоћу којих се изводила настава, док су зависне варијабле биле познавање чињеница и разумевање градива.

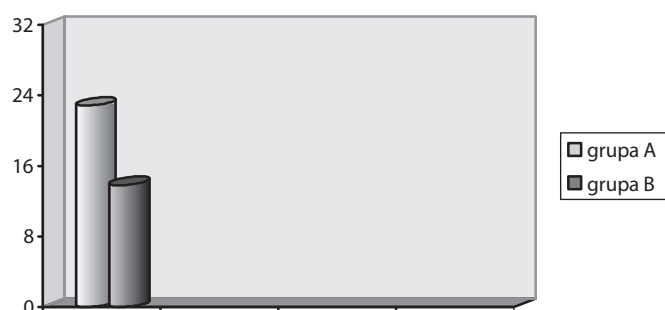
#### *Методе обраде података*

Добијени подаци обрађивани су SPSS рачунарским програмом за статистичку анализу. Коришћене су следеће статистичке методе: аритметичка средина, стандардна девијација, t-Тест, F-тест,  $\chi^2$  и Пирсонов коефицијент корелације (линеарни).

### Резултати истраживања и дискусија

Након тромесечног периода у коме су ученици групе А обрађивали одабране наставне садржаје путем рачунарских програма, ученицима групе А као и ученицима групе Б дат је исти тест. Циљ овог тестирања био је да се утврди да ли постоје разлике у нивоима усвојености знања применом рачунарских програма и иновативних техника и метода рада у односу на примену традиционалног поступка који се уобичајено користи у наставном раду ученика оштећеног слуха.

Графикон бр. 1. Приказ резултата А и Б групе на финалном тесту



Просечна вредност резултата групе А ( $M=22.84$ ) знатно је већа од групе Б, где износи 13,83 бодова. Стандардне девијације у групи А ( $SD=4.79$ ) и у контролној групи ( $SD=5.21$ ) показују да је начин учења уз помоћ рачунарских програма утицао на већу хомогеност резултата групе А. Израчунавањем разлике између две аритметичке средине  $t$ -тестом, добијена  $t$ -вредност ( $t=7.100$ ) премашује њену граничну вредност на 60 ступњева слободe и сматра се статистички значајном ( $p=0.0001$ ).

Добијена разлика међу аритметичким срединама која је и статистички значајна показује да се након учења садржаја природе и друштва уз помоћ компјутера успех експерименталне групе знатно повећао у односу на контролну која је обрађивала градиво на традиционални начин. Презентација наставних садржаја путем компјутера, употребом слика, графике, анимације, веома је занимљива. Поред тога компјутер омогућује коришћење и примену већег броја наставних метода. Познато је да промене наставних метода утичу на динамичност наставе, па самим тим и на мотивацију, као и на ефекте наставног рада. Коришћени програм у истраживању спада у ред туторских програма и служи за самостално излагање градива, вежбање и понављање и проверу знања. Он располаже одређеним предностима: самосталност у учењу, ритам и темпо напредовања. Главни недостатак ових

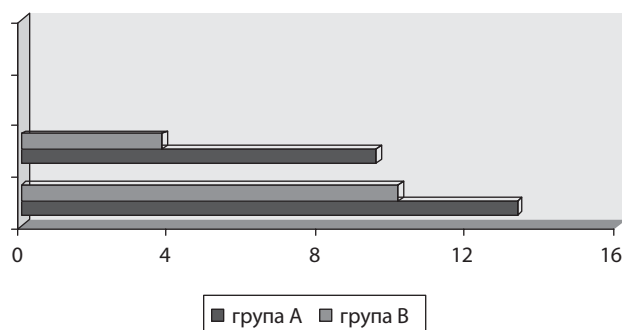
програма уопште а који се испољио и у овом истраживању јесте немогућност да се прилагоде интересовањима и могућностима сваког ученика. Одговори ученика унапред су предвиђени у програму, на тај начин се ограничава њихова слобода.

Употребом рачунарских програма и наставник који није довољно креативан и који користи мањи број наставних метода може имати знатне олакшице. “Сваки појединачни облик, метода, средство добија своју моћ у зналачкој, успешној и стваралачкој комбинаторици, у поливаријантној примени. Настава и учење помоћу компјутера не може бити алтернатива свим досадашњим облицима и досадашњој наставној технологији, али може да симулира део тих богатстава; она је синтеза многих до сада облика, метода, средстава.” (Миљевић, 1993).

Резултати које смо добили у складу су с резултатима до којих је дошла већина истраживача да се у настави уз помоћ компјутера повећава образовно постигнуће ученика (Kulik & Kulik, 1989; Пантелић, 2001; Радовановић, 2003).

### Резултати на субтестовима

Графикон бр. 2. Приказ резултата А и Б групе на субтестовима



Први субтест се састојао од питања формулисаних тако да испитују познавање чињеница док су питања на другом субтесту усмерена ка испитивању разумевања научног градива. Максимални број бодова на једном и на другом субтесту износио је по 16. На првом субтесту просечно постигнуће групе А износи 13,31, а групе В 10,13 бодова. Стандардна девијација у првом случају износи 2,47, а у другом 3,74. Израчунавањем t-тестом утврђено је да су опажене разлике статистички значајне у корист прве групе ( $t = 3,975$ ;  $df = 60$ ;  $p = 0,0001$ ). Како је настава природе и друштва

повезана са наставом језика, а питања на овом субтесту уједно могу да послуже и за испитивање нивоа језичког напредовања, ови резултати потврђују налазе до којих су дошли и други истраживачи - да компјутерска настава утиче првенствено на развој језика код глувих и наглувих ученика (Gray, 1995).

На другом субтесту разлике између постигнутих резултата још су уочљивије, премда је укупан скор и једне и друге групе нижи у односу на први тест. Просечне вредности износе 9,53 за групу А и 3,80 за групу В. Просечно одступање износи 2,69 код групе А и 2,70 код групе В. Израчунавањем *t*-тестом и на другом субтесту је утврђена статистички значајна разлика ( $t = 8.378$ ;  $df = 60$ ;  $p = 0,0001$ ). Разумевање градива је отежано код ученика оштећеног слуха, па би се ови резултати могли довести у везу са начином представљања информација. Не постоји сагласност истраживача о томе да ли компјутерска настава утиче на више сазнајне функције, али свакако зависи од врсте и квалитета примењеног софтвера.

### **Закључак**

На основу добијених резултата намеће се основни закључак да је коришћени рачунарски програм утицао на интензификацију и већу ефикасност наставног процеса. Статистичка анализа резултата добијених емпијским истраживањем потврдила је да су уочене разлике између просечних вредности резултата обеју група статистички значајне у корист групе А. Највећа разлика између средњих вредности добијена је на другом субтесту који се односио на разумевање научног.

Бољи успех експерименталне групе остварен је не само на финалном тесту у целини, већ и на појединим субтестовима. Добијени резултати дају нам основ да закључимо да се уочене разлике не јављају случајно, већ као последица дејства осмишљеног и дидактички обликованог рачунарског програма.

Настава и учење уз помоћ компјутера истиче у првом реду индивидуализовани приступ ученику, који се може остварити једино у тесној вези с познавањем личности ученика оштећеног слуха, његових менталних способности и начина рада. Да су компјутери веома ефикасно средство за реализацију индивидуализоване наставе, сагласна је већина аутора (Вилотијевић, 1999; Надрљански, 2000; Мандић, Д., 2001).

Важно је напоменути да су добијени резултати, између осталог, резултат доброг одабира наставне теме, мултимедијалног приказа информација, као и коришћења гестовног превода непознатих речи. Утврђивање предности наставе уз помоћ компјутера у односу на традиционалну наставу захтева обимније истраживање, као што је испитивање утицаја низа фактора који



се преплићу у образовном процесу. Неопходно је испитати и афективну компоненту наставе уз помоћ компјутера која је у већини истраживања занемарена.

### Литература

- Caccamise, F., Lang, H. (1996): *Signs for science and mathematics: A resource book for teachers and students*, Rochester, NY: National Technical Institute for the Deaf.
- Gray, D (1995). Computer assisted learning and hearing-impaired children: Part I: does CAL work?, *The Journal of the British Association of Teachers of the Deaf*, 19, 2, 38-46.
- Hutson, B (1987). Adapting computer software and hardware for students with special needs, *Advances in Special Education*, 6, 171-188
- Кнежевић, Јб. (1992): Теоријски основи методике наставе природе и друштва, Београд: Учитељски факултет.
- Kulik, J. A., Kulik, C-L, C. (1989): Meta-analysis in Education, *International journal of Educational Research* 13, 221-340.
- Macmillan, R., Liu, X., & Timmons, V. (1997). Teachers, computers, and the Internet: The first stage of a community-initiated project for the integration of technology into the curriculum. *The Alberta Journal of Educational Research*, 53(4), 222-234
- Мандић, П., Радовановић, И., Мандић, Д. (1997): Увод у општу и информатичку педагогију, Београд: Учитељски факултет.
- Миљевић, С. (1993): Педагошке иновације у теорији и наставној пракси, Бања Лука: Глас.
- Надрљански, Ђ. (2000): Образовни софтвер-хипермедијални системи, Зрењанин: Технички факултет "Михајло Пупин".
- Пантелић, С. (2001): Примена компјутера као дидактичког средства у едукацији и рехабилитацији особа оштећеног слуха, магистарска теза, Београд: Дефектолошки факултет.
- Prinz, P. M. (1991): Literacy and language development within microcomputer-videodisc-assisted interactive contexts, *Journal of Childhood Communication Disorders*, 14, 67-80.
- Радовановић, В. (2003): Ефикасност рачунарских програма у настави природе и друштва за ученике оштећеног слуха, магистарска теза, Београд: Дефектолошки факултет.
- Вилотијевић, М. (1999): Дидактика ИИИ, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

## ПРОБЛЕМИ ВАСПИТНОГ РАДА

Јелена Старчевић  
Педагошки факултет  
Јагодина

UDK-37.02(37.037)  
Прегледни чланак  
НВ.LVIII 2.2009.  
Примљен: 10. IV 2009.

### ЧИНИОЦИ И ОБЛИЦИ НАСИЛНОГ ПОНАШАЊА У ШКОЛИ И МОГУЋЕ ПРЕВЕНТИВНЕ СТРАТЕГИЈЕ

**Апстракт** *Решења за превенцију насилног понашања у школи требало би да се заснивају на валидној емпиријској основи и постојећим ресурсима. Указано је на ограничења досадашње емпиријске основе и на проблеме везане за ресурсе у борби против насиља, као и на могућности њиховог превазилажења. Важно је истражити све облике насилног понашања у школи и сагледати све чиниоце који им доприносе. Препознавање насиља као групног феномена представљало је прекретницу у његовом разумевању и превенцији. Смернице за стратегије превенције дате су на основу савремених виђења стручњака у области образовања, а на основу карактеристика нашег образовног система. Препоруке укључују дефинисање заједничке визије, улога и носиоца одговорности, правно регулисање области, унапређење лидерства, као и образовања и стручног усавршавања наставника. Једна од главних поука је да развој квалитетног образовања представља и превенцију насиља, као и да рад на превенцији насиља доприноси квалитету образовања.*

**Кључне речи:** *истраживања о насиљу, облици насиља, чиниоци насиља, решења за превенцију.*

### CAUSAL FACTORS AND FORMS OF AGGRESSIVE BEHAVIOUR IN SCHOOL AND POSSIBLE PREVENTIVE STRATEGIES

**Abstract** *Measures for the prevention of aggressive behaviour in school should be based on a valid empirical foundation and available resources. Highlighted in the paper are the limitations of the existing empirical basis and the problems related to resources in the struggle against violence and the possibilities of their surpassing. It is important to examine all forms of aggressive behaviour and analyse all factors that stimulate them. Identifying violence as a group phenomenon is a turning point for understanding and prevention of aggression. The offered suggestions for preventive strategies are based on modern views of experts in the field of education and on the characteristics of our education system. The suggestions include defining common vision, roles and responsibility bearers, legal regulations of the field, enhancing leadership, and adequate in-service teacher training. One of major suggestions is that the development of quality education implies prevention of violence too, and that efforts in violence prevention contribute to the quality of education.*

**Keywords:** *research on violence, forms of violence, factors of violence, suggestions for prevention.*

## ФАКТОРЫ И ФОРМЫ НАСИЛЬСТВЕННОГО ПОВЕДЕНИЯ В ШКОЛЕ И ВОЗМОЖНЫЕ ПРЕДУПРЕДИТЕЛЬНЫЕ СТРАТЕГИИ

**Резюме** Мероприятия по предупреждению насильственного поведения в школе должны обосновываться на авторитетной (валидной) эмпирической основе и существующих ресурсах. Автором указывается на ограниченности существующей эмпирической основы, выделяются проблемы, касающиеся ресурсов в борьбе против насилия, приводятся способы их преодоления. Очень важным при этом является исследование всех форм насильственного поведения в школе и выявление всех факторов, вызывающих такое поведение. Выявление насилия как группового феномена - переворот в его понимании и предупреждении. Мероприятия превентивного характера обосновываются на современных взглядах специалистов в области образования, при чем учитываются особенности отечественной системы образования. Рекомендации включают определение общего подхода, роли и носителя ответственности, правовую регуляцию области, актуализацию лидерства, образование и повышение квалификации преподавателей. Необходимо иметь в виду, что развитие качественного образования является предпосылкой для предупреждения насилия, а работа на предупреждении насилия способствует повышению качества образования.

**Ключевые слова:** исследование насилия, формы насилия, факторы насилия, меры предупреждения.

### Емпиријска основа превенције насиљног понашања

Креатори решења за превенцију насиља у школи одговарају на потреби и очекивања да деца уче у безбедном окружењу. Одређење, институционализација, имплементација и друге фазе у развоју образовне политике требало би да крећу од валидне емпиријске базе (ОЕСД, 2007).

Након кратког прегледа истраживања, указаћу на нека њихова ограничења и недостатке, као и могуће смерове у развоју емпиријске базе.

Озбиљна истраживања насиља у школи започињу седамдесетих година прошлог века, радом Дана Олвеуса у Норвешкој (Popadić i Plut, 2007; Smith & Shu, 2000). Током наредне две деценије преносе се на многе европске и ваневропске земље, у великој мери следећи Олвеусова суженија одређења насиља и прилагођавајући његов начин испитивања (Popadić i Plut, 2007; Smith & Shu, 2000).

У нашој средини, Б. и Ј. Ђорђевић објавили су 1988. једну од најранијих студија која третира тему насиља – *Ученици о својствима наставника* (Najdanović-Tomić i Klačnja, 2001).

У другој половини деведесетих, проблем насиља у школи експлицитно је наведен у истраживању Гашић-Павишић (Plut i Popadić, 2007). Значајан налаз овог истраживања био је да су деца више изложена неким облицима насиља у школи него изван ње.

Велико истраживање намењено прикупљању података о насиљу у основним школама у Србији изведено је у оквиру пројекта Уницефа „*Моја школа – школа без насиља*“ (у даљем тексту Уницефов пројекат). Одвијало се у више фаза, почев од октобра 2005. до пролећа 2007. године и регистровало је насилну интеракцију међу ученицима, насиље одраслих, углавном наставника према ученицима, и насиље ученика према наставницима (Popadić i Plut, 2007).

Наши аутори, разматрајући уобичајене карактеристике истраживања о насиљу у школи (Popadić i Plut, 2007), истичу да убедљиво доминантан извор сазнања чине самоискази ученика. Искази су најчешће дати кроз упитнике. У наредном периоду ученике би требало растеретити од толике одговорности у расветљавању проблема насиља, а посебно треба преиспитати примереност упитника као средства за сазнавање о насиљу.

Уобичајена мера насиља је *учесталост* насилних поступака. Међутим, упитницима се добијају различити индекси насиља у зависности од тога дали захтевају *глобалне* или *специфичне* самопроцене (дефинисани појединачни облици насиља и ограничен временски опсег процене). Резултати анализа ученичких одговора у истраживању Уницефове пројекта показали су да специфичније самопроцене дају виши индекс насиља. Иако је економичност на страни глобалних самопроцена, препоручује се формирање индекса насиља на основу специфичних самопроцена.

Попадић и Плут процењују да је распрострањеност насиља регистрованог упитницима *потцењена*, јер се испитаници уздржавају од потпуне искрености због услова испитивања који не гарантују увек потпуну приватност и заштићеност исказа. Такође, региструје се само директно доживљено насиље, а не уважавају се ученици који страхују од насиља, поучени искуством других.

Потцењивање распрострањености насиља аутори очекују и услед навикавања ученика на насиље. Повишена толеранција на насиље може се развити и код запослених. Развијена „култура насиља“ подиже праг толеранције на насилна деловања и онемогућава ефикасан одговор на овај проблем (UNESCO, 2007). Њен утицај може се избећи методама и техникама истраживања које омогућавају већу објективност података, на пример, структурисаним посматрањем или видео-записом.

Истраживања заснована на самопроценама немају начин да контролишу утицај различитих фактора који делују на перцепцију испитаника, односно на њихова сећања насилних аката. Као школски психолог, имала сам увид у дечју перцепцију насиља и могућност поређења са другим изворима информација о учесталости и облицима насиља којима су деца изложена. Могуће је да насиље не буде препознато као такво, да буде

негирано, минимизирано, па чак и преувеличано. Ученици (као и сви испитаници) могу дати знатно различите изјаве о томе колико често су били изложени насиљу и колико често су га вршили, у зависности од тога да ли још увек осећају бес, љутњу, страх, или нису под утицајем емоција. Може се претпоставити да су подаци добијени у упитницима мање валидни из истих разлога.

*Претешки захтеви* представљају основни проблем у коришћењу упитника за ученике, и поред тога што у основној школи изузимају најмлађе. Од ученика се тражи да процене колико често су у претходном периоду (на пример, у последња три месеца, или током читавог школовања) изложени одређеним облицима насиља и колико често су их вршили. Тако истраживачи очекују да се о насиљу, које може бити остварено и кроз сложене насилне интеракције (чини их више облика насиља који се паралелно одвијају), ученици аналитички изјашњавају (разложено на појединачне облике и њихове фреквенције). Ограничење временског опсега процене не олакшава превише задатак.

Наведеним истраживањима није извршен увид у све насилне интеракције у школи. Недостају подаци о насилним интеракцијама међу колегама истог ранга, између наставника и родитеља, о насилном понашању према помоћном особљу и о насилном понашању директора. Манифестације насиља су међусобно повезане (UNESCO 2007) и имају заједничку основу – заснованост школе на ауторитарном моделу (Goldstein et al., 1995; UNESCO 2007). Превенција свих насилних интеракција у школи води унапређењу квалитета образовања. С друге стране, квалитетно образовање представља најбољу превенцију насиља (Darling-Hammond, 1997).

За превентивне стратегије, као и за њихову евалуацију, важно је размотрити који су најбољи начини *регистровања* насиља. Треба проширити изворе информација о облицима и учесталости насиља изван самоисказа ученика, а ученицима омогућити да на различите начине саопштавају о насиљу.

## Ресурси

Насиље међу ученицима и насиље ученика према наставницима припада ширем оквиру дисциплине у школи, која је деценијама уназад предмет бриге и чини несигурним запослене у школи (Goldstein et al., 1995; Woolfolk, 1995). Уобичајене ресурсе за школу у борби против насиља представљају:

– званичне иницијативе Министарства просвете, тиме што доприносе одговорнијем и студиознијем приступању проблему и стижу до свих школа у свим регијама;

- стручна усавршавања која унапређују превенцију и интервентне стратегије;
- запослени који се одликују високим компетенцијама за овај проблем;
- програми и пројекти намењени редуковању насиља, међу којима је тренутно најзначајнији Унисефов пројекат;
- самовредновање које води схватању проблема и акциони планови који воде промени, као и школско развојно планирање укључујући друштвену средину;
- друге установе из окружења које раде на проблему насиља;
- квалитет наставе и ваннаставних активности.

За квалитет свих активности у школи, па и за квалитет превентивног деловања, пресудна је улога наставника. У школи са наставним кадром чије компетенције обухватају креирање наставе која уважава претходна знања, искуства, способности и потребе ученика, праћење постигнућа ученика у циљу њиховог даљег развоја, подстицање сарадње међу ученицима и сарадњу самог наставника са ученицима, колегама и родитељима, може се очекивати нижи ниво насиља, услед присуства бројних и снажних протективних фактора. Квалитетном наставом и ваннаставним активностима ученици се мотивишу, развијају своје потенцијале и уче како да сарађују са другима.

Озбиљан проблем у вези са ресурсима јесте њихова *неусклађеност*. Недовољна координисаност међу активностима у школи и недовољна сарадња стручних лица из различитих система (образовног, здравственог, система социјалне заштите, правног) који раде на истом проблему (насиље, злостављање, занемаривање) и раније је критикована и нуђени су модели сарадње (Srna, 2001). Као пример овог проблема, навела бих Унисефов пројекат, који је ради успешнијег интегрисања у образовни систем предвиђао повезивање правилника о понашању и васпитно-дисциплинским мерама са наставним и ваннаставним програмима. Искуства из сарадње школа укључених у пилот верзију Унисефовог пројекта, која сам стекла као координатор за пројекат у једној од школа, говоре да је имплементација пројекта у школску праксу наилазила на бројне тешкоће јер је захтевала више реформи у школском систему. Подршка система неопходна је за видне и трајне ефекте програма за превенцију насиља, а подршка у основи представља усклађеност програма са системом у коме се примењује и развија (о значају таквих синергија Hopkins, 2001). Другим речима, у мери у којој програм захтева одступање од школске праксе наилази на препреке у имплементацији и бива спорадично и несистематично примењиван.

Други важан проблем ресурса представљају *ограничења и недостаци концепције стручног усавршавања* у школи. Стручно усавршавање углавном подразумева семинаре на одређене теме. Наставници најчешће нису довољно мотивисани за похађање семинара. Веза семинара са конкретном праксом, коју очекују и која им је потребна, махом је посредна. Семинари кратко трају и није обезбеђено довољно накнадне подршке за примену наученог. То су разлози због којих се лако пропусти прилика за изградњу компетенција које су циљ семинара (слично Darling-Hammond, 1997).

Претходно наведени проблеми могли би се превазићи уколико би стратегије за превенцију насиља предвиделе повезивање и усклађивање ресурса, покретање инертног знања наставника, обогаћивање знања и репертоара вештина наставника, примену и развој кроз праксу.

### **Дефинисање насиља у школском контексту**

У нашем језику *агресија* се често користи као синоним насиља. Плут и Попадић (Plut i Popadić, 2007; Popadić i Plut, 2007 ) закључују да је разлика између насиља и агресије у томе што насиље у већој мери сугерише неоправданост наношења штете, а агресија више упућује на диспозицију и више говори о мотивацији која је водила повређивању.

Олвеус термин насиље користи само за појединачне случајеве физичког насиља, док је фокус његових студија на *силецијству*, које подразумева понављано излагање жртве насиљу и несразмеру моћи (Popadić i Plut, 2007).

Поједини стручњаци су се руководили, имплицитно или експлицитно, проценама тежине повреде која се другоме наноси, постављајући као циљ елиминисање дуготрајних насилних понашања са трагичним последицама. То је пратило и уверење да је утопистички очекивати да све краткорочне насилне инциденте искоренимо (Smith & Shu, 2000).

Попадић и Плут (Popadić i Plut, 2007) оправдано замерају на оваквим сужавањима одређења насиља, тврдећи да нема убедљивог разлога да фокус буде на силецијству, пошто и појединачни случајеви могу имати озбиљне последице, а и однос снага је често ирелевантан. Ови аутори дају једноставно, а довољно широко одређење насиља: *насилна понашања су сва она понашања која се предузимају са намером да се другоме неоправдано нанесе бол, страх, срамота и понижење* (Plut i Popadić, 2007). Атрибут *неоправданост* упућује на кршење права, а људска права су универзалан оквир за превентивне стратегије (UNESCO, 2007).

Анализирајући дефинишуће карактеристике насиља (Plut i Popadić, 2007; Popadić i Plut, 2007), наши аутори закључују да је, поред неоправданости, важно постојање *намере*, како би се правила разлика у односу на



случајне повреде, несташлуке и надметања. Међутим, особа или група нису одговорне само за намерне насилне акте. Одговорност постоји и у случајевима када су ненамерно проузроковали *предвидљиву* последицу, услед лакомислености или немарности. Предвидљивост последице један је од општих услова за приписивање одговорности (Mirić, 2001).

### Облици насилног понашања у школи

Разнолике форме насиља могу се класификовати на више начина, на пример, на физичко, вербално и социјално (са нејасном границом вербалног и социјалног), индивидуално и групно, директно и индиректно (Plut i Popadić, 2007). О њима се говори као о облицима или врстама насилног понашања. Плут и Попадић наглашавају условност оваквих класификација насилног понашања, јер је насиље облик *интеракције* у којој су обично испреплетане категорије које се у класификацијама раздвајају (Plut i Popadić, 2007).

Корисно је разликовати *реактивну* (хостилну) агресију, која настаје као резултат фрустрације и карактеришу је емоције као што су љутња или бес, од *проактивне* (инструменталне), у којој је насиље средство за постизање неког циља (на пример, задобијање високог статуса у групи), а уколико је прате неке емоције, то су задовољство или стимулација (Farmer & Xie, 2007; Plut i Popadić, 2007). Две врсте агресије захтевају другачије поступке окружења да би се контролисале, међутим окружење инструменталну агресију неретко занемарује или подржава (Farmer & Xie, 2007).

Истраживања о облицима насиља најчешће одликују готово идентичне формулације облика, чиме се олакшава њихово поређење, али и селективност у избору облика насиља које ће регистровати (видети Fekkes et al., 2004; Popadić i Plut, 2007; Smith & Shu, 2000; Yates & Smith, 1997). Резултати наведених студија готово су идентични у рангирању облика насиља по учесталости, а мале међусобне разлике могу потицати и од мањих разлика у одређењу облика.

Истраживање у оквиру Уницефовог пројекта није регистровало бар два облика насиља чија је суштина у стварању препреке за социјалну партиципацију. Један је *игнорисање у групним активностима* (негде формулисано и као *искључивање из групе*) (Fekkes et al., 2004; Smith & Shu, 2000). Значајно је регистровати ову врсту социјалног насиља, имајући на уму потпуно маргинализовану децу (најчешће због културолошког порекла и сиромаштва, или развојних тешкоћа) која се прећутно искључују и не позивају у активности групе. Није потребно ширити лажи, или другим активностима жртву изоловати. Неке жртве социјалне изолованости остају више година *непримећене* у свом окружењу.

Истраживање у Унићефовом пројекту не региструје насиље подстакнуто нетрпељивошћу према ученику другачијег етничког, верског или културолошког порекла (као што је насиље према Ромима). Овакве нетрпељивости могу значајно утицати на учесталост насиља у школи (Wilson, 1993) и нека истраживања о томе воде рачуна, као што је истраживање Смита и Шуа, које региструје насиље на расној основи (Smith & Shu, 2000). У нашој средини, нетрпељивост према ученицима ромске националности истраживао је Центар за права мањина (у даљем тексту ЦПМ), у оквиру активности предвиђених Декадом Рома. У извештају ЦПМ наводи се да су деца ромске националности често жртве дискриминације, вређања, па и физичког насиља и да се у већини случајева ради о континуираном насиљу (СРМ, 2007). У осмишљавању стратегија у нашој средини, важно је имати на уму распрострањеност и интензитет ове врсте насиља.

Истраживања насиља у школи углавном су испитивала насиље међу ученицима, а понекад и насиље наставника према ученицима (Popadić i Plut, 2007), па је највише података о облицима насиља из тог контекста. Поред наведених, регистровани облици насиља у школи су: *вређање, исмејавање, ширење лажи, ударање, присиљавање, додиривање на непријатан начин, отимање* (Fekkes et al., 2004; Popadić i Plut, 2007; Smith & Shu, 2000; Yates & Smith, 1997).

Насиље мења облике изражавања и учесталост, у складу са променама друштвених, културних, економских и других важних фактора који дефинишу неки временски период у одређеној заједници. Тако је данас све присутније тзв. *сајбер* насиље (од енглеске речи „cyber“ – у вези са новим информационом технологијама) које у школском контексту углавном значи снимање и размену насилних сцена мобилним телефонима и постављање снимака на интернет стране. Ова врста насиља произвела је нове и трајније негативне последице по жртву.

### **Шта може покренути насилно понашање у школи?**

Превентивне и интервентне стратегије полазе од одређених фактора који повећавају вероватноћу испољавања насиља у школском контексту. Важно је знати да чиниоци насиља припадају свим нивоима, од индивидуалног до ширег друштвеног контекста. Индивидуални и породични чиниоци дуго су доминирали у литератури (и схватању практичара) (Farmer & Xie, 2007; Flores, 2005; Lajović i Trkulja, 2001), па ћу се овде усредсредити на остале групе чинилаца. Списак не претендује да буде исцрпан.

*Фактори на нивоу група – вршњачке, пријатељске, одељења*

Препознавање насиља као *групног феномена* (Farmer & Xie, 2007; Fekkes et al., 2004; Plut i Popadić, 2007; Smith & Shu, 2000) веома је допринело разумевању насиља и креирању нових превентивних стратегија које немају у фокусу индивидуални или породични план. У насиљу не постоје само улоге насилника и жртве. Системско-еколошка перспектива у насиљу препознаје и остале улоге: *следбеници* (придружују се насилнику), *подржаваоци* (пружају подршку, али не узимају учешће), *пасивни подржаваоци* (не показују отворену подршку), *неукључени посматрачи*, *потенцијални заштитници* (не одобравају насиље, али ништа не предузимају) и *заштитници* (Plut i Popadić, 2007).

Рад Фармера и Зиа о агресивности из перспективе социјалне динамике (Farmer & Xie, 2007), указује да природни интрагрупни процеси доприносе покретању и одржању насилног понашања у групи. По ауторима, за разумевање насилног понашања важни су: социометријски статус; структура групе; динамика групне интеракције; вредности и правила која важе у групи и ширем социјалном контексту; природни интрагрупни процеси покренути настанком групе: формирање преференција за дружење, формирање мањих група унутар дате групе, формирање хијерархијске социјалне структуре.

У односу на социометријски статус, насилно понашање се јавља код ученика на екстремима хијерархијске организације, јер су социјално вулнерабилни. Лидери ће користити насиље да одрже позицију и утицај на чланове, а одбачени као реакцију на понашање осталих чланова групе. Примећено је да „популарни“ ученици углавном наизменично користе просоцијалне вештине и агресивност. Иако је окружење свесно повремене агресивности ових ученика, преовладавају позитивне перцепције наставника и привржених чланова групе, јер је реч о ученицима који су у нечему веома успешни (на пример, у школи, или у неком спорту). Опажање оваквих реакција окружења на агresiју „популарних“ ученика, неретко изазива пораст насилног понашања код ученика са лошим статусом.

Социјалне структуре са нејасно дефинисаним улогама одликују чешћа насилна понашања. Тако се у транзиционим школским периодима појачава ниво насиља, међутим, не само услед неустановљене социјалне структуре. Наиме, појединци са лошим статусом у претходној групи нову групу доживљавају као прилику да обезбеде бољу позицију. Да би остварили виши статус у новој групи, користе и агресивно понашање, које наилази на отпор и у групи и услед кршења правила установе. Дакле, континуитет насилног понашања ученика не подразумева деловање увек истих чинилаца.

Облици насиља се мењају зависно од развојног статуса групе (нпр. тек формирана, у стабилној фази, у транзиционом периоду) и развоја статуса појединаца који се насилно понашају.

Друге студије додају следеће факторе: притисци групе, неадекватно примењивање дисциплинских мера (UNESCO, 2007), учење по моделу (Vanduga, 1990), такмичарска атмосфера, нетолерантна атмосфера, неадекватна комуникација, недостатак вештина за конструктивно решавање сукоба (CIP, 2006).

Чиниоцима који делују унутар једне групе треба додати бар једнако релевантне факторе који покрећу насилну интеракцију група. Значај групне припадности у школском контексту је велики, повезан и са развојним потребама ученика. Групе у школи најчешће подразумевају одељења, разреде и пријатељске групе. Постоји низ доказа да и само припадање некој групи изазива дискриминаторно понашање према припадницима других група (Brown, 2006).

#### *Фактори на нивоу школе*

У истраживању Уницефовог пројекта установљене су значајне разлике у учесталости насиља између школа. Учесталост насиља се креће у опсегу од 48% до 80% (ако се гледају и појединачни насилни акти) и од 14% до 47% (када се узима у обзир само учестало малтретирање) (Popadić i Plut, 2007). Може се претпоставити да су разлике резултат интерактивног деловања ризичних и протективних фактора унутар сваке школе.

Истраживања су установила следеће важне факторе: социјална микроклима (школски етос), ученичка везаност за школу, проценат ученика из маргинализованих друштвених група (због развијених предрасуда) (Wilson, 1993), недовољни материјални ресурси (CIP, 2006; UNESCO, 2007), карактеристике школског простора, слабо познавање ученика од стране запослених које отежава откривање насиља (UNESCO, 2007).

Социјална микроклима у школи представља комплексан конструкт чији утицај на насиље углавном процењују као веома значајан (Popadić i Plut, 2007), мада резултати истраживања на ову тему нису једнозначни (Wilson, 1993). Вилсон проналази да ученици веома везани за школу, и у позитивној и у негативној клими, испољавају знатно ниже нивое насиља и виктимизације (Wilson, 1993).

Скривена, мрачна, или на други начин опасна места у школи погодна су за одвијање насиља (UNESCO, 2007). Додала бих да се и интерним школским истраживањем показује која су места посебно ризична и у којем периоду дана. За све школе ризична су следећа места: двориште

после завршетка наставе, нарочито ако је недовољно осветљено, тоалети, свлачионице, учионица кад наставник није присутан.

*Фактори на нивоу локалне заједнице и фактори на нивоу шире социокултурне заједнице*

Нећу их раздвајати, јер исти фактори могу одликовати оба нивоа. То су: различити културни митови којима се подстиче агресивност дечака, малтретирање девојчица и друга насилна понашања (Popadić i Plut, 2007; UNESCO, 2007), сиромаштво, стопа криминала, проблеми унутар мултиетничких заједница (UNESCO, 2007), ратна дејства (Savet za prava deteta, 2004; UNESCO, 2007).

Бројност наведених фактора и нивоа на којима делују може деловати обесхрабрујуће. Међутим, важно је имати их на уму приликом проучавања насиља и организовања стратегија за његову превенцију. Сагледавање деловања ризичних и протективних фактора из различитих „зона“ представља комплекснији и свеобухватнији приступ у односу на приступе фокусиране на ниво индивидуе или породице. Одговор на питање шта покреће насилно понашање у школи служи као смерница за превентивне активности и указује на носиоце одговорности.

**Смернице за превентивне стратегије у образовању**

Квалитет стратегије за превенцију насиља може се проценити анализом кључних тачака за квалитетно образовање у целини (о датим димензијама Коваџ-Серовић i sag., 2004). Навешћу примере:

– *отвореност* – отворен простор за педагошке и организационе иновације за које постоје докази да редукују насиље; отвореност према интересним групама на свим нивоима;

– *праведност* – предвиђене додатне мере за превенцију насиља према ромским ученицима и за превенцију насиља према ученицима са развојним тешкоћама;

– *мерљивост и проверљивост* – адекватно евидентирање насиља; евалуирање примењених превентивних стратегија и програма;

– *ефикасност* – задовољавајући однос уложеног и постигнутих резултата; коришћење ресурса пропорционално снази протективног дејства; усклађивање свих ресурса;

– *ефективност* – задовољавајући резултати примењених стратегија, довољно трајни и генерализовани;

– *регулисаност* – установљене одговарајуће законске мере, правилници, протоколи и друга нормативна акта значајна за ову област.

Разраде ових димензија представљају смернице за превенцију насиља у школи. Смернице се начелно поклапају са стратегијама за превенцију насиља у државама чланицама ОЕЦД-а (OECD, 2004), у закључцима са састанка експерата у седишту Унеска (UNESCO, 2007), у импликацијама конференције у Норвешкој (*Taking Fear out of Schools*) (Galloway, 2004), у стручној литератури (Darling-Hammond, 1997; Fekkes et al., 2005; Hopkins, 2001; Laracuenta & Denmark, 2005; Rahey & Craig, 2002; Smith & Shu, 2000; Wilson, 1993). У нашем образовном систему треба учинити следеће:

– Користити *валидне емпијске* податке као основу образовне политике, нарочито налазе евалуативних студија. Неопходно је проширити изворе информација о облицима и учесталости насиља изван уобичајених самоисказа ученика.

– Дефинисати *заједничку визију* решења проблема насиља и *главне кораке* деловања. Договор треба да се постигне између релевантних међународних организација, креатора образовне политике, истраживача и запослених у школама. У решавању проблема насиља ангажовати и ученике, родитеље, одговарајуће институције из различитих система (здравственог, правног, социјалног итд.) и одговарајуће невладине организације из шире и уже друштвене заједнице, као и медије. Квалитетнија сарадња са родитељима и локалном заједницом важна је и услед протективних и ризичних фактора који потичу из породице и окружења.

Овај систем је веома сложен јер га чине изразито различите групације, при чему свака има могућност утицаја на ниво насиља у школи. Њихово усаглашавање значи избегавање међусобних дуплирања и ометања, уместо чега се ресурси успешно повезују и воде ефикасној превенцији. Реформа образовне праксе мора бити осмишљена и организована системски. То подразумева „системску ширину“ реформе, односно кохерентност међу областима образовног система на које се односи (нпр. управљање, финансирање и осигурање квалитета), као и „системску дубину“, односно идејну усаглашеност од политичара до наставника у учионици.

У нашем образовном систему није развијена сарадња између Министарства просвете и факултета који едукују будуће наставнике и стручне сараднике у школи. Везе факултета и релевантних института са школама требало би да буду интензивније и сложеније од досадашњих. Другим речима, нашем образовном систему недостају усаглашени циљеви и усаглашена деловања, као основа за стварање успешне образовне стратегије.

– *Дефинисати улоге у систему и носиоце одговорности* за појединачне кораке у превенцији. На нивоу школе, директор носи највећу одговорност за постизање такве организације рада.

– Установити неопходна *нормативна акта* и постићи њихову усаглашеност. Србији, на пример, недостаје закон о дискриминацији и закон о мобингу.

– Универзалан оквир превентивних стратегија засновати на *правима*, а јединственост градити у складу са социокултурним специфичностима окружења. Друштвена стратегија мора уважити и потребе које проистичу из карактеристика локалне заједнице (нпр. мултиетничност, ниво криминалног понашања, ниво сиромаштва).

Наш образовни систем је још увек високоцентрализован и због тога мање осетљив на различите потребе појединих регија.

– *Унапредити лидерство* у школи. Са препознавањем кључне улоге директора, унапређење лидерства постаје приоритет ОЕЦД-а у изграђивању националних образовних политика. На позицији која носи највећу одговорност и највећу моћ у школи, компетенције директора неизмерно су важне када је реч о насиљу.

Дефинисање улоге директора и темељна евалуација њиховог рада велики су изазови који наш образовни систем тек очекују. Један од корака био би превазилажење политичког опредељења као фактора који одлучује у избору директора.

– Планирати најбоље начине развоја *наставничких компетенција* у току иницијалног образовања и усавршавања у струци, како би успешно остварили своје улоге у школи (едукатора, процењивача, регулатора социјалне климе). Најчешће се планира развој комуникацијских вештина, компетенција за конструктивно решавање конфликта, али и развој знања, вештина и ставова којима се уважавају разлике, подстиче партиципација ученика и штите њихова права.

Образовање предметних наставника у нашој земљи има значајне недостатке. Будући наставници основних и средњих школа имају могућност експертског овладавања одабраном дисциплином. Међутим, у њиховом образовању мало простора је предвиђено за знања о развоју деце, њиховим потребама, развојним проблемима, начину учења и другим педагошко-психолошким темама које чине окосницу рада са децом и адолесцентима. Поред тога, није неопходно завршити наставнички смер да би се добио посао у школи. Рад у школи без едукације о наведеним основама наставног рада



тренутно се покушава превазићи обавезом полагањем испита из педагогије и психологије пре добијања лиценце за рад, али то није довољно.

– Омогућити *партиципацију ученика* у расветљавању проблема насиља (кроз интервјуе, трибине које ће организовати или друге погодне начине), партиципацију у доношењу одлука о превентивним активностима и реализовање појединих активности. Унапредити у целини положај ученика у школи.

– Интегрисати *образовање за толеранцију* у наставне програме и уџбенике или програме за толеранцију остваривати као врсту додатних програма.

– Примењивати стратегије за *смањење сиромаштва* у заједници.

– *Медији* треба да допринесу сагледавању проблема и да пруже подршку превентивним активностима.

### **Закључак**

Постизању безбедне средине за учење доприноси значајна емпиријска основа, као и расположиви ресурси. Међутим, емпиријску базу о насиљу у школи требало би континуирано и ваљано стварати, а ресурсе активирати, обогатити и ускладити.

Бројни чиниоци који могу покренути насиље постављају сложен задатак пред креаторе образовне политике. Прекретницу у разумевању и превенцији насиља представља његово сагледавање као групног феномена.

Од наведених смерница, као *приоритете* за наш образовни систем издвајам: унапређење иницијалног образовања и стручног усавршавања учитеља и наставника, унапређење критеријума за избор директора и непосреднији мониторинг њиховог рада, унапређење положаја ромске деце у образовању, оснаживање везе са локалном заједницом и родитељима, унапређење положаја ученика, нарочито када је реч о могућностима које им стоје на располагању у суочавању са проблемом насиља. Треба тежити побољшању квалитета образовања у целини, а додатне мере за превенцију насиља планирати у складу с потребама локалне заједнице и школе.

### **Литература**

- Bandura, A. (1990): Uloga procesa učenja po modelu u razvoju ličnosti; u I. Ivić i N. Havelka (prir.): *Proces socijalizacije kod dece*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Brown, R. (2006): *Grupni procesi*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Centar za prava manjina (2007): *Povrede prava Roma u Srbiji*. Beograd: Centar za prava manjina.
- Centar za interaktivnu pedagogiju (2006): *O konfliktu iz ličnog ugla*. CIP za Unicef, interni materijal namenjen učesnicima Unicefovog projekta „Moja škola – škola bez nasilja“.

- Darling-Hammond, L. (1997): *The Right to Learn: A Blueprint for Creating Schools That Work*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Farmer, T. W. & H. Xie (2007): Aggression And School Social Dynamics: The Good, The Bad And The Ordinary, *Journal of School Psychology*, 45, 461-478.
- Fekkes, M., Pijpers, F. I. M. & S. P. Verloove-Vanhorick (2005): Bullying: Who Does What, Where And When? Involvement of Children, Teachers And Parents In Bullying Behavior, *Health Education Research*, Vol. 20, No. 1, 81-91.
- Flores, R. L. (2005): Developmental Aspects of School Violence: A Contextualist Approach; in F. L. Denmark et al. (eds): *Violence In School: Cross-National and Cross-Cultural Perspectives (75-84)*. New York: Springer Science+Business Media, Inc.
- Galloway, D. (2004): *Conference Summary and Implications for International Collaboration, Taking Fear out of Schools*, International Policy and Research Conference on School Bullying and Violence. Stavanger, Norway. Retrieved September 25, 2008, from the World Wide Web <http://www.oecd.org/dataoecd/26/52/33868080.pdf>
- Goldstein, S. et al. (1995): *Understanding and Managing Children's Classroom Behavior*. New York: John Wiley & Sons Inc.
- Hopkins, D. (2001): *School Improvement for Real*. London and New York: RoutledgeFalmer.
- Kovač-Cerović, T. i sar. (2004): *Kvalitetno obrazovanje za sve: Izazovi reforme obrazovanja u Srbiji*. Beograd: Ministarstvo prosvete i sporta Republike Srbije.
- Lajović, B. i M. Trkulja (2001): Tipovi i situacije zlostavljanja i zanemarivanja u školi; u J. Srna (prir.): *Od grupe do tima: Multidisciplinarno usavršavanje stručnjaka u sistemu zaštite dece od zlostavljanja i zanemarivanja (140-146)*. Beograd: Centar za brak i porodicu i „Žarko Albulj“.
- Laracuenta, M. & F. L. Denmark (2005): What Can We Do About School Violence; in F. L. Denmark et al. (Eds): *Violence In School: Cross-National and Cross-Cultural Perspectives (293-300)*. New York: Springer Science+Business Media, Inc.
- Mirić, J. (2001): *Razvoj moralnog mišljenja*. Beograd: Institut za psihologiju & Kalekom.
- Najdanović-Tomić, J. i S. Klačnja (2001): Disciplinovanje ili zlostavljanje; u J. Srna (prir.): *Od grupe do tima: Multidisciplinarno usavršavanje stručnjaka u sistemu zaštite dece od zlostavljanja i zanemarivanja (131-139)*. Beograd: Centar za brak i porodicu i „Žarko Albulj“.
- OECD (2004): „*Guiding Framework for Policy Approaches to School Bullying and Violence*“. Retrieved September 25, 2008, from the World Wide Web [http://www.oecd.org/search/Result/0,3400,en\\_2649\\_201185\\_1\\_1\\_1\\_1\\_1,00.html](http://www.oecd.org/search/Result/0,3400,en_2649_201185_1_1_1_1_1,00.html), search by „violence“
- OECD (2007): „*Evidence in Education: Linking Research and Policy*“. CERI. Retrieved March 11, 2008, from the World Wide Web [http://www.oecd.org/document/56/0,3343,en\\_2649\\_35845581\\_38796344\\_1\\_1\\_1\\_37455,00.html](http://www.oecd.org/document/56/0,3343,en_2649_35845581_38796344_1_1_1_37455,00.html)
- Plut, D. i D. Popadić (2007): *U lavirintu nasilja*. Beograd: Institut za psihologiju.
- Popadić, D. i D. Plut (2007): Nasilje u osnovnim školama u Srbiji – oblici i učestalost, *Psihologija*, Vol. 40 (2), 309-327.
- Rahey L. & W. M. Craig (2002): Evaluation of An Ecological Program to Reduce Bullying in Schools, *Canadian Journal of Counselling*, Vol 36 (4), 281-296.
- Savet za prava deteta (2004): *Nacionalni plan akcije za decu*. Beograd: Vlada Republike Srbije.

J. Старчевић

---

- Smith, P. K. & S. Shu (2000): What Good Schools Can Do About Bullying: Findings From A Survey In English Schools After A Decade of Research And Action, *Childhood*, vol. 7 (2), 193-212.
- Srna J. (prir.) (2001): *Od grupe do tima: Multidisciplinarno usavršavanje stručnjaka u sistemu zaštite dece od zlostavljanja i zanemarivanja*. Beograd: Centar za brak i porodicu i „Žarko Albulj“.
- UNESCO (2007): „*Stopping Violence in School: What Works?*“. Paris. Retrieved September 25, 2008, from the World Wide Web <http://www.unesco.org>
- Wilson, D. (2004): The Interface of School Climate And School Connectedness And Relationship With Aggression And Victimization, *Journal of School Health*, Vol. 74, No. 7, 293-299.
- Woolfolk, A. E. (1995): *Educational Psychology*. MA, Needham Heights: Allyn & Bacon.
- Yates, C & P. Smith (1997): Bullying In Two English Comprehensive Schools; in T. Booth, et al. (Eds.): *Curricula for Diversity in Education* (224-235). London: Open University & Routledge.

*Подаци о аутору*  
*психолог, асистент на Учитељском факултету у Јагодини,*  
*Универзитет у Крагујевцу*  
*E-mail: jelenas.psi@gmail.com*

## ПРЕДШКОЛСКО ВАСПИТАЊЕ

Мр Мирјана Николић  
Висока школа струковних студија  
за образовање васпитача  
Сремска Митровица

UDK-37.02(37.037)  
Изворни научни рад  
НВ.LVIII 2.2009.  
Примљен: 23. I 2009.

### ДЕТЕРМИНАНТЕ ВАСПИТЉИВОСТИ СИНТАКСИЧКЕ СВЕСТИ

*Овај рад приказује сегмент истраживања васпитљивости синтаксичке свести који има за циљ да утврди да ли детерминанте – пол, интелигенција и дужина похађања предшколске установе – доприносе разликама у способности увежбавања ове метајезичке способности. У Установи за предшколско образовање и васпитање деце „Бамби“ у Лозници 200 деце узраста 6-7 година подељено је у две уједначене групе, експерименталну и контролну, и у иницијалном мерењу испитано експерименталним задацима за утврђивање развијености синтаксичке свести, које је конструисао аутор истраживања и на основу кога су дефинисане варијабле синтаксичке свести. Експериментална група је 10 дана увежбавана у способности синтаксичке свести, након чега је извршено финално мерење обе групе. Интелигенција деце утврђена је тестом за мерење дечије интелигенције – Ревиск. Значајно побољшање код деце више интелигенције у односу на децу ниже интелигенције, девојчица у односу на дечаке и деце која су више година похађала целодневни боравак и у оквиру њега предшколски програм у односу на децу која су похађала само припремни предшколски програм утврђено је на неким варијаблама на којима је регистрован ефекат вежбе. Систем вежби за подстицање развоја синтаксичке свести требало би разрадити и систематски спроводити у току припремног предшколског програма у складу са разликама деце по полу и интелигенцији.*

**Кључнeрeчи:** синтаксичка свест, иницијално и финално мерење, детерминанте васпитљивости, систематско увежбавање, припремни предшколски програм

### DETERMINANTS OF SYNTACTIC AWARENESS EDUCABILITY

*The paper presents a segment of the research on syntactic awareness educability aimed at establishing whether the determinants - sex, intelligence, and the length of preschool attendance - have impact on the differences in the capability of children to acquire this meta-linguistic ability. In the preschool institution "Bambi" in Loznica, 200 children aged 6-7 were divided in two equal groups, an experimental and a control group. For initial measurement we used special experimental tasks for determining the level of the development of syntactic awareness devised by the author of the research. The results served to define the variables of syntactic awareness. Then the experimental group received a 10-days training in raising syntactic awareness, after which final measurement of both groups was performed. The intelligence of children was measured by the Revisk test for measuring child intelligence. A significant improvement among children of higher intelligence in relation to children of lower intelligence, girls in relation to boys, and children who had attended kindergarten and preschool programmes for several years in relation to the children who attended only the preschool programme (one year) was found for some variables on which the effect of the training was registered.*

*The system of exercises for developing syntactic awareness should be further elaborated and systematically conducted during the preparatory preschool programme considering the differences between children regarding sex and intelligence.*

**Keywords:** *syntactic awareness, initial and final measurement, educability determinants, systematic training, preparatory preschool programme.*

### ДЕТЕРМИНАНТЫ ПРИВИВАНИЯ/ПРИВИВКИ СИНТАКСИЧЕСКОГО СОЗНАНИЯ

**Резюме** *В данной статье излагается сегмент исследования формирования синтаксического сознания, проведенного в целях показа, способствуют ли детерминанты - пол, интеллект и срок пребывания в дошкольных учреждениях - появлению разницы в приобретении данной метаязыковой способности. Исследование проведено в учреждении дошкольного воспитания и образования детей "Бамби" в Лознице, на примере 200 испытуемых возраста 6-7 лет, составляющих экспериментальную и контрольную группы. В инициальном исследовании были использованы экспериментальные задания для определения развитости синтаксического сознания, составленные автором исследования, на основании которых определены переменные синтаксического сознания. В течении 10 дней экспериментальная группа решала задания по развитию способности синтаксического сознания, а затем было проведено финальное измерение обеих групп. Интеллект детей определен с помощью теста для измерения детского интеллекта - Ревиск. Обнаружено значительное улучшение у детей с более высоким уровнем интеллекта по сравнению с детьми с более низким уровнем интеллекта, у девочек по сравнению с мальчиками, у детей, которые несколько лет ходили в детские сады и которые прошли дошкольную программу, по сравнению с теми, которые прошли только дошкольную подготовительную программу. Необходимо разработать и систематически применять систему упражнений для развития синтаксического сознания в течении подготовительного дошкольного обучения, учитывая половую и интеллектуальную разницу.*

**Ключевые слова:** *синтаксическое сознание, первоначальное и финальное измерение, детерминанты развития, систематические упражнения, подготовительная дошкольная программа.*

### Увод

Разумевање и продуковање језичких порука у ситуацијама вербалне комуникације може се посматрати као природни начин употребе језика и неки аутори га називају примарном језичком компетенцијом. Овај аспект говорног развоја не подразумева истовремено појављивање свесности о језику самом. Могућност свесног усмеравања пажње на феномене језичког система посматра се у психолошкој и психолингвистичкој литератури као посебан аспект у развоју језика – метајезичка свест, и одређује се као појава да се језички систем не користи само за разумевање и продукцију исказа, већ да се његова структура и правила, односно он сам узима као објект

мишљења. Према схватању Танмера, Прата и Херимана (Tunmer, Pratt & Herriman, 1984), постоје четири типа или вида метајезичких способности: фонемска свест, свест о речима, прагматичка свест и синтаксичка свест.

### Одређење синтаксичке свести

По мишљењу Танмера и Грива (Tunmer & Grieve, 1984), *синтаксичка свест* представља способност усмеравања пажње на унутрашњу, граматичку структуру реченице, а по схватању Гомберта (Gombert, 1992) и успостављање намерне контроле над употребом граматичких правила. Блекмор, Прат и Дјусбари (Blackmore, Pratt & Dewsbury, 1995) синтаксичку свест дефинишу и као могућност усмеравања мишљења на синтаксичке структуре језика и способност да се те структуре посматрају одвојено од значења које се језиком преноси. Померање пажње са садржаја реченице на њен формални аспект је суштинска одлика синтаксичке свести.

### Истраживачке процедуре

У свету, као и у нас, до сада није стандардизован инструмент за мерење синтаксичке свести. Језички материјал у истраживањима у свету био је разнородан и знатно зависан од језика у коме се спроводи истраживање, а критеријуми оцењивања арбитрарни. Неки аутори су користили различите типове императивних реченица (Gleitman & all., 1972; De Villiers & De Villiers, 1972), у другим истраживањима материјал је састављен од простих декларативних реченица у форми: субјекат-глагол-објекат и реченица исте природе, али у инверзији, форме: објекат-глагол-субјекат, некоректне употребе термина *some* и *any* и прелазних и непрелазних глагола (Nakes, 1980). У експерименту који је спровела Биалисток (Bialystok, 1986), вербални материјал састојао се од: реченица које су биле граматички и семантички правилне (ГС), реченица које су биле аграматичне али семантички правилне (гС); реченица које су биле граматички правилне, али семантички неправилне (Гс); реченица које су биле и граматички и семантички неправилне (гс). Другачији и оригиналан начин испитивања синтаксичке свести, технику процене синонимије парова реченица, у својој студији употребио је Хејкс (Nakes, 1980). У задатку синонимије испитаницима се презентује пар реченица за које треба проценити да ли су синонимне или несинонимне, односно да ли су истог или различитог значења. Парови исказа с истим значењем (синонимни парови) конципирају се тако да се исти семантички садржај преноси кроз различите граматичке форме. За разлику од тога, код процене парова реченица са различитим значењем, суд о (не) синонимичности исказа може бити донет једноставним усмеравањем пажње

на семантички садржај овог исказа, без разматрања њихових формалних карактеристика. Успех који испитаници покажу у процени синонимије парова истозначних исказа представља индикатор синтаксичке свести, то јест, показатељ њиховог увида да граматичка форма може бити варирана без последица по значење.

Истраживање повезаности синтаксичке свести и усвајања читања како у свету (Tunmer & Bowey, 1984), тако и у нас (Коцопељић, 2008) даје значајне резултате за педагошку праксу. Виши нивои развоја синтаксичке свести доприносе бољем савладавању читања и разумевања прочитаног.

### **Предмет и циљ нашег истраживања**

Циљ истраживања васпитљивости синтаксичке свести (Васић, 2005) био је да се утврди да ли је могуће у предшколском периоду, систематским увежбавањем подстицати развој синтаксичке свести и да ли интелигенција, пол и дужина похађања предшколске установе утичу тако да код деце буду различите способности увежбавања, што је предмет овог рада. Претпоставка је да ће се веће побољшање јавити код девојчица, затим деце више интелигенције и деце која су више година похађала предшколску установу.

### **Узорак**

Узорак истраживања је чинило 200 деце старијег предшколског узраста која су похађала Установу за предшколско образовање и васпитање деце „Бамби“ у Лозници, подељених у две уједначене групе – по стотину деце у свакој. Просечан узраст испитаника експерименталне и контролне групе износио је шест година и девет месеци, просечно постигнуће на тесту за мерење дечије интелигенције *Ревиск* (Biro, 1997) за обе групе износи 113 кад је у питању тотални квоцијент, а 112, односно 117 за вербалну и манипулативну скалу. По Векслеру (Weksler, према Биро, 1997), испитаници спадају у категорију бистри–нормални. Обе групе су мешовите полне структуре – експериментална група обухвата 49 девојчица и 51 дечака, а контролна 50 девојчица и 50 дечака.

### **Поступак и коришћени инструменти**

У овом раду спроведено је индивидуално испитивање тест-ретест експерименталном методом са паралелним групама. Први део истраживања спроведен је маја месеца 2002. године у Предшколској установи „Бамби“ у Лозници на 100 деце старијег предшколског узраста. Тестирање



интелигенције извршено је *Ревиск*-ом (Биро, 1997), а утврђивање развоја синтаксичке свести листом експерименталних задатака у две форме које је конструисао аутор истраживања по угледу на сегменте језичког материјала из неких истраживања спроведених у свету (Gleitman, 1972; De Villiers & De Villiers, 1972; Nakes 1980; Bialystok, 1986). Учињен је покушај да се задаци прилагоде српском језику, а додате су и неке граматичке категорије (време, род и број) које су сматране карактеристичним за језичко подручје у коме се спроводи истраживање.<sup>1</sup> Прву врсту језичког материјала чини пет категорија – императив, ред речи, време, род и број, а свака од категорија садржи по 10 реченица у којима је вариран фактор граматичке и семантичке (не)правилности. Другу врсту језичког материјала чини осам реченица у које су укључени глаголи који иза себе захтевају или не захтевају објекат. И у овој врсти вариран је фактор граматичке и семантичке (не)правилности. Трећа врста језичког материјала укључује два сета просторних и временских синонимних и несинонимних парова реченица, по угледу на истраживања Хејкса (Nakes, 1980). Половини испитаника задата је прва форма експерименталних задатака, а половици друга форма. Тестирање интелигенције трајало је у просеку 50 минута, а испитивање развоја синтаксичке свести 30 минута. Такође је утврђена и дужина похађања предшколске установе. Испитаници су након тога вежбали задатке за подстицање развоја синтаксичке свести 10 дана. Задаци су били осмишљени тако да кроз игру и задатке које реализују за то обучени васпитачи деца вежбају правилну употребу императива и реда речи у реченици, времена, рода и броја, што одговара првој врсти језичких задатака. Аналогно другој врсти језичких задатака – реченице које (не)захтевају иза себе објекат, деца су увежбавана да препознају када је нужно да реченица има објекат, а када не. Пошто је трећа врста језичког материјала укључивала синонимне и несинонимне парове временских и просторних реченица, деца су увежбавала временске одреднице пре и после и просторне одреднице иза и испред и њихова значења. Свака од језичких способности које су уврштене у листу експерименталних задатака вежбана је у две етапе, 20-30 минута дневно. Финално мерење вршено је другом формом задатака у односу на иницијално мерење, чиме је учињен покушај да се контролише фактор експерименталних задатака.

Други део истраживања обављен је у истом периоду наредне (2003) године, у истој предшколској установи, на узорку деце који је по свим реле-

---

<sup>1</sup> Обе форме листе експерименталних задатака за испитивање синтаксичке свести и систем вежби за подстицање развоја синтаксичке свести налазе се у прилогу магистарске тезе, Васић (2005): *Васпитљивост синтаксичке свести, одбрањене на Филозофском факултету у Новом Саду.*

вантним варијаблама уједначен са претходним. Примењен је исти поступак и мерни инструменти, само што је вежбање контролне групе изостало.

Истраживачка процедура заснована је на ситуацији лутка–игре, како би се задатак процене граматичке прихватљивости реченице учинио ближим и разумљивијим деци испитиваног узраста. Детету се најпре представља једна гињол-лутка дечака коју анимира испитивач и позајмљује јој глас. Затим се каже детету да је ова лутка-дечак таква да често воли да се нашали па некада говори правилно, као што сви ми говоримо, а некада неправилно. Детету се онда даје пример: *Ми поклони авион!* и каже му се следеће: „Ако је дечак ово правилно изговорио ти треба да кажеш да је ТАЧНО, а ако се шалио да кажеш да је НЕТАЧНО.“ Ако се дете приликом суђења о прихватљивости примера руководи искуственим фактором и каже да је то немогуће јер *авион не може да се поклони*, испитивач му објашњава да не треба да се обазире ако дечак каже нешто што није уобичајено, већ да реагује само ако то не изговори правилно. Када дете процени да је нека реченица нетачна, од њега се даље тражи да лоцира грешку, затим да објасни грешку и да исправи реченицу у граматички правилну.

У односу на другу врсту језичког материјала, истраживач је испитаницима давао објашњење да ће лутка некада „изговарати“ све што треба да се каже да би реченица била правилна, а некада неће.

Истраживачка техника се и у погледу треће врсте језичког материјала заснивала на ситуацији лутка–игре. Детету се представљају две лутке – пас и мачка. Затим му се каже да пас и мачка воле да се играју тако што прво пас нешто каже, а онда исто то каже мачка, али на други начин. Детету се даје пример (Пас: *Комарци су изуједали Јелену*; Мачка: *Јелена је изуједана од комараца*). Од детета се тражи да утврди да ли пас и мачка причају о нечему што је исто или различито. Након тога им се нуди пример несинонимичних исказа (Пас: *Школа је наградила ученика*; Ученик: *је наградио школу*). Ако дете утврди да пас и мачка не причају о истом, даље се тражи да објасни на основу чега је то утврдило. Пошто искуство показује да нека деца умеју да процене да реченице не говоре о истој ствари на основу семантике, а не граматике (на пример: *Није исто, јер ученик не може да награди школу*.) други део задатка, који није коришћен у истраживањима Хејкса (Hakes, 1980), сматра се оправданим јер јасно указује на критеријум суђења. Детету се по истом принципу презентују реченички парови темпоралних и спацијалних реченица са захтевом да процени (не)синонимичност и да објашњење.

На основу резултата теста за мерење дечје интелигенције *Ревиск*, регистрован је вербални скор интелигенције (VIQ), манипулативни скор (MIQ) и тотални скор (TIQ).

Дужина похађања предшколске установе била је подељена у две категорије: деца која су више година ишла у целодневни боравак у оквиру кога су похађали припремни предшколски програм и деца која су похађала само припремни предшколски програм, четири сата дневно.

### Поступак оцењивања и обраде података

Синтаксичка свест операционално је дефинисана кроз више компонента. Свест о граматичкој структури реченице подразумева способност суђења о граматички правилним реченицама, односно неправилним реченицама, затим способност лоцирања грешке у граматички неправилним реченицама, способност објашњења (разумевања) грешке и способност исправке граматички неправилних реченица у граматички правилне. Ова четири аспекта синтаксичке свести односе се на прве две врсте језичког материјала и у даљој анализи су разложена на два дела: способност граматичког суђења која је укључивала први описани аспект и способност граматичке корекције која је укључивала остала три аспекта (способност лоцирања и разумевања грешке и исправку).

Варијабла синтаксичке свести на (не)синонимним паровима реченица била је разложена на способност суђења о (не)синонимичности исказа и способности да се (не)синонимичност разуме. То значи да су испитаници кадри да приликом процене исказа схвате да је (не)синонимичност заснована на граматичкој структури реченице а да истовремено узму у обзир и значење реченице.

Одговори испитаника су оцењивани тако што је за успешно суђење и лоцирање грешке испитаник добијао оцену 1 а за неуспешно 0, док је за разумевање грешке и исправку могао бити оцењен са 0,1 или 2, у зависности од квалитета одговора на прве две врсте језичког материјала. На (не) синонимним реченичким паровима испитаници су могли добити оцену 1 на суђењу, као и на објашњењу суђења, или 0 ако су неуспешни у овим задацима.

Уколико, на пример, испитаник процени да реченица *Мама се играло са луткама* није тачна, сама коректна процена не говори о постојању аспекта граматичког суђења. Ако, пак, исправно лоцира грешку (играло), објасни је (неправилно употребљен род) и исправи у граматички коректну *Мама се играла са луткама*, то значи да испитаник има развијену способност граматичке корекције, односно синтаксичку свест. Нека деца одбијају ову реченицу уз објашњење да се *маме не играју са луткама, већ девојчице*, што показује да суде на основу искуственог критеријума и немају развијену синтаксичку свест. Даље, ако испитаник, на пример, одбије реченицу *Удари друга*, која је граматички коректна, то значи да се приликом извођења

суђења о прихватљивости реченице руководи критеријумом аморалности (често објашњење је да *није лепо ударати друга, већ му треба помоћи*). Реченицу *Пас пева кост одбацује велики број испитаника уз објашњење да пас не пева кост него је једе*. То указује на постојање семантичког фактора (значења) приликом извођења суђења, који је често доминантан у односу на граматички и опредељује децу да одбаце граматички правилну реченицу. Некада се дешава да испитаник суди о прихватљивости реченице на основу њене глобалне прихватљивости, не узимајући у обзир ни лингвистичке ни семантичке факторе, па у том случају добија оцену 0 на свим варијаблама.

У даљој анализи одговори испитаника на првој групи језичког материјала сврстани су у категорије: свест о синтакси (СУМ СС), суђење на основу искуства (СУМ И), суђење на основу консеквенци (СУМ К) и суђење на основу значења (СУМ З). Прве четири реченице у инструменту биле су граматички правилне и показатељи свести о синтакси на њима дефинисале су варијаблу ГРТ СС. Реченице од редног броја 5. до 9. биле су граматички неправилне и дефинишу варијаблу ГРНТ СС.

Оцењивање одговора друге врсте језичког материјала рађено је по истом принципу. Ако дете процени да је реченица *Мачка је похвалила неправилна*, сматра се да је продуковало коректно суђење. Захтев за граматичком корекцијом указује на то да разлог одбацивања реченице може бити у томе што је семантички некоректна, што деца образлажу одговором да *мачке не причају и не могу да хвале* или зато што схватају да граматичка форма реченице захтева иза себе објекат и да недостаје *кога је похвалила*. Показатељи свести о синтакси одређују варијаблу ПРЕ СС, показатељи суђења на основу значења варијаблу ПРЕ З, постојање свести о синтакси на граматички тачним реченицама варијаблу ПРЕТ СС а на граматички нетачним варијаблу ПРЕ НТ СС.

На трећој врсти језичког материјала нека деца процењују да реченички пар: *Пре него што је отишао да се игра Никола је помогао тати; Никола је отишао да се игра па је помогао тати* не прича о истој ствари, што је адекватна процена, али разлоге овакве процене доносе уз објашњење да *Никола прво треба да помогне тати, па тек онда да оде да се игра*, што указује на суђење на основу семантичког фактора. Друга деца, пак, успевају да изврше анализу реченичког пара и на семантичком и на граматичком нивоу и процењују да је пар неправилан јер у једној реченици каже да је *Никола прво отишао да се игра*, а у другој *да је прво помогао тати*. На основу анализе одговора на варијаблама суђења и корекције, дефинисане су варијабле које указују на способност синтаксичке свести (ПАР СС) или суђење на основу значења (ПАР З).

## Резултати

*Утицај детерминаната на ефекте увежбавања синтаксичке свести на категоријама реченица: императив, ред речи, време, род и број*

Резултати васпитљивости синтаксичке свести (Васић, 2005) показују да је експериментална група показала знатно побољшање након вежбе у суђењу на граматички тачним реченицама, суђењу на основу искуства и значења на првој врсти језичких задатака која је укључивала неправилан императив, ред речи, време, род и број. У даљем току је поступком мултипле регресионе анализе испитан утицај појединих детерминаната – интелигенција, пол и дужина похађања предшколске установе, на утврђено побољшање на зависним варијаблама синтаксичке свести. Резултати ће бити приказани у табели 1.

**Табела 1. Утицај интелигенције, пола и дужине похађања предшколске установе на зависне варијабле**

ВАРИЈАБЛЕ	ГРТ ССР				СУМ ИР				СУМ ЗР			
	Б	СЕ	Т	П	Б	СЕ	т	П	Б	СЕ	т	п
TIQ	0.513	0.260	1.974	0.050	-0.174	0.193	-0.905	0.367	-0.437	0.231	-1.891	0.060
VIQ	-0.241	0.131	-1.838	0.068	0.053	0.097	0.544	0.587	0.237	0.117	2.029	0.044
MIQ	-0.194	0.135	-1.437	0.152	0.052	0.100	0.516	0.606	0.179	0.120	1.493	0.137
ГРУПА	0.892	0.258	3.461	0.001	-0.562	0.191	-2.937	0.004	-1.542	0.229	-6.733	0.000
ПОЛ	0.546	0.263	2.079	0.039	-0.440	0.195	-2.254	0.025	-0.144	0.234	-0.615	0.539
ПУ	-0.307	0.257	-1.193	0.234	0.252	0.191	1.323	0.187	0.256	0.228	1.120	0.264
ГРУПА*ПОЛ	-0.209	0.258	-0.812	0.418	0.054	0.191	0.280	0.780	0.148	0.229	0.645	0.519
ГРУПА*ПУ	-0.234	0.260	-0.899	0.370	-0.060	0.193	-0.311	0.756	-0.021	0.231	-0.090	0.929
ПОЛ*ПУ	-0.291	0.257	-1.133	0.258	-0.148	0.191	-0.774	0.440	0.198	0.228	0.869	0.386
ГРУПА*ПОЛ*ПУ	-0.030	0.257	-0.115	0.909	-0.127	0.191	-0.665	0.507	-0.064	0.228	-0.281	0.779

На основу резултата у табели 1. уочава се да се интелигенција показала значајном, и то TIQ (тотални коефицијент интелигенције) у односу на варијаблу ГРТ СС на нивоу поузданости од  $p=0,050$  и VIQ (вербални коефицијент) у односу на варијаблу СУМ З на нивоу поузданости од  $p=0,044$ . То показује да је код деце која имају виши TIQ дошло до већег побољшања у процењивању граматички тачних реченица, док су деца са вишим VIQ имала мањи број суђења на основу значења у поновљеном мерењу, пошто је деловао експериментални третман. У односу на друге зависне варијабле, није утврђена значајна разлика у односу на интелигенцију испитаника.

Варијабла пол показала се значајном у односу на варијаблу ГРТ СС на нивоу поузданости од  $p=0,039$  и варијаблу СУМ И на нивоу поузданости од  $p=0,025$ . Вредности аритметичких средина показују да је након вежбе просечно постигнуће девојчица на граматички тачним реченицама било знатно веће у односу на просечно постигнуће дечака (АС=16,429 за девојчице; АС=14,627 за дечаке). Девојчице, такође, доносе знатно мањи број суђења на основу искуства после вежбе (АС =1,061 за девојчице; АС= 2,392 за дечаке).<sup>2</sup>

Дужина похађања предшколске установе није се показала значајном у односу на посматране варијабле. Значајне разлике нису регистроване ни у једној приказаној интеракцији.

*Утицај детерминаната на ефекте увежбавања синтаксичке свести на категорији прелазних и непрелазних глагола*

Према резултатима (Васић, 2005), експериментални третман био је значајан у показатељима синтаксичке свести и суђењу на граматички тачним реченицама у нивовима реченица које су захтевале или нису захтевале објекат. Даље је постојао интерес да се утврди да ли увежбавање на овим зависним варијаблама зависи од појединих детерминаната. Поступком мултипле регресионе анализе испитан је утицај предиктор варијабли на критеријумске варијабле, а резултати су приказани у табели 2.

Резултати у табели 2. показују да варијабла пол значајно доприноси разликама у финалном мерењу на обе посматране варијабле ( $p=0.001$  за варијаблу ПРЕ ССР;  $p=0.036$  за варијаблу ПРЕТ ССР). Девојчице су знатно успешније после увежбавања од дечака и на варијабли ПРЕ ССР (АС=6,84 за девојчице; АС=5,28 за дечаке) и на варијабли ПРЕТ ССР (АС=3,39 за девојчице; АС=2,83 за дечаке). Интерактивни утицај пола и дужине похађања предшколске установе показао се значајним у односу на варијаблу ПРЕТ СС на нивоу поузданости од  $p=0,031$ . Девојчице које су похађале само припремни предшколски програм знатно боље су процењивале граматички правилне реченице у поновљеном мерењу од дечака који су похађали припремни предшколски програм (АС=3,490 за девојчице; АС=2,542 за дечаке).

У суђењу на граматички тачним реченицама значајан је утицај пола и дужине похађања предшколске установе, који је интерактивног карактера. Анализирајући смер добијених разлика, уочава се знатно веће постигнуће девојчица, и то оних које су похађале само припремни предшколски програм (АС=3,49) у односу на дечаке који су похађали само припремни

<sup>2</sup> Испис дескриптивне статистике налази се у прилогу магистарске тезе

Детерминанте васпитљивости синтаксичке свести

предшколски програм (АС=2,54). Постигнућа девојчица и дечака који су више година ишли у целодневни боравак и у оквиру њега похађали предшколски програм не разликују се значајно, иако су и даље у корист девојчица (АС=3,29 и АС=3,09).

Интелигенција се ни у једном виду није показала значајном у односу на посматране варијабле друге групе језичког материјала.

**Табела 2. Утицај интелигенције, пола и дужине похађања предшколске установе на зависне варијабле**

ВАРИЈАБЛЕ	ПРЕ ССР				ПРЕТ ССР			
	Б	СЕ	Т	п	Б	СЕ	т	п
TIQ	0.241	0.160	1.508	0.133	0.087	0.086	1.009	0.314
VIQ	-0.086	0.081	-1.061	0.290	-0.026	0.044	-0.599	0.550
MIQ	-0.089	0.083	-1.072	0.285	-0.032	0.045	-0.709	0.479
ГРУПА	0.310	0.158	1.959	0.052	0.282	0.085	3.299	0.001
ПОЛ	0.557	0.162	3.447	0.001	0.184	0.087	2.109	0.036
ПУ	-0.013	0.158	-0.083	0.934	-0.058	0.085	-0.676	0.500
ГРУПА*ПОЛ	-0.083	0.159	-0.521	0.603	-0.153	0.086	-1.794	0.074
ГРУПА*ПУ	-0.115	0.160	-0.721	0.472	-0.103	0.086	-1.200	0.232
ПОЛ*ПУ	0.264	0.158	1.674	0.096	0.185	0.085	2.176	0.031
ГРУПА*ПОЛ*ПУ	-0.106	0.158	-0.668	0.505	-0.005	0.085	-0.054	0.957

*Утицај детерминаната на ефекте увежбавања синтаксичке свести на (не)синонимним паровима реченица*

После увежбавања експерименталне групе, регистрован је знатно већи број суђења на основу граматичке структуре и знатно мањи број суђења на основу семантике на (не)синонимним паровима реченица (Васић, 2005). Како би се утврдило да ли увежбавање зависи од утицаја појединих детерминаната, и овде је примењен поступак мултипле регресионе анализе којим се утврђује утицај предиктора на критеријумске варијабле синтаксичке свести. Резултати су приказани у табели 3.

Анализа резултата у табели 3. указује на значајан утицај дужине похађања предшколске установе у интеракцији с групом (ГРУПА\*ПУ). Највећи просечни скор имају деца која су подвргнута експерименталном



третману и ишла су више година у целодневни боравак (АС=3,71), затим деца која нису вежбала али су ишла више година у целодневни боравак (АС=2,36), деца која су припадала експерименталној групи и похађала су само припремни предшколски програм (АС=2,13) и, на крају, деца која су припадала контролној групи и похађала су само припремни предшколски програм (АС=1,93). Јасно се види да је у способности синтаксичке свести мерене (не)синонимним паровима реченица значајан утицај, осим систематске вежбе, имала и дужина похађања предшколске установе.

Пол и интелигенција испитаника не доприносе значајним разликама у финалном мерењу.

**Табела 3. Утицај интелигенције, пола и дужине похађања предшколске установе на зависне варијабле**

ВАРИЈАБЛЕ	ПАР ССР				ПАР ЗР			
	Б	СЕ	Т	п	Б	СЕ	т	п
TIQ	0.114	0.198	0.579	0.564	0.127	0.098	1.299	0.196
VIQ	0.025	0.100	0.249	0.804	-0.076	0.049	-1.529	0.128
MIQ	-0.053	0.103	-0.514	0.608	-0.065	0.051	-1.273	0.205
ГРУПА	0.390	0.196	1.990	0.048	-0.253	0.097	-2.604	0.010
ПОЛ	0.072	0.201	0.358	0.721	-0.164	0.100	-1.646	0.101
ПУ	-0.368	0.197	-1.871	0.063	0.144	0.098	1.472	0.143
ГРУПА*ПОЛ	0.041	0.197	0.206	0.837	0.059	0.098	0.607	0.544
ГРУПА*ПУ	-0.384	0.197	-1.945	0.053	0.009	0.098	0.089	0.929
ПОЛ*ПУ	0.278	0.197	1.413	0.159	-0.058	0.098	-0.598	0.551
ГРУПА*ПОЛ*ПУ	0.064	0.196	0.325	0.745	-0.070	0.097	-0.716	0.475

### Дискусија и закључак

Иако је било очекивано да ће деца више интелигенције показати веће побољшање од деце ниже интелигенције, односно да ће експериментални третман на њих имати више ефекта, добијени резултати наводе да се постављена хипотеза прихвати само за варијабле ГРТ СС и СУМ 3. Квалитативна анализа одговора испитаника у иницијалном и финалном мерењу у односу на њихов квоцијент интелигенције показује да је код деце више интелигенције дошло до побољшања које није значајно јер су њихови одговори и у иницијалном мерењу били у великој мери исправни. Ипак је

уочена тенденција да интелигентнији испитаници лакше и брже схватају аналогију вежби и тестовног материјала и да су способни да промене дирекцију у мишљењу. То је нарочито примећено код (не)синонимних парова где процењивање реченица укључује сложеније когнитивне операције. Ипак, значајно је да је и код деце ниже интелигенције дошло до побољшања након експерименталног третмана, што показује да је могуће вршити систематско вежбање синтаксичке свести и очекивати побољшање у овој језичкој способности, независно од интелигенције детета. У осмишљавању и задавању вежби требало би водити рачуна да се вежбе прилагоде когнитивном нивоу функционисања детета и да подстичу развој синтаксичке свести у зони наредног развоја (Виготски, 1996).

Већу добит од вежбе, као што је било и очекивано, имале су девојчице јер су пре свега пријемчивије за вербални материјал којим су засићени експериментални задаци и имају боље развијене вербалне способности. Вероватно су и неке црте личности које одликују девојчице (пажљивије су приликом праћења инструкције и упорније у вежбању) допринеле да остваре значајније побољшање у односу на дечаке на варијаблама ГРТ СС, СУМ И, ПРЕ СС, ПРЕТ СС. Интересантно је да се на категорији (не)синонимних парова није појавила значајна разлика по полу. Претпоставка је да су задаци те категорије више засићени неким менталним операцијама у којима су дечаци равноправни са девојчицама.

Дужина похађања предшколске установе показала се значајном у интеракцији са полом испитаника на варијабли ПРЕ Т СС, и то у корист девојчица које су похађале само припремни предшколски програм у односу на дечаке који су похађали исти програм. Између девојчица и дечака који су више година ишли у целодневни боравак није утврђена статистички значајна разлика на овој варијабли. Изгледа да је дужа изложеност утицајима раног формалног образовања утицала да се разлике међу половима у испитиваној способности изгубе. Девојчице које су похађале само припремни предшколски програм биле су изгледа у односу на дечаке пријемчивије за вежбу, можда баш због поменутих разлика у примарним способностима и цртама личности. У односу на варијаблу ПАР СС показало се да је значајан интерактивни утицај групе и пола. Интересантно је да су деца која су више година ишла у целодневни боравак а нису вежбала показала веће побољшање од деце која су похађала само припремни предшколски програм и вежбала су, што доказује да је утицај дуготрајног раног формалног образовања значајан, односно да се синтаксичка свест мерена задацима синонимије може систематски васпитавати. Ако се узме у обзир да се током вишегодишњег похађања целодневног боравака деца у дужем временском периоду уче усвајању просторних односа и временских одредница него деца која похађају

само припремни предшколски програм, јасно је да је код првих дошло до значајнијег трансфера на тестовни материјал у односу на друге.

Добијени налази упућују на неопходност разрађивања система вежби које су конципиране за потребе истраживања. Ако би се у сарадњи са васпитачима из праксе вежбе допуниле и прилагодили водећи рачуна о полним разликама и разликама у когнитивном функционисању деце истог узраста, и систематски примењивале у оквиру припремног предшколског програма, могло би се очекивати да би се код деце узраста од шест до седам година више развила синтаксичка свест и на тај начин извршила значајна припрема за процес описмењавања и даљег школовања. Будућа истраживања требала би да дају прецизније одговоре на питања колико дуго и у ком периоду је потребно увежбавати синтаксичку свест како би ефекти увежбавана били дуготрајни. Истраживање развојног тока синтаксичке свести (Васић, 1998) показало је да је предшколски узраст критични период за развој синтаксичке свести, али остаје отворено питање да ли би и на ранијим узрастима требало почети са увежбавањем, као и да ли оно треба да се настави у првим годинама школовања.

### Литература

- Bialystok, E. (1986): Factors in growth of linguistic awareness, *Child Development*, 57, 498-510.
- Биро, М. (1997): *Приручник за Ревиск*, Ревидирана верзија, Упутство за задавање и норме, Београд: Центар за примењену психологију Друштва психолога Србије.
- Blackmore, A.M., Prett, C., Dewsbury, A. (1995): The use of props in a syntactic awareness task, *Child Language*, 22, 405-421.
- De Villiers, P.A., De Villiers, J.G. (1972): Early judgments of semantic and syntactic acceptability by children, *Journal of Psycholinguistic Research*, 1, 299-310.
- Gleitman, L.R., Gleitman, H., Shipley, E.F. (1972): The emergence of the child as grammarian, *Cognition*, 1, 137-164.
- Gombert, J.E. (1992): *Metalinguistic Development*, Harvester Wheatsheaf, New York, London, Toronto, Sydney, Tokyo, Singapore.
- Hakes, D.T. (1980): *The Development of Metalinguistic Abilities in Children*, Springer-Verlag: Berlin, Heidelberg, New York.
- Коцопељић, Ј. (2008): *Метајезички аспекти зрелости за полазак у школу*, Савез педагошких друштава Војводине, Нови Сад.
- Tunmer, W.E., Bowey, J.A. (1984): Metalinguistic awareness and reading acquisition, u Tunmer, W.E., Pratt, C., Herriman, M.L. (eds.) *Metalinguistic Awareness in Children*, Berlin: Springer-Verlag.
- Tunmer, W.E., Grive, R. (1984): Syntactic awareness in children, u Tunmer, W.E., Pratt, C., Herriman, M.L. (eds.) *Metalinguistic Awareness in Children*, Berlin: Springer-Verlag.
- Tunmer, W.E., Pratt, C., Herriman, M.L. (1984): *Metalinguistic Awareness in Children*, Springer-Verlag, Berlin, Heidelberg, New York, Tokyo.

## Детерминанте васпитљивости синтаксичке свести

---

- Васић, М. (1998): Развојни ток и неке детерминанте синтаксичке свести код деце узраста 5-9 година, Дипломски рад одбрањен на Филозофском факултету у Новом Саду.
- Васић, М. (2005): *Васпитљивост синтаксичке свести*, Магистарска теза одбрањена на Филозофском факултету у Новом Саду
- Виготски, Л.С. (1996): *Мишљење и говор*, Београд, Нолит.

### *Подаци о аутору*

*Мр Мирјана Николић, магистар психолошких наука, запослена на Високој школи струковних студија за образовање васпитача у Сремској Митровици у звању предавач психолошке групе проблема.  
E-mail: zeri @ inffo.net*

## НАСТАВНИЦИ И САРАДНИЦИ У ОБРАЗОВАЊУ

Др Миланко Чабаркапа  
Филозофски факултет  
Београд

UDK-37.02(37.037)  
Прегледни чланак  
НВ.LVIII 2.2009.  
Примљен: 3. XII 2008.

### СИНДРОМ ИЗГАРАЊА НА ПОСЛУ КОД НАСТАВНИКА

*Као продукт квалитативних и квантитативних истраживања*  
**Апстракт** синдрома изгарања која су обавили Маслачова и сарадници, настала је скала МБИ (Маслач Бурноут Инвентору), на коју се већина каснијих истраживача ослањала за потребе својих емпиријских истраживања. На основу својих истраживања, она је дефинисала овај синдром у три основне димензије – исцрпљеност, деперсонализација и смањено лично постигнуће на послу. Кад је реч о учитељском и наставничком послу у школи, модел изгарања пре свега укључује захтеве који се односе на улоге које они остварују, као и последице које се испољавају у виду симптома ментално-емоционалне исцрпљености. Пошто наставник у свом процесу рада, поред извођења наставе која подразумева велико интелектуално ангажовање, стално успоставља односе са другим особама којима треба да пружи помоћ и подршку (ученици, колеге, друго школско особље, родитељи ученика), он при томе испољава различите улоге и ангажује различите аспекте своје личности, што га врло често доводи у конфликтне ситуације, захтева повећану одговорност, емоционално напрезање и стрес, тако да то у дужем временском периоду може довести до синдрома изгарања. Поред тога, као најважнији извори стреса и синдрома изгарања на послу код учитеља и наставника, према већини истраживања, наводе се и следећи фактори: лоше понашање ученика, превелика количина посла, лоше радно окружење, неједнако радно оптерећење (у току недеље, месеца, школске године), изванредан број школских активности које се обављају код куће, рад у сменама, неопходна тактичност и стрпљење у раду с ученицима и њиховим родитељима.

**Кључне речи:** школа, наставници, синдром изгарања (бурноут), стрес, исцрпљеност.

### TEACHER BURNOUT SYNDROME

*Based on Maslach-and-ass.s' qualitative and quantitative research the*  
**Abstract** Maslach Burnout Inventory (MBI) was devised, on which later researchers relied in their empirical research. Maslach defined the syndrome across three dimensions - exhaustion, depersonalization and reduced personal professional attainment. When it comes to school teaching, the burnout model includes primarily the requirements related to the roles the teachers perform, as well as the consequences evident in the form of mental-emotional exhaustion. Since the teacher, along with performing teaching which requires considerable intellectual effort, has also to permanently keep establishing relationships with other persons to whom he/she is expected to provide assistance and support (students, colleagues, other school personnel, students' parents), takes different roles and engages different aspects of his/her personality, which frequently leads to conflict situations and which, in the long run, can lead to burnout syndrome. Along with the above, according to research, the most important sources of stress and burnout syndrome among

*teachers are the following factors: students' misbehaviour, too much work, inadequate work environment, unequally distributed workload (within a week, month, academic year), considerable amount of professional activities performed at home, work in shifts, and tactfulness and patience that are required at all times when working with students or their parents.*

**Keywords:** school, teachers, burnout syndrome, stress, exhaustion.

## СИНДРОМ ГОРЕНИЯ НА РАБОТЕ У ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ

**Резюме** *Результатом ее и ее сотрудников качественных и количественных исследований синдрома горения на работе является шкала МВІ (Maslach Burnout Inventory), которую использовали многие последующие исследователи в своих эмпирических исследованиях. На основании своих исследований, она определяет этот синдром посредством 3 основных измерений - истощенности, деперсонализации и уменьшенного личного достижения на работе. Когда идет речь об учительской и преподавательской работе в школе, синдром горения включает требования относительно исполняемых ими ролей, а также и следствия, проявляющиеся в виде ментально-эмоциональной изнуренности. Так как преподаватель в своей работе, наряду с чтением лекций, что подразумевает значительную интеллектуальную деятельность, постоянно вступает в межличностные взаимоотношения, оказывая помощь и поддержку (ученики, коллеги, другие сотрудники, родители учеников), он при этом исполняет различные роли и проявляет различные аспекты своей личности, а все это очень часто приводит к конфликтным ситуациям, требует повышенной ответственности, эмоционального напряжения, так что со временем может появиться синдром горения на работе. Кроме того, в качестве самых важных источников стресса и синдрома горения на работе у учителей и преподавателей, согласно большинству исследований, приводятся и следующие факторы: плохое поведение учеников, перегруженность делом, плохая рабочая обстановка, неодинаковая рабочая нагрузка (в течении недели, месяца, учебного года), определенное количество школьных дел, выполняемых дома, работа по сменам, необходимая тактичность и терпение в работе с учениками и их родителями.*

**Ключевые слова:** школа, преподаватели, синдром горения, стресс, истощенность.

## Развој и значење концепта изгарања на послу

У савременом свету рада постоји велики број професија које се обављају уз повећано ментално-емоционално оптерећење и радно напрезање. На факторе радног оптерећења запослених и последице до којих долази у таквим професијама, истраживачи су почели да обраћају пажњу током 1970-их година, прво у САД, а касније и у другим земљама. Међу запосленима који су се бавили пружањем услуга у друштвеном сектору, посебно у области образовних и здравствених услуга, све чешће се користи формулација *синдром изгарања на послу* (енгл. burnout), која је узета као радна дијагноза

за означавање одређеног облика психолошке (ментално-емоционалне) исцрпљености услед радног преоптерећења на послу. Касније је овај термин прихваћен и у стручним круговима, тако да се крајем прошлог и почетком овог века све редовније појављује у медицинској и психолошкој литератури. То заправо значи да је овај феномен, као друштвени и психолошки проблем, био знатно пре искуствено идентификован и коментарисан него што су почела његова систематска истраживања. Може се слободно рећи да је у изучавању овог феномена коришћен приступ одоздо-нагоре, односно да је на основу праксе и искуства запослених у тзв. помагачким професијама (наставници, лекари, психотерапеути, социјални радници) оформљен један експериментални и научни термин, због чега је у почетку овај феномен био окарактерисан као део популарне психологије, што је изазивало одређена спорења и контроверзе у научним круговима.

Прва озбиљнија истраживања синдрома изгарања на послу извршили су амерички психолози, када су током 60-их и 70-их година 20. века у САД почеле да се појављују социјалне службе које су помагале незапосленима, инвалидима, алкохоличарима, жртвама насиља, ветеранима вијетнамског рата и другим особама које су се налазиле у стању психолошке или психосоцијалне потребе. У центре за психосоцијалну рехабилитацију долазили су појединци са својим животним и професионалним тешкоћама или одређеним психичким проблемима. Од сарадника у таквим центрима се захтевало да пажљиво саслушају сваког посетиоца, да саосећају с њима, да помогну саветом и анализом њихових проблема, или просто да пруже емоционалну и моралну подршку. Стручњаци и сарадници за рад у таквим центрима пажљиво су бирани, обучавани и припремани, али су се после неког времена и код њих почели појављивати емоционални проблеми, као и проблеми на релацији односа према корисницима услуга. Све чешће су се клијенти и посетиоци центара жалили на непажњу, равнодушност, отуђеност, па чак и на грубост сарадника, док су се опет, са своје стране, сарадници жалили на узалудан труд, замор и исцрпљеност. На темељу таквих запажања спроведена су почетна истраживања која су се концентрисала на описивање и дефинисање самог проблема, који је првобитно био означен као *синдром професионалног премора* или „*стрес општења*“, док је термин *синдром изгарања* употребљен касније. Прве чланке о овом феномену написали су средином 1970-их година психијатар Фројденбергер (Freudenberger, 1974) и социјални психолог Маслачева (1976). Фројденбергер је описао процес у коме особе које помажу другима и пружају психолошке и социјалне услуге доживљавају емоционалну отуђеност, губитак мотивације и привржености послу, означавајући овај феномен термином који се тада колоквијално употребљавао за означавање ефеката до којих доводи



хронична употреба дрога – *бурноут*. У својим истраживањима Маслачева је са сарадницима интервјуисала велике групе људи који су радили у организацијама за пружање помоћи, испитујући ефекте емоционалног стреса који доживљавају на послу и разне начине превладавања, тако да је она 1976. године предложила термин *изгарање* као најадекватнији за означавање новог синдрома (Maslach С., 1976).

Специфичности популације на којој су вршена истраживања довела су до тога да се синдром изгарања није посматрао као индивидуални одговор на радни стрес, већ кроз појединачне релације запосленог и клијента, тако да је његово одређење у почетку било интеракцијско и интерперсонално. Прва истраживања по својој природи су била квалитативна и дескриптивна, користећи технике као што су: интервју, натуралистичке опсервације и студије случаја. Истраживања која су била клинички оријентисана усмерила су фокус интересовања на симптоме овог синдрома и његов утицај на ментално здравље, док су се истраживања која су имала социјални приступ концентрисала на однос између запосленог и клијента, као и на ситуациони контекст, тј. организацију у којој појединци раде.

Већ од 1980-их година почињу да се изводе систематичнија истраживања са применом одговарајућих квантитативних метода, што ће омогућити да се феномен изгарања на послу боље операционализује и одреди у односу на сличне феномене. На основу тих истраживања појавили су се и први теоријски модели, међу којима је најпознатији модел Кристине Маслач (Maslach, 1976), која се сматра пиониром у концептуализацији синдрома изгарања на послу. На основу својих истраживања, она је дефинисала овај синдром преко три основне димензије – *исцрпљеност*, *деперсонализација* и *смањено лично постигнуће*. Губитак енергије и општа исцрпљеност односе се на лични доживљај стреса и замора на послу, као, на пример, када психотерапеути и социјални радници немају довољно енергије за пружање услуга, или када учитељи и наставници нису више у могућности да се физички и емоционално брину о својим ученицима и да раде адекватно свој посао. Деперсонализација се манифестује у интерперсоналном контексту и односи се на равнодушан, немаран, хладан и негативан став према корисницима услуга, ученицима, родитељима и другима на радном месту. Компонента смањеног личног постигнућа односи се на самоевалуацију и представља доживљај смањене ефикасности или осећање некомпетентности и недостатка продуктивности на послу (Maslach, Shaufeli, Leiter, 2001). Прве две димензије (исцрпљеност и деперсонализација) чине срж синдрома изгарања у овом моделу, док је статус треће димензије (смањено постигнуће) донекле нејасан. С једне стране, смањено постигнуће може да буде функција исцрпљености или деперсонализације као посебних димензија или, с друге

стране, последица комбинације обе претходне димензије, што се може посматрати у том смислу да је тешко имати осећај личног постигнућа када сте емоционално и физички исцрпљени, или када помажете некоме коме нема помоћи и кога не доживљавате у потпуности као нормално људско биће. У овом другом случају, чини се да се осећај неефикасности или сниженог личног постигнућа развија паралелно са друге две димензије, вероватно више зато што потиче из недостатка релевантних услова и метода за ефикасно обављање посла, а не због преоптерећености послом или због друштвених конфликта. На крају, као продукт квалитативних и квантитативних истраживања синдрома изгарања Маслачове и сарадника, настала је скала МБИ – Maslach Burnout Inventory на коју се већина каснијих истраживача ослањала за потребе својих емпиријских истраживања.

### **Синдром изгарања и приврженост послу**

Нови правац у истраживању синдрома изгарања на послу било је увођење конструкта *привржености послу* (work engagement), што представља заокрет ка позитивној, непатоцентричкој психологији. Пошло се од схватања да приврженост послу представља супротан пол синдрому изгарања, а фокусира се на људске предности и оптимално функционисање. Аутори су у свом новом приступу претворили исцрпљеност у енергију, деперсонализацију у ангажованост, некомпетенцију у ефикасност, односно према овом моделу сматрало се да се оно што је почело као важан, значајан и интересантан посао који изазива позитивну мотивацију и приврженост може временом због преоптерећења или засићености претворити у непријатан, досадан и безначајан посао (Maslach, Schaufeli & Leiter, 2001). Проблем који се појавио у вези с овим новим конструктом био је у томе што он није био одређен квалитативно другачије у односу на конструкт изгарања, као што је то према називу требало да изгледа. Чак је и његова операционализација извођена преко МБИ скале, с тим што се скор израчунавао преко опозитних вредности скале. Међутим, легитимност оваквог поступка је под знаком питања, из простог разлога што се ови појмови можда не налазе са супротне стране истог континуума. Ако је циљ окретање ка позитивним ставовима и доживљајима према послу, онда би требало направити потпуно нову операционализацију конструкта, који може али не мора бити у вези с факторима који утичу на појаву синдрома изгарања.

У том смеру је кренуо Шафели са сарадницима (2004) полазећи од претпоставке да приврженост послу јесте супротан пол професионалног изгарања, али скор није израчунавао преко МБИ скале. Он и његови сарадници дефинишу приврженост (пожртвованост) као трајно позитивно афективно-мотивационо стање испуњености запосленог, које се може

окарактерисати преко димензија *вигор, ангажованост и посвећеност*. У оквиру овог модела, вигор се односи на висок ниво енергије и отпорности, воља да се уложи додатни напор у посао, способност да се особа споро замара и упорност када се суочи са тешкоћама. Ангажованост представља јаку пословну активност праћену ентузијазмом и осећањем значаја посла који се обавља, осећањем поноса и инспирисаности. Посвећеност се дефинише као стање тоталне преданости послу која се доживљава кроз брз проток времена и неспособност одвајања од посла. Овај конструкт је операционализован преко скале UWES – Utrecht Work Engagement Scale. Прелиминарни резултати показују да постоје негативне корелације између ове три скале и скала MBI-а. Поред тога, занимљиво је такође да је појава изгарања више повезана са захтевима посла, док је приврженост више повезана са ресурсима потребним да се посао обави (Maslach, Schaufeli, Leiter, 2001).

### **Синдром изгарања и сродни клинички феномени**

Одмах на почетку увођења концепта изгарања на послу, поставило се питање да ли је овај конструкт заиста квалитативно другачији од њему сродних, као што је депресија, умор и незадовољство послом. У току развијања скале за процену синдрома изгарања уочила се његова веза са депресијом и анксиозношћу (Bakker A. В., Demerouti, E., & Euwema M.C et al. 2005). Утврђено је да је изгарање проблем специфичан за пословни контекст, насупрот депресији која може да се исказује у сваком сегменту живота. С друге стране, утврђено је и да су појединци који су склонији депресији, односно који имају виши скор на неуротизму, истовремено подложнији изгарању на послу.

У својим истраживањима Маслач, Шафели и Летре (2001) издвојили су пет заједничких елемената који се појављују у различитим операционализацијама синдрома изгарања:

- Доминација дистрофичних симптома, као што су ментална или емоционална исцрпљеност, умор и депресија;
- Већи нагласак на менталним и бихевиоралним симптомима него на физичким;
- Симптоми изгарања су обавезно повезани са послом;
- Симптоми се манифестују код нормалних особа које пре нису патиле од психопатолошких симптома;
- Смањена радна ефикасност, која је праћена и негативним ставовима према послу.

Већина ових елемената представља дијагнозу неурастеније или астеничне неурозе која је повезана с послом, тако да се ова дијагноза често користи као психијатријски еквивалент синдрома изгарања. И други симптоми синдрома изгарања су веома слични или се преклапају са симптомима астеничне неурозе – човек се осећа исцрпљено, пада му радна способност, појављују се психосоматске непријатности као што су главобоља, несаница, губитак апетита или склоност преједању, појачава се потреба за дуваном, кафом, алкохолом или лековима за смирење и опуштање. На когнитивном плану појављује се осећај беспомоћности, узалудности, безнадежности, равнодушности и апатије. Најважнији симптом на емоционалном плану је појава отупелости осећања – изостаје емоционални одговор на ситуације које би требало да буду узбудљиве, нестаје осећање сажаљења према људима, појављује се песимизам и цинизам. Постепено се развија негативан однос према раду, сарадницима и корисницима услуга. Истраживањима је показано да скорови на скали изгарања могу да разликују психијатријске пацијенте са дијагнозом неурастеније од пацијената са другим менталним поремећајима, као и то да група неурастеничних клијената показује мање изражену патологију него пацијенти са другим дијагнозама.

Такође је уочена повезаност овог синдрома и задовољства послом, односно утврђено је да постоји негативна корелација (од - 0.40 до - 0.52) која за собом повлачи више питања: да ли незадовољство послом узрокује изгарање или је то једна од последица, или су можда обе појаве узроковане неком трећом варијаблом, као, на пример, лошим радним условима, ниским примањима и слично.

Значајне су и последице синдрома изгарања везане за лош учинак на послу и лоше стање здравља. Синдром изгарања је врло често асоциран са различитим врстама повлачења са посла – прекомерно изостајање, намера да се посао напусти, па све до конкретног напуштање посла. Код оних људи који ипак остану на датом послу, изгарање води ка лошој продуктивности или сниженој ефикасности, на тај начин редукујући посвећеност особе послу и самој организацији. Такође, особе које доживљавају овај синдром могу имати негативан утицај на своје колеге у смислу учесталих конфликта и фрустрација због неиспуњавања радних обавеза.

Што се тиче утицаја на здравље, компонента исцрпљености је најпредиктивнија за појаву типичних здравствених последица изазваних радним стресом. Нађене су блиске везе између изгарања и наркоманије, изгарања и алкохолизма. Иако су у неким студијама изнети аргументи да је синдром изгарања једна врста менталног поремећаја, генерално мишљење је да изгарање изазива менталну дисфункцију, односно да претходи лошем

менталном здрављу – депресији, анксиозности, негативној слици о себи итд. Човек који је ухваћен у мрежу синдрома изгарања обично није свестан шта се с њим дешава и шта је узрок његових проблема. Он све више постаје апатичан, немотивисан и све чешће осећа растућу унутрашњу нервозу, напетост, забринутост и одбојност према онима којима треба да помаже – пацијентима, ученицима, посетиоцима. Онај који доживљава ово мучно стање обично разлоге за своје проблеме тражи у самом себи, почиње да сумња у себе, да потцењује себе, да се осећа бездушним и непрофесионалним. То још више снижава самопоуздање, расположење, мотивацију и радну ефикасност, тако да понекад проблем може да се заоштри до тог степена да наступи потпуно разочарање у живот, друге људе и самог себе, што може довести до дубоке депресије и покушаја самоубиства.

Наравно да дубина психичке кризе и тежина клиничке слике синдрома изгарања не зависи само од фактора радног оптерећења и претераног напрезања, већ и од индивидуалних ресурса, способности и особина личности појединца. Уопштено се може рећи да људи који су здравији, јачи, издржљивији и способнији могу боље да се суоче са пословним захтевима и стресорима, па самим тим имају и мање шансе да доживе синдром изгарања. Урађена је и лонгитудинална студија на узорку људи који раде веома захтевне послове који укључују интерперсоналне контакте, као што су емоционално захтевне помагачке професије и рад са људима који доживљавају јако стресне ситуације. Резултати су показали да су особе које су психолошки биле здравије током адолесценције имале већу шансу да раде такав посао и да остану на њему дуже, а при томе су још били пожртвованије и задовољније послом (Jenkins, Maslach, 1994). У целини посматрано, овакви налази упућују на значај особина личности, унутрашњих ресурса и општег стања здравља за оптимално радно функционисање.

### **Ситуациони модел изгарања: захтеви – ресурси**

Ситуациони модел изгарања узима у обзир однос између конкретних захтева посла и расположивих ресурса појединца путем којих он настоји да удовољи тим захтевима. Најчешће се у овом случају анализира утицај квантитативних и квалитативних захтева посла. *Квантитативни захтеви посла* (на пример, превише посла а премало расположивог времена) доста су истраживани и утврђено је да постоји повезаност са синдромом изгарања, посебно са димензијом исцрпљености, што се може посматрати као последица превелике количине посла и временског притиска. Овакав однос је утврђен не само на основу селф-репорт мера, већ и на основу објективних показатеља, као што су број сати рада недељно и број клијената којима је пружана услуга (Maslach, Schaufeli & Leiter 2001). Квантитативни захтеви

посла у већини истраживања операционализују се преко варијабле *обим посла*.

Истраживања утицаја *квалитативних захтева посла* на синдром изгарања првенствено су се концентрисала на конфликт различитих улога које особа обавља (када посао укључује конфликтне захтеве), као и нејасност улоге у организацији (недостатак адекватних информација да би се посао добро обавио). Синдром изгарања с овим варијаблама показује умерене до више корелације, а сличне корелације показује и са тежином клијентових проблема (Maslach, Schaufeli & Leiter, 2001). Ове варијабле су углавном истраживане у популацији људи који се баве хуманим занимањима у области медицинских и социјалних услуга (медицинске сестре и социјални радници), али и међу учитељима и наставницима код којих се захтеви посла односе на обавезне активности које треба да врше (васпитни рад, одржавање дисциплине, професионално усавршавање, одговорност за понашање итд.). Према ситуационом моделу, превисоки захтеви посла и настојање да се тим захтевима удовољи узимају се као главни извори синдрома изгарања на послу.

Што се тиче истраживања усмерених на откривање недостатака у погледу *ресурса* потребних за обављање посла, социјална подршка јавља се као примарни фактор. Недостатак подршке надређеног (директора, шефа) показује се као значајнији фактор од недостатка подршке колега. Поред ове варијабле, ту су и недостатак адекватне повратне информације о начину на који особа обавља посао, недостатак контроле над послом, односно неучествовање у доношењу одлука, као и недостатак аутономије у обављању посла (Maslach, Schaufeli & Leiter 2001). Значајни фактори су и бедна слика своје професије и притисци честих реформи и промена у послу (Gold & Roth 1993).

На основу претходно поменутих и неких других ситуационих фактора који се наводе у литератури, формулисан је нови модел синдрома изгарања који се може изразити кроз однос: *пословни Захтеви – ресурси* (Job Demands - Resources Model; Bakker A. B., Demerouti, E., & Euwema M.C, 2005). За формулисање овог модела изгарања послужио је специфичан модел стреса на раду који је дао Карасек (1979), познат под називом *захтеви – контрола* (Demands - Control Model), где је стрес изазван комбинацијом високих захтева посла (превелика количина посла, а премало времена) и малом контролом над процесом посла.

*Психосоцијални захтеви посла* односе се на психичке, социјалне и организацијске аспекте посла који траже знатне когнитивне или емоционалне напоре. Иако се захтеви посла могу посматрати и као индикатор изазова

на послу, они постају стресори у оним ситуацијама када захтевају стално улагање великог напора како би пословни учинак остао на истом нивоу.

Кад је реч о учитељском и наставничком послу у школи, овај модел укључује захтеве који се пре свега односе на улоге које они остварују, а које се према основном моделу дефинисања наставничких улога деле на васпитне и образовне. Референтни оквир за дефинисање улога је наставников положај у наставном процесу и однос према ученику, његовим потребама и педагошком развоју (Петровић Д., 1999). Неки аутори наглашавају стручну и педагошку улогу наставника, при чему се функција наставника као стручњака огледа у потпуном познавању наставних садржаја, док педагошка функција подразумева да он својим васпитним деловањем доприноси свестраном и оптималном развоју личности сваког ученика. Нешто другачију класификацију наставничких улога даје Линдгрен (Lindgren Н.С., 1976), из које се може уочити сложеност и разноврсност захтева који произилазе из таквих улога. Према Линдгрену, наставничке улоге могу се дефинисати на следећи начин:

– *Наставне и административне улоге* – наставник као инструктор, модел, руководилац разредом, службеник школе, члан одређене секције или групе, јавни радник;

– *Психолошки оријентисане улоге* – наставник постаје психолошки радник у образовању обављајући послове као што су: добра комуникација, социјални психолог, саветник, ментално-здравствени радник.

– *Самоизражавајуће улоге* – оне улоге кроз које остварује и неке своје потребе везане за учење, помоћ другима, родитељска фигура, контролор других и особа која тежи професионалној сигурности и напредовању.

Пошто наставник у свом процесу рада стално успоставља односе са другим особама (ученицима, колегама, другим школским особљем, родитељима ученика), он при томе испољава различите улоге и ангажује различите аспекте своје личности, што га врло често доводи у ситуацију повећане одговорности, емоционалног напрезања и стреса. Поред тога, као најважнији извори стреса и синдрома изгарања на послу код учитеља и наставника, према већини истраживања, наводе се следећи фактори:

- Лоше понашање ученика (Evers, Tomic & Brouwers, 2004);
- Превелика количина посла, обим посла (Burke & Greenglass 1995);
- Лоше радно окружење (Bakker, Demerouti & Euwema 2005).

Да би могао да одговори сложеним и високим захтевима посла, неопходно је пре свега да наставник успешно интегрише своје улоге и да усклади оно што очекује од себе с оним што други очекују од њега.



Међутим, то није увек лако постићи, јер су у савременим условима школовања и образовног система очекивања од наставника све већа, улоге све сложеније и разноврсније, а стресне ситуације све чешће и интензивније. Јасно је да рад учитеља и наставника има велики друштвени значај, али је евидентно да је последњих година (бар кад је реч о нашој средини) дошло до погоршања друштвеног статуса и угледа ове професије у односу на ранији период, што се битно одражава на мотивацију за рад, задовољство послом, као и на доживљај стреса и радног напрезања. Оно што су досадашња истраживања најчешће истицала као главне тешкоће овог позива односе се на захтеве интелектуалне природе и емоционалну напетост у раду с ученицима, али томе треба додати и друге карактеристике посла наставника као што су – неједнако радно оптерећење (у току недеље, месеца, школске године), извештан број школских активности које се обављају код куће, рад у сменама, неопходна тактичност и стрпљење у раду с ученицима и њиховим родитељима. Све то од наставника захтева значајан интелектуални напор и емоционалну ангажованост, уз коришћење свих осталих ресурса који му стоје на располагању.

*Ресурси* потребни за успешно обављање посла такође се односе на психичке, социјалне или организацијске аспекте посла, који могу да смање захтеве посла, корисни су за постизање пословних циљева и стимулишу лични напредак. Према ситуационом моделу изгарања на послу, најчешће се узимају у обзир следећи ресурси:

- Контрола посла (Taris, Schreurs & van Iersel-van Silfhout, 2001);
- Приступ информацијама (Leithwood, Menzies, Jantzi & Leithwood, 1999);
- Подршка надређеног (Coladarci, 1992);
- Иновативна школска клима (Rosenholtz, 1989);
- Друштвена клима (Kremer-Hayon & Kurtz, 1985).

Када су у радној ситуацији присутни неки од ових ресурса или што више њих, онда они мотивишу запослене, повећавају преданост послу и радној организацији, док с друге стране, њихов недостатак подстиче незадовољство послом и синдром изгарања.

Према овом моделу који разматра однос *захтеви – ресурси*, претпоставља се да пословни захтеви и одговарајући ресурси потребни за успешно обављање посла евоцирају два различита, мада повезана процеса: 1. енергетски процес исцрпљивања, за који је одговорна превелика количина захтева, и 2. мотивациони процеси у које су укључени ресурси и који утичу на приврженост послу (Schaufeli & Bakker 2004). Још једна претпоставка овог модела је значајна, а то је да постоји негативна повезаност између

захтева и ресурса посла, јер се обично дешава да се посао доживљава као захтевнији онда када ресурси за његово обављање недостају, и обратно, када има довољно ресурса посао је лако обавити.

Нови правац у истраживању професионалног изгарања представљају *фактори организације*, односно посматрање ширег контекста у коме појединац ради, из разлога што организација првенствено обликује хијерархију, правила, захтеве и услове рада. У случају када појединац није задовољан организацијом, најчешће је нарушен основни психолошки захтев везан за праведност, равноправност и реципроцитет који је пожељан у односима између запосленог и организације. Поред тога, организација поседује и одређене вредности које су имплицитно укључене у све структуре и процесе, тако да до професионалног изгарања може доћи и онда када су вредности појединца и организације прилично различите или се налазе у конфликту (Maslach, Schaufeli & Leiter, 2001).

Кад је реч о синдрому изгарања код учитеља и наставника, занимљиво је да су Грејсон и Алварез (Grayson & Alvarez, 2008) у оквиру своје студије утврдили да овом синдрому највише доприносе, на првом месту, *релације с ученицима и родитељима*, па тек онда ресурси школе. Сличне налазе износи Фридман и Исак (Friedman i Isak, 1995), који су указали да уобичајено понашање ученика, као што је непоштовање ауторитета наставника и непажња на часу, објашњава 22% варијансе радног изгарања. То значи да се поред фактора организације може издвојити и посебан *фактор интерперсоналне интеракције*, који се односи на квалитет односа с ученицима и њиховим родитељима.

У истраживањима фактора који утичу на појаву професионалног изгарања треба обухватити све најважније узрочнике везане за карактеристике посла. Већина студија које извештавају о изворима стреса и факторима изгарања код наставника (Travers & Cooper 1996) показују да су главни извори стреса с којима се суочавају наставници: ученици којима недостаје мотивација за учење, одржавање дисциплине на часу, временски притисак и затрпаност послом, прилагођавање променама, евалуација од стране других, интеракција с колегама, брига за самопоштовање и статус, однос са надређенима, конфликт и нејасност улога, лоши услови рада. Имајући у виду ресурсе као контекстуалне или ситуационе факторе изгарања код наставника, поред пренатрпаности послом, ниске мотивације ученика и дисциплинских проблема, најчешће се наводе још и следећи фактори: недостатак подршке колектива, као и недостатак подршке од ученичких родитеља и шире заједнице (Gold & Roth 1993). Исте ове факторе истичу и наставници у нашим школама, укључујући и захтев за прилагођавањем

променама које су последица честих реформи у систему образовања. (Петровић Д., 1999).

### **Интегративни модел изгарања: особа – посао**

Новија истраживања су се фокусирали на интегративни модел изгарања на послу, што подразумева интеракцију *особа – посао*. У почетку је постојао проблем што су таква истраживања била превише уска, односно особа је најчешће дефинисана цртама личности и кроз конкретно схватање посла, а не кроз целовит одговор који укључује емоције, мотивацију или карактеристичан одговор на стрес. С друге стране, посао је одређен кроз специфичне задатке, а не кроз општи ситуационо-организациони контекст. У циљу проширења и побољшања интегративног модела, аутори Маслач и Лејтер (2008) су формулисали нови модел који се фокусира на степен поклапања између појединца и шест домена његове пословне средине, што подразумева да је вероватноћа доживљавања изгарања већа што је неслагање веће. Предност овог модела је што се концентрише на дуготрајни однос који особа има са послом, у смислу неке врсте психолошког уговора. Непоклапање се јавља када у процесу формирања психолошког уговора критична питања остану нерешена, или када се пословне обавезе промене у нешто на шта запослени не пристаје или сматра неприхватљивим (Maslach, Schaufeli, Leiter, 2001).

Према овом оделу, синдром изгарања се може појавити када постоји неслагање између појединца и организације на неким или на свим од следећих шест димензија:

1. *Количина посла* – превелика количина задатака исцрпљује и троши енергетске ресурсе особе на начин који онемогућава адекватан опоравак. Може бити у питању и погрешан избор посла (на пример када особи недостају одређене вештине), или недовољна заинтересованост за одређени тип посла, чак и онда када постоји разумна количина посла. Такође и приморавање особе да испољава емоције које нису у складу са њеним правим осећањима доводи до неслагања између појединца и овог домена.

2. *Контрола посла* – подразумева недовољну контролу ресурса потребних да се обави посао, или недостатак способности и ауторитета да се особа избори да обави посао на начин на који она мисли да је најпогоднији. Губитак контроле се јавља и код особа које осећају да имају више одговорности од оне са којом могу да се изборе. Такође, смањена контрола јавља се и када нечија одговорност превазилази сопствени ауторитет – људи се осећају одговорним да дају одређени резултат и томе су веома посвећени, али им недостају способности и ресурси да резултат остваре.

3. *Награда* – подразумева недостатак одговарајуће награде за обављени посао, која може бити финансијска (недовољна плата или друге материјалне бенефиције), социјална (када други игноришу, не цене и не признају посао који појединац обавља) и унутрашња тј. психолошка (када постоји изостанак поноса због посла који човек ради, или изостанак осећаја важности и поштовања онда када сматра да посао добро обавља).

4. *Колектив* – губитак осећања повезаности и емоционалне размене (похвала, утеха, хумор, инструментална помоћ) са другим људима на радном месту, али и учестали конфликти који производе фрустрацију, хостилност и онемогућавају позитивну психолошку климу и социјалну подршку у колективу.

5. *Правичност* – овај фактор се огледа у ситуацијама када постоји неједнакост у послу или плати, кроз доживљај преварености или неправде када се не награђује и не унапређује по заслугама, али и када не постоји могућност да особа искаже неслагање са таквом праксом и када не успева да разреши проблем. Преко ове димензије се исказује самопоштовање и потврђује сопствена вредност.

6. *Вредности* – када је особа принуђена да ради професионално некоректне или неетичке ствари, или оне које се не слажу са њеним системом вредности и убеђењима, када постоји неслагање између личних моралних ставова и вредности организације, када се јавља конфликт општих вредности, или када постоји разлика између прокламоване визије и мисије организације, с једне стране, и стварне праксе коју спроводи, с друге стране. Резултати истраживања показују да вредности имају централну медијаторску улогу у односу на друге домене, али и да се појављују као фактори који су значајни за индивидуалне разлике у процени важности сваког од ових шест домена (Maslach, Schaufeli, Leiter, 2001).

### **Индивидуални фактори изгарања на послу**

Доживљај посла, посебно ситуационо-контекстуалних фактора посла, углавном обликују индивидуални фактори, као што су *демографске варијабле* (узраст, образовање, пол, радни стаж, брачни статус) и *црте личности*. Међутим, истраживања су показала да је веза изгарања с особинама личности слабија него веза с организацијом посла, па се сматра да је изгарање више друштвени и организациони феномен него резултат индивидуалних особина и ресурса (Maslach, Schaufeli, Leiter, 2001).

Од индивидуалних карактеристика, највише су изучаване демографске варијабле. Утврђено је да је годиште испитаника највише асоцирано с изгарањем, у том смислу да млађи запослени чешће показују знаке професионалног изгарања него они преко 30 или 40 година. Пошто је годиште

конфундирано са радним искуством, чини се и да су они који тек започињу радну каријеру под већим ризиком да испоље синдром изгарања.

Што се тиче варијабле пол, она се није показала као јак предиктор – неке студије показују виши ниво изгарања код мушкараца, друге код жена, а треће нису утврдиле полне разлике. Оно што се са сигурношћу може рећи јесте да се често јављају мале разлике на појединим димензијама – мушкарци имају нешто више изражену деперсонализацију, док је код жена нешто наглашенија исцрпљеност. Узрок ових разлика могу бити стереотипи везани за полне улоге у смислу преференције неких занимања – на пример, мушкарци су чешће полицајци и ватрогасци, а жене медицинске сестре и наставници. Такође, они који су невенчани (поготово мушкарци) склонији су изгарању него венчани. Још једна демографска варијабла – степен образовања, показала се значајном. Утврђено је да они са вишим нивоом образовања показују виши ниво изгарања у односу на оне са нижим нивоом образовања. Проблем представља чињеница што је ова варијабла врло често конфундирана са занимањем и статусом, тако да није могуће баш једнозначно интерпретирати ове налазе. Чешћи је случај да они са вишим образовањем обављају сложеније послове и имају веће одговорности, па самим тим и већи стрес на послу. С друге стране, они који су провели дуже времена у школовању и стекли виши ниво образовања, имају и већи степен очекивања од свог посла, па се лакше и брже разочарају када се очекивања не испуне.

Истраживане су и индивидуалне карактеристике личности, тј. црте личности, да би се утврдило да ли су неки типови људи склонији синдрому изгарања. Показало се да субмисивни и пасивни појединци који се не укључују активно у свакодневне активности, који немају осећај контроле над догађајима и нису отворени за промене – имају више скорове на скали изгарања, посебно на димензији исцрпљености. Изгарање је такође више изражено код људи који имају екстерни локус контроле, суочавају се са стресним догађајима на релативно пасиван, повлачећи начин и имају ниско самопоуздање. Истраживања везе „*великих пет*“ домена личности и изгарања потврдила су повезаност са димензијом неуротизма (анксиозност, депресија, хостилност, вулнерабилност и стидљивост). Димензија исцрпљености је такође повезана и са особинама личности типа А које одликује компетитивност, рад под сталним временским притиском, хостилност, претерана жеља за контролом (Maslach, Schaufeli, Leiter, 2001).

У свом истраживању синдрома изгарања код наставника, Еверс и сарадници (2004) су приметили да је ризик од изгарања повећан ако наставници постављају сувише превисоке циљеве и имају нереална очекивања, или када осећају да не напредују довољно у каријери, што

доводи до повећаног скорa на скали емоционалне исцрпљености, негативног става према ученицима, ниског нивоа самоактуализације и смањеног нивоа професионалне ефикасности. Наведене негативне реакције утичу на смањење квалитета наставе, прилагођености условима посла и уопштем погоршању односа са ученицима.

### **Начини да се наставници изборе са стресом и изгарањем на послу**

Према когнитивном моделу стреса, степен стресне реакције у знатној мери зависи од евалуативних процена. У зависности од личних циљева и уверења, као и услед нејасних и конфундирајућих стимулуса, људи селективно обрађају пажњу како на саме стимулусе, тако и на могуће реакције на њих. Стога различити људи имају различите ставове, опажања и стратегије понашања, чему доприносе и демографске варијабле, тако да се усложњава интеракција између извора изгарања и самог доживљаја изгарања.

Већина истраживања која се баве проблематиком стреса и изгарања код наставника, посматра наставнике као хомогену групу, свесно занемарујући различите приступе послу, локус контроле и друге индивидуалне варијабле. Стога императив савремених истраживања мора бити да се детаљније приступи изворима стреса, индивидуалним разликама и копинг стратегијама које запослени примењују у превладавању стреса на послу.

Индивидуалне копинг стратегије се обично разврставају у два типа: директне акционе технике и палијативне технике (Влајковић, 1995). Директне акционе технике се односе на ствари које наставник може да уради да би елиминисао изворе стреса. То подразумева добијање јасне слике о томе који су извори стреса, а затим извршавање неке врсте акције која ће омогућити да се са захтевима који проузрокују стрес може успешно у будућности борити. С друге стране, то подразумева мењање ситуације на неки начин, тако да се ти захтеви више не појављују. Директне акционе технике могу укључити бољу организацију времена, или виши степен самодисциплине, развијање нових знања, вештина и радне праксе, договарање са колегама и слично, тако да се неки захтеви избегну или да се добије подршка за њихово успешније обављање.

Палијативне технике нису усмерене на саме изворе стреса, већ су пре свега усмерене на учење вештина за превазилажење реакција које се при стресу јављају. Палијативне технике могу бити менталне и физичке. Менталне стратегије се односе на ментално моделовање ситуације, на пример, када наставник покушава да промени процену ситуације и да је посматра из другог угла, или да изгради нов когнитивни приступ проблему

који има у школи. Физичке стратегије укључују активности које помажу наставнику да одржи или обнови осећај психофизичке релаксираности, или да упражњава активности за отклањање било какве тензије и анксиозности која је настала.

У многим школама у свету наставници учествују у радионицама са циљем да се редукује ниво доживљеног стреса. Такве радионице се углавном фокусирају на помоћ наставницима да развију мешавину директних акционих и палијативних техника, као и на помоћ наставницима у школи у целини да развију методе рада које ће смањити непотребне изворе стреса (Кугласоу, 2001).

Студије о томе како се наставници боре са стресом (Borg, Falzon, 1990; Pickering C. 2008) показују да наставници у пракси најчешће користе следеће стратегије:

- Недозвољавање да проблем ескалира;
- Избегавање сукоба и конфликта;
- Рекреација и одмарање после посла;
- Предузимање акција за борбу са проблемима;
- Држање осећања под контролом;
- Посвећивање више времена појединим задацима;
- Разговор о проблему и својим осећањима у вези с проблемом са колегама;
- Покушај да се води здрав породични живот;
- Планирање и постављање приоритета;
- Препознавање сопствених ресурса и ограничења.

Бројне студије су истакле важност рада у школи где постоји позитивна атмосфера и социјална подршка (Puncch, Tuetteman, 1996). То омогућује наставницима да деле своје бриге међусобно, што може довести до корисних сугестија колега о томе како да се превладају стресне ситуације, или да се предузму конкретне акције којима се уклањају извори стреса. Често се дешава да чак и најједноставније заједничко учествовање у неким једноставним активностима, на пример, током школског одмора, може да отклони осећај стреса и анксиозности.

Неке школе су у стању да омогуће разне начине социјалне подршке својим члановима који доживљавају највећи ниво стреса. Једна важна иновација примењена у британским школама је успостављање телефонских помоћних линија за наставнике, названа наставничка линија (TFB - 2000). Овај сервис су подржали влада, локалне власти и наставничка удружења, а омогућава било ком наставнику да има бесплатно телефонско саветовање у вези са разним проблемима и стресорима на послу. Такође, у Великој



Британији је током 2002. године спроведен пилот-пројекат у коме су консултанци користили одговарајуће упитнике уз помоћ којих су развијали профиле личног доживљаја стреса, на основу показатеља менталног и физичког здравља. Они наставници који су имали скор на горњем делу стрес-скеале добијали су додатну психолошку подршку у виду саветовања, а сви запослени су имали приступ менаџеру менталног здравља на лицу места. Пројекат је идентификовао главне узроке стреса и направио годишњи календар *врућих тачака*, тј. време највећег оптерећења и стреса. Овакве и сличне моделе саветовања и подршке у нашим школама могла би да спроводи школска педагошко-психолошка служба, или одговарајућа саветовалишта за стрес и центри за ментално здравље, што би умногоме доприносило превенцију стреса и синдрома сагоревања на послу код наставника.

### Литература

- Bakker A. B., Demerouti E., & Euwema M.C. (2005): Job resources buffer the impact of job demands on burnout. *Journal of Occupational Health Psychology*, 10(2): 170-180.
- Borg M.G., & Falzon, J.M. (1990): Teachers' perception of primary school children's undesirable behavior: The effects of teaching experience, pupil's age, sex, and ability stream. *British Journal of Educational Psychology*, 60: 220-226.
- Burke R. J., & Greenglass, E. (1995): A longitudinal study of psychological burnout in teachers. *Human Relations*, 48:187– 202.
- Coladarci T. (1992): Teachers' sense of efficacy and commitment to teaching. *Journal of Experimental Education*, 60: 323–337
- Evers W.J., Tomic W., & Brouwers A. (2004): Burnout among teachers: Students' and teachers' perceptions compared. *School Psychology International*, 25(2): 131-148.
- Freudenberger H.J. (1974): Staff Burnout. *Journal of Social Issues*, 30:159-164.
- Friedman, Isak A.(1995): Student Behaviour patterns contributing to teacher burnout. *The Journal of Educational Research*, 88(5): 281-289.
- Gold Y., Roth R. (1993): Teachers Managing Stress And Preventing Burnout. Routledge, London.
- Grayson J.L., & Alvarez H.K. (2006): Teacher stress in Southeastern Ohio: Differential rates of survey return based on dissemination method, burnout levels, and school climate factors. *Ohio Psychological Association Annual Convention*, Columbus, OH.
- Jenkins S. R., & Maslach C. (1994): Psychological health and involvement in interpersonally demanding occupations: A longitudinal perspective. *Journal of Organizational Behavior*, 15: 101-127.
- Karasek R.A. (1979): Job demands, job decision latitude, and mental strain: Implications for job redesign. *Administrative Science Quarterly*, 24: 285-308.
- Kremer-Hayon L., Kurtz H. (1985): The relation of personal and environmental variables to teacher burnout. *Teaching and Teacher Education*, 1: 243– 249.
- Kyriacou C. (2001): Teacher Stress – directions for future research. *Educational Review*, 53(5): 281-289.

- Leithwood K., Menzies T., Jantzi D., Leithwood J. (1999): Teacher burnout: A critical challenge for leaders of restructuring schools. In R. Vandenberghe & M. Huberman (Eds.), *Understanding and preventing teacher burnout*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Lindgren H.C. (1976): *Educational Psychology in the Classroom*. John Wiley & Sons, New York.
- Maslach C. (1976): Burned-out. *Human Behavior*, 9 (5), 16-22.
- Maslach C., Schaufeli W., Leiter M.P.(2001): Job burnout. *Annu Rev Psychol*, 52:397-422.
- Maslach C., Leiter, M. P. (2008): Early predictors of job burnout and engagement. *Journal of Applied Psychology*, 93: 498-512.
- Петровић Д. (1999): Професионални развој наставника. Учитељски факултет, Ужице.
- Pickering C. (2008): Challenges in the classroom and teacher stress. *Health and Learning*, 6: 22-27.
- Punch K.F. and Tuetteman E. (1996): Reducing teacher stress: The effects of support in the work environment. *Research in Education* 56: 63–72.
- Rosenholtz S. J. (1989): *Teachers' workplace: A social organizational analysis*. White Plains, NY7 Longman.
- Schaufeli W., Bakker A. B. (2004): Job demands, job resources, and their relationship with burnout and engagement. *Journal of Organizational Behavior*, 25, 293–315.
- Taris T. W., Schreurs P. J. G., & van Iersel-van Silfhout, I. J. (2001). Job stress, job strain, and psychological withdrawal among Dutch staff: Towards a dual-process model for the effects of occupational stress. *Work and Stress*, 15: 283–296.
- Travers C. J., Cooper, C. L. (1996): *Teachers under stress. Stress in the teaching profession*. London, Routledge.
- Влајковић Ј. (2005): Животне кризе - превенција и превазилажење. Албуљ, Београд.

*Подаци о аутору*

*Доктор психолошких наука, доцент на катедри за психологију рада,  
Одељења за психологију Филозофског факултета у Београду,  
e-mail: mcabarka@f.bg.ac.rs*

## ПОЛИТИКА ОБРАЗОВАЊА

Сања Петковска  
Филозофски факултет  
Центар за образовне политике  
Београд

UDK-37.01  
Прегледни чланак  
НВ.LVIII 2.2009.  
Примљен: 20. I 2009.

### КОНТРОВЕРЗЕ АФИРМАТИВНИХ АКЦИЈА У ОБРАЗОВАЊУ

**Апстракт** *Укључивање различитости на равноправан начин у образовни систем дато је у оквиру стратегија управљања различитостима. Упозорава на нужност проналажења решења за све проблеме једнакости, људских права, друштвене и историјске правде, заједничког живота и вредности. Афирмативна акција потиче са америчког континента, из осамдесетих година прошлог века, али је веома повезана с образовним и културним феноменима у савременом образовању и друштвеном животу у целом свету. Контроверзност њеног спровођења превазилази оквире образовног система, док ће дискусије о заступљености мањинских и историјски маргинализованих група у институцијама западног друштва, које ће се интензивно водити и у будућности, бити највероватније подједнако обележене неспоразумима који леже у основи контаката и заједничког политичког живота различитих култура.*

**Кључне речи:** *различитости, људска права, образовање, афирмативна акција, једнакост, социјална и историјска правда.*

### AFFIRMATIVE ACTION CONTROVERSIES IN EDUCATION

**Abstract** *The issue of the inclusion of differences, based on the principle of equality, into the education system is presented here within the frame of difference management. The paper highlights the necessity for seeking solutions for all problems related to equality, human rights, social and historical justice, mutual living and values. Affirmative action originated on the American continent in the 1980ies, but is closely connected with educational and cultural phenomena in contemporary education and social life worldwide. The controversies of its application surpass the frames of education systems, while discussions of the inclusion of minorities and historically marginalized groups in the institutions of the western society will, most probably, be held intensively in the future, too, and will be equally tainted by misunderstandings that lie in the base of the contacts and common political life of different cultures.*

**Keywords:** *differences, human rights, education, affirmative action, equality, social and historical justice.*

### КОНТРОВЕРЗЫ УТВЕРДИТЕЛЬНЫХ ДЕЙСТВИЙ В ОБРАЗОВАНИИ

**Резюме** *Идея включения разностей в образовательную систему на равноправной основе - современный феномен в рамках стратегии управления разностями, не дающий ожидаемых результатов, однако, обращает внимание на проблемы равенства, прав человека, общественной и исторической справедливости, проблемы совместной жизни и общих ценностей. Положительные действия, которые появились в Америке в 80-ые годы прошлого*

*века, крепко связаны с образовательным и культурным феноменом в современном образовании и общественной жизни во всем мире. Споры и дискуссии о правах меньшинства и исторически маргинальных групп в западном обществе продолжают сопровождаться недоразумениями, берущими начало в контактах и совместной политической жизни представителей разных культур.*

**Ключевые слова:** *разности, права человека, образование, утвердительные действия, одинаковость, социальное и историческое равенство.*

## Увод

Подручје људских права у савременом свету у контексту глобализације добија сасвим специфична обележја. Све су очигледнији контрасти различитости чији се међусобни односи у дискурсу модерне реторике између фундаментализма и релативизма – заоштравају или релативизују. За разлику од друштвених борби током ранијих историјских периода које су се водиле у активном друштвеном простору и укључивале широке масе појединаца, поља данашњих сукобљавања око базичних елемената политичког и друштвеног живота превасходно се одвијају на подручју интерпретација и значења. Тенденција тог преноса друштвених и културних проблема на симболичку раван веома се истиче у дебати о условима интеграције мањина у високообразовне институције – познатој под називом афирмативна акција.

Различита питања која се тичу социјалног укључивања и учествовања свих 'другачијих' стављају се под заједнички именитељ 'мултикултурализам', нарочито у међународним декларацијама, документима, прогласима и сличним публикацијама.<sup>1</sup> Савремене доктринације научно-идеолошког апарата вешто на нови начин формулишу иста, стара питања, на која нуде истрошене, неефикасне одговоре које у свакодневном животу не

---

<sup>1</sup> Пример је Унесков документ о културној политици и интеркултурном дијалогу: Division of cultural policies and intercultural dialogue из 2004. године где долази до необичног преклапања политичког, културолошког и дискурса наука о образовању. Стил писања је оптимистички, дају се поједностављене и неупотребљиве препоруке, док је главни облик изражавања генерализовање и препоручивање. Већина докумената на којима се базирају образовне реформе, као што је болоњска декларација, написане су сличним стилем и у истом дискурсу. Њих карактерише тенденција уобличавања и генерализација на месту где би требало дати прецизно адресиране одговоре: да ли су ти идеали остварљиви, и на који начин. На примеру Споразума о клими видели смо колико документа глобалне важности заправо нису обавезујућа, тачније – не постоје механизми којима би се могле спровести одлуке њима захтеване, уколико до тога не дође добровољно.

омогућавају решавање друштвених и културолошких проблема. Неретко се приказивање сукоба различитости на тај начин заправо ставља у функцију преусмеравања пажње са чињенице да се сусрет свих могућих различитости већ догодио, као и да су припреме за сусрет - ствар нове реторике (Фабијети, Малигнети, Матера, 2002:50), не нових политичких или образовних решења која ће у реалност дословце спровести вредности и основна начела дискурса људских права. Као два основна људска права, грађанска идеологија истиче: право гласа и право на образовање. Од та два права, према грађанским пројекцијама, зависи остваривање грађанског друштва кроз остваривање равноправног учешћа свих појединаца настањених, без обзира на расу, етничко порекло, род, политичко опредељење, физички изглед, или неку другу социјалну или културну карактеристику.

Удео европске популације у процесу насељавања света, као и бројна мешања 'развијених земаља света' у друштвене и политичке процесе у Азији, Африци и Јужној Америци подстицали су и убрзавали миграционе процесе и процесе присилног заједничког живљења припадника мноштва различитих друштвених, културних, националних, родних, етничких група током неколико протеклих векова. Притисак ка тим деловима света није престао ни након окончања колонијализације. Једна од области у којој можемо да пратимо и приметимо јасан пресек свих горућих питања глобализације и модернизације у новом, постмодерном и постколонијалном кључу свакако је подручје образовања. Улога језика и његовог развоја у процесу изградње модерних националних држава пресудно је обликовала идеју образовања, изниклу из дискурса модернизма.<sup>2</sup> Ширење писмености је било жариште политичких и образовних еманципација ширих народних маса. Повезаност феномена различитости, политике и образовања можемо да илуструјемо на неколико начина: само писмени људи могу да гласају<sup>3</sup>, писменост је један од најважнијих индикатора израчунавања такозваног

---

<sup>2</sup> Андерсон у свом раду *Нација – замишљена заједница* анализира језичке и политичке процесе и њихову улогу у стварању националних држава. У позадини аутор такође описује настанак формалног образовног система, посебно зачетке онога што се данас зове 'мултикултурно образовање' – школовање у иностранству, учење страних језика, превођење капиталних дела и речника, које је било значајна индикација формирања буржоаске класе. Стандардизација националних језика била је кључна за формирање образовних система, који су, са друге стране, били предуслов настанка модерних националних држава (Андерсон, 1983).

<sup>3</sup> Интересантно би било анализирати начине на које писменост бива постављена као услов могућности гласања – учествовања у политичком животу, што се може тумачити заправо као начин ограничавања права гласа само на оне који имају могућност и средства да се школују. Током историје су постојали различити начини – модели друштвеног изјашњавања (гласања у савременом смислу те речи), на пример путем симбола или знакова, предмета и сл.

индекса људског развоја (ХДИ).<sup>4</sup> Тек са развојем критичких теорија, које се ослањају на структурализам, студије рода, етничке студије, и све деривате проистекле из њиховог преклапања и њихове интеракције приликом истраживања одређених предмета - јављају се и прве анализе и критичке опсервације повезаности језика, образовања и политичких питања. Улога коју образовање може да одигра у покушају друштвене и правне интервенције која се спроводи ради укључивања историјски искључених група у све благодети које западно друштво пружа, равноправном партиципацијом и обезбеђивањем равноправног приступа западном перцептивном, симболичком и језичком систему - постаје горуће место сукобљавања различитих интересних група.<sup>5</sup> Ова питања замењују питања једнаког приступа различитих друштвених група материјалним ресурсима, односно разматрањима класних неједнакости. Постоје примери прихватања продуката других култура од стране доминантних које се декларишу као 'развијене', попут излагања предмета древних "примитивних култура" у музејима западних земаља. Међутим, јасно је да некада велике и развијене културе, које су током индустријализације колонизоване, имају незнатан удео у односима који су учртали трасу међународне структуре размене. Контекст излагања предмета измештених из својих првобитних станишта у образовно-културним институцијама западног света тешко да би се могао назвати позитивним прихватањем различитости. Пример измештања и излагања предмета других култура је на одређен начин еквивалентан идеји афирмативне акције, која представља симболички уступак који је америчко друштво понудило као привидно решење дубоко неуравнотежених друштвено-културних, али и материјалних односа, како би симболички себе представљало као друштво равноправних појединаца у којима раса и етничко или родно порекло нису битни за остварење благостања. У прилог томе не говоре нити докази из прошлости, нити садашња образовна и економска структура тамошњег становништва.

---

<sup>4</sup> Упркос бројним критикама, покушајима оспоравања оваквог начина упоређивања земаља, указивања на проблематику самих дефиниција мера које су укључене у индекс, попут оне дате у књизи Особе које недостају – критика друштвених наука (Daglas, Neј, 2003), ови индекси су и даље у широкој употреби. Најзаступљенији су у медијима, али их има и у научним публикацијама.

<sup>5</sup> Примере искључености одређених друштвених група из формалног образовања илустроваћемо са пар података: 1960. године 94% студентске популације на америчким колеџима били су белци (Semprini, 2004: 17), 80% Рома старијих од 60 година је неписмено (Република, бр. 161, 1997), док је у Африци стопа неписмености 40%, Сједињене Америчке Државе имају стопу неписмености, по датим мерилима, 1% (Веб адресе на којима се мапе могу погледати дате су на крају рада).

### **Порекло додатних мера друштвеног укључивања и уставно-административна питања**

Идеја афирмативне акције је под тим називом потекла са америчког континента, док је најдаљи и најформалнији досег те идеје *систем квота*, који се на крају испоставио најзактнијим решењем за спровођење мера укључивања мањина у образовни систем. Раније су постојали различити програми описмењавања становништва које су реализовале међународне институције као што је Унеско, нарочито актуелни након Другог светског рата када је модернизација почела да поприма савремене облике. Тенденција да се вредности неке расе и њеног друштвеног укључења, било у систем гласања као уставног права, било у израчунавањима разних стопа по којима се становништво диференцира ради компарација које се најчешће користе у политичке сврхе, изразе бројчано, од почетка је карактерисала програме интеграције мањина (Hardth, Negri, 2003:149). Четрдесетих година XX века амерички универзитети користили су квоте за упис Јевреја (Semprini, 2004:19), не због тога да би обезбедили равноправно учешће Јевреја у образовном систему, него да би контролисали број „других“ који користе услуге и економска средства САД. Британско искуство показало је да, уколико улагања у интеграцију нису исплатива (Haralambos: 835 – 837) и не дају брзо видљиве резултате (који се пре свега мере накнадним квалификацијама, шансама за касније запошљавање, или висином прихода), она се не перципирају као друштвена вредност сама по себи. Од свог почетка, програми афирмативне акције или позитивне дискриминације били су повезани са сетом културолошких питања која се генерално тичу мултикултурализма, појаве коју Семприни дефинише као „илустрацију и отеловљење дубоке промене која се збива у постколонијалним друштвима.“ (Semprini, 2003:6) У зависности од тога да ли привилегије измењених услова уписа у образовну установу или пријема на радно место посматрају са становишта „жртва“ доминантне културе зарад социјалног мира, или са становишта друштвене и политичке вредности шансе пружене током историје оспораваним и искључиваним групацијама, аутори користе појам *позитивна дискриминација* или појам *афирмативна акција*, док грађански оријентисани аутори користе и уопштенији појам *инклузивна образовна политика* (Шалај, 2005). Појам инклузивне образовне политике некада се уже везује за потребе са посебним потребама (Vines, 2000), али треба подсетити да афирмативна акција представља укључивање ширег спектра различитости него што је то био случај са америчким примером где је проблем расне сегрегације био наглашенији. Афирмативна акција се исто тако односи и на родно, старосно, по сексуалној оријентацији, религији,



материјалном положају – или на неки други начин, специфичне групације (Hall & Drague, 2008).

Неретко се целокупни процес посматра у кључу друштвене одговорности – друштвени циљ у савременим демократијама је приступ образовању који не зависи од друштвено-културних обележја. Стратегије постизања укључивања су стипендије, економски програми и програми кредитирања студената, и други слични програми (Altbach, 2008). Мултикултуралност и једнакост се на тај начин, барем у нормативној равни, постављају као глобална друштвена обавеза савремених друштава (Hegera 2008: 177).

Како се Сједињене Америчке Државе сматрају колевком савремене демократије, друштвена збивања на тим просторима имају сада већ уочљив и неоспорив утицај на цео свет, може се сматрати логичним да је порекло идеје *законске регулативе степена присутности припадника мањинских заједница на радним местима и у образовним институцијама* управо у америчком Уставу. Такво законско одређење изгласано је са намером да се афроамериканци учине пуноправним грађанима САД. Чланом 13. америчког Устава укинута је ропство, а чланом 14. гарантује се једнака заштита пред законом и забрањује се расна дискриминација. Председника Трумана је додао 1953. године да Биро за запошљавање треба да делује тако да „позитивно и афирмативно спроводи политику недискриминације“ (Sykes, 1995). Након тих одлука, креирани су бројни програми за промовисање запошљавања мањина и програми посебних услова пријема мањина на високообразовне установе. По већ поменутом чланку у *Странфордској филозофској енциклопедији*, афирмативна акција *представља позитивне кораке у циљу повећања присуства жена и мањина у областима из којих су они током историје искључени – запошљавања, образовања и бизниса*. Афирмативна акција на подручју образовања део је велике реформе образовног система, под којом у оквиру овог рада подразумевамо догађаје започете осамдесетих година прошлог века током којих образовни систем, формиран у XVIII веку, доживљава озбиљне критике:

– реформу у САД у којој се парадигма образовања базира на успеху који се огледа у оутпуту, тј. исходу који се мери оним што студент зна и може да уради након завршеног одређеног периода школовања: одређеним знањима и вештинама<sup>6</sup>, уз нагласак на применљивости одређеног знања;

<sup>6</sup> Иако су поједини припадници академске заједнице скептични према употреби Wikipedie, због сумње да иза чланака стоје људи који немају формалне квалификације, став ауторке чланка је да верује у одговорност оних који самоиницијативно желе да поделе неко знање, те се информације из те велике електронске енциклопедије користе такође на ауторкину одговорност, уз ограду да је њено поверење можда неосновано ([http://en.wikipedia.org/wiki/Standards\\_based\\_education\\_reform](http://en.wikipedia.org/wiki/Standards_based_education_reform)).

– измењену образовну политику на европском континенту, пре свега у Великој Британији<sup>7</sup>, где такође појмови стандарда и бојазни од опадања квалитета образовања постају доминантни од осамдесетих година XX века надаље.

Критике образовања крајем XX века долазиле су са свих страна подједнако (Naralambos & Holborn, 2002: Поглавље „Образовање“), како леви политички блок, тако и десни, почињу да врше велики друштвени притисак у правцу пребацивања великог дела друштвене одговорности на извршне власти. Тај притисак огледа се нарочито у начину на који владе држава планирају и реализују образовање, будући да је образовање велики потенцијал за креирање јавног простора по одређеним идеолошким мерилима, али и погодно тле за премештање полигона решавања друштвених проблема. У савременом политичком дискурсу, компензацијски видови образовања добијају кључно место, док већину предлога, решења, одлука – доносе и спроводе представници извршне власти. Два главна облика компензацијског образовања су: доживотно или образовање одраслих, које би требало да помогне решавању неповолне образовне структуре становништва у ситуацији великих промена у свету рада и транзиционом периоду промене економских и друштвених система у појединим земљама. Други најзаступљенији видови су мултикултурно или интеркултурно образовање, који би требало да решавају сукобе различитих културних, етничких и расних скупова и питања њихове интеграције у политичко одлучивање. Истовремено се одвија и процес преношења одговорности са извршних власти на ниже органе управе, укључивањем ширег круга становништва у поделу одговорности за тензије и проблеме савременог света. Лоша страна децентрализације испољава се као симптом немогућности упућивања великог броја проблема који друштвени живот у одређеном тренутку чине немогућим – на било чију адресу. У таквој структури међусобног комуницирања различитих инстанци, нико се не испоставља надлежан за велики број питања. При том, не треба заборавити да извршне власти и даље доносе све кључне одлуке, поље деловања локалних самоуправа остаје веома ограничено.

Премда код бројних аутора можемо да пронађемо тезу да образовање постаје врло погодан терен за надзирања и контролу свих достигнућа мисли, научног и друштвеног деловања, у смислу у ком је о томе говорио Фокалт

---

<sup>7</sup> Нажалост, за потребе овог рада нисмо били у прилици да детаљније испитамо појединачно политике других европских земаља како бисмо видели шта се тачно догађа са њима у вези питања културних разлика након осамдесетих година прошлог века. Политикама образовања европских земаља ћемо се позабавити у оквиру идеологије боловских реформи, али и том приликом само начелно.

(Foucault, 1975), оно ипак и даље не контролише постизање властитих циљева. Већина стручњака мисли да су компензацијско образовање и афирмативна акција ‘бацање прашине у очи’ (Naralambos, 2001:837), ућуткивање великог броја досељеника и припадника ‘мањинских група’, укључивањем малог броја њих у привилегије западњачког начина живота. Уколико способност образовног система да буде водећи инструмент друштвеног надзирања није прецењена, онда образовни систем надзире одржавање неједнакости и властите неуспешности. У раду *Порекло и судбина*, аутори (A. H. Halsey, A. Heath i J. M. Ridge *Origins and destinations*, 1980) проналазе мало доказа да су све промене уведене у школски систем донеле било какве изгледе за повећање могућности да припадници различитих, друштвено-етничких скупина остваре повећану *једнакост шанси* у друштву.

Заступници конфликтног посматрања друштвених појава (Bowles i Gintis) образовање називају „циновским стројем за производњу митова“ (Naralambos, 2001: 789). Митови који су уско повезани за друштвену улогу образовног система јесу: идеја да се образовни успех темељи на заслуги, схватање да се награда у раду темељи на заслуги, и неосновано предубеђење да је школовање пут који води каснијем успеху у свету рада. Ниједан од наведених митова не показује се тачним у свакодневној пракси.

Веома интересантан чланак под називом *Болоњски коњ* написао је Хајрудин Хромацић, трудећи се да питање не постави дихотомно, у виду избора за традиционално или за модерно образовање. У том чланку Хромацић износи идеју о повезаности америчке и европске реформе образовне мисли и политике током осамдесетих година XX века, упоређујући их са променама током 1968. године, када су масовни студентски протести захватили читав свет. Савремену реформу и студентске протесте из ’68. Хромацић сматра сличним болоњском процесу по обиму и глобалности, али та два догађаја су вођена два потпуно супротним теоријским и политичким парадигмама (Хромацић, Х-алтер, 2007). Неке од претпоставки традиционалног образовања аутор користи као начин критиковања савремених, једнодимензионалних тенденција, које легитимизују само један поглед на свет и знање – онај који подржава капиталистичко друштвено уређење. Док је питање различитости у образовању на америчком континенту било актуелно и пре реформи и стандардизације, на овај или онај начин – јер је од самог насељавања амерички континент био место сусрета веома различитих друштава, култура и погледа на свет, оно у Европи постаје актуелније након утицаја америчке парадигме стандарда (ибидем). Други фактор који доводи до наглашавања питања различитости јесте све већа образовна покретљивост. Након објављивања *Болоњске декларације* 1999. године, у бројним документима које су објавиле Европска комисија, Унеско и друге

међународне организације, посебно се инсистира на покретљивости у сферама високог образовања и запошљавања. Друштвена покретљивост у тим сферама до тада је била пракса само веома богатих људи, док данас постаје својеврстан друштвени и образовни императив.

У току развоја програма *афирмативне* акције формирала су се два правца њиховог деловања, према друштвеним областима у којима се испољавају:

- као законска и административна решења
- у виду јавне дебате о заслугама и правима у виду заузимања про и контра позиција.

Од почетка седамдесетих година прошлог века до тренутка када је врховни суд САД у случају Бака (*Bakke vs. University of California*) забранио да се индикатор расе користи као категорија приликом бодовања и рангирања кандидата у процесу одлучивања о упису на неку високошколску установу, трајала је веома острашћена дискусија присталица и противника. На основу чланка у Станфордској филозофској енциклопедији (*Stanford encyclopedia of philosophy*) саставили смо табелу свих аргумената који су се појавили за, као и свих оних аргумената који су били против ових акција које су пољубале систем привилегија у друштву (табелу можете погледати на крају чланка). Најрадикалнији критичари афирмативне акције сматрали су да су права оних белаца који због специјалних програма неће успети да упишу жељени факултет угрожена, односно да се на тај начин они повратно дискриминишу и доводе у позицију неједнаких грађана. Већина аргумената који ће обликовати дискусију око пријема мањина на високошколске установе појавила се управо током расправе око овог поменутог случаја.

### Случај Алан Бака

Случај Бака (*Bakke*) је постао један од најспомињанијих и најцитиранијих случајева повезаних са афирмативном акцијом и проблематиком културних различитости у образовању. Исходи тог случаја, који је окончан 1978. године, оставили су велики печат на све дискусије и одлуке о покретању сличних акција широм света. Могло би да се каже да су одлуке врховног суда (*Supreme Court*) у том појединачном случају схваћене очигледно и као разрешење свих термилошких, културолошких и правних недоумица које прате ове захтеве за равноправним укључењем припадника мањина у свет рада и образовања, будући да су на темељу њих обустављене афирмативне акције широм САД (*Schrag, 1996; Fryer, Lougry, 2005*).<sup>8</sup> Између 1996. и 1998.

<sup>8</sup> У држави *California* реализовање програма афирмативне акције је забрањено 1996 године.

ови програми забрањени су у државама Тексас, Мичиген и Вашингтон (Barkan, 2008). С друге стране, неуспех афирмативне акције у САД обележило је својим негативним и контроверзним конотацијама сваки сличан покушај у будућности како на европском континенту, тако и шире. Постоје и читаве књиге написане о овом случају, као што је на пример књига Харварда Бола (Harvard Ball: *The Bakke Case – race, education and affirmative action*) из 2000. Роберт Пост (1996) сматра да је разлог утицаја тог случаја на законску регулативу афирмативних акција у другим државама америчког континента што је судија Пауел (Powell) своју одлуку уклопио у шири идеолошки контекст. Пауел је приликом изношења свог мишљења изјавио да је и програм Харвард универзитета неуставан. Према његовом виђењу, законска регулатива уписа студената и студенткиња из мањинских група представља нарушавање аутономије универзитета вршењем политичког притиска на њих да остварују циљеве који немају везе са образовањем. Пост закључује да такво виђење чини нелегитимним и многе друге образовне циљеве, чија је повезаност са политиком очигледна.

Медицински факултет на Универзитету Калифорнија (Medical school of University of California) донео је одлуку да од 100 места, колико је факултет примао студената на годишњем нивоу, 16 места буде намењено искључиво припадницима мањинских група (афроамериканцима и латиноамериканцима), док остала 84 места могу да буду намењена било коме квалификованом да буде уписан, без обзира на расу. Тридесеттворогодишњи Алан Бака, белац, конкурисао је 1973. године за упис у Медицински факултет, али је одбијен. Наредне, 1974. године, Бака је поново аплицирао, али је одбијен поново, иако су његови скорови на тестовима били знатно бољи од резултата већине студената, припадника мањина, који су примљени по специјалном програму уписа. (The New York Times, Sunday, May 18, 2008).<sup>9</sup> Сматрајући да је одбијање његове апликације од Универзитета Калифорнија супротно 14. амандману устава који говори о једнакој заштићености грађана САД пред законом, Бака је одлучио да поднесе тужбу. Суд је пресудио да раса не може да буде фактор који одлучује да ли ће одређени број студената бити примљен на студирање, али да они не знају да ли би Бака био примљен у случају да нема тог специјалног програма, након чега је Бака одлучио да случај преда врховном суду. Врховни суд је пресудио да Универзитет Калифорнија треба да докаже да Бака не би био примљен ни када специјални програм не би постојао – што није било могуће, тако да је Бака на крају ипак примљен на студије.

<sup>9</sup> Баке је имао укупан скор 3.51, а његови резултати на појединачним тестовима били су: 96 поена на вербалном тесту, 94 из математике, 97 из науке и 72 на тесту опште информисаности. Просечни скор студената примљених по посебном програму био је 2.88, 46 на вербалном тесту, 24 из математике, 35 из науке и 33 из опште информисаности

Врховни суд је 1978. године донео одлуку и прогласио програм афирмативне акције Универзитета Калифорнија – неуставним (SUPREME COURT OF THE UNITED STATES, 438 U.S. 265, *Regents of the University of California v. Bakke*, 1978). Образложење је било да универзитет није могао да спецификује квоте јер није за то надлежан. Суд је подржао Медицински факултет да и убудуће расу користи као један ‘фактор плус’ приликом индивидуализованог разматрања сваке појединачне пријаве, као што је пракса приликом уписа на Харвард.<sup>10</sup> Та одлука је била резултат дуге дискусије, у којој су судије биле подељене, јер је четворо судија желело да сачува специјални програм, док је исто толико било против. С обзиром на то да нимало није једноставно направити разлику између ригидно прописаних квота и флексибилнијих начина укључивања, можемо закључити да се прихватљивост или неприхватљивост одређују степеном, а не врстом интеграције (Fryer, Loury, 2005). Осећај угрожености код белаца због програма афирмативне акције такође се испоставља као ирационалан, вероватно и као вид рационализације властитог неуспеха да се упише жељени факултет. Наиме, како је свега 3% студената који се на универзитете примају према специјалним програмима, вероватноћа да нека друга од 80% уобичајено одбачених пријава буде резултат тога што је неки други примљен по смањеним критеријумима – скоро је безначајно мала (ибидем.). Осим тога, када је реч о примеру Универзитета Калифорнија, број студената који припадају популацији мањина ни у време највећег успона програма афирмативне акције није достигао проценат виши од 21% популације која је дипломирала.

У већини чланака које сам прочитала о овом чувеном случају није било напомена које се односе на културноисторијску позадину разлика у резултатима које припадници мањина остварују током школовања. Углавном, закључак се сводио на то да су резултати припадника мањинских група били објективно лошији од других, као и на то да ни уписивање на факултет у највећем броју случајева не допринесе да се положај који припадници мањина имају у друштву – побољша. Генерални контекст из ког се писало о том случају, између редова или отворено, углавном се своди на изношење суда да је боље шансу пружити онима који се у систему школовања већ боље сналазе, који ће након тога имати већу могућност да даље напредују.

Пјер Борди систем образовања види као средство *културне репродукције* (Bourdieu, 1977), што је засигурно је један од интерпретативних

---

<sup>10</sup> Уколико посетите интернет презентацију Харвард Университу и укуцате у претраживач сајта појам affirmative action, дочекаће вас натпис: This mechant is no longer participate in affirmative action programs.



оквира који нам може послужити да објаснимо укратко двосмисленост образовне инклузивности као образовног идеала. Идеја културног укључивања заправо и није осмишљена, нити се реализује тако да заиста укључи маргинализоване. Само култура доминантних класа има могућност да се преноси даље, иако не постоје докази да је она вреднија од било ког другог система вредности – јер само је доминантна култура она која се може превести у богатство и моћ (Haralambos, 2001: 837). Сами садржаји образовања, по овом француском социологу, не морају да буду пресудни, али стил живота и језичког изражавања маргинализованих слојева битно се разликује од доминантног, и то је велика препрека да се они уклопе у живот образовног система и све што он носи са собом. Како Пол Вилис (Paul Willis) тврди, нефункционалност образовног система је дубоко уграђена у основне начине и принципе његовог функционисања.<sup>11</sup>

Једна од критика програма афирмативне акције долазила је и од присталица ових програма, стога јер они фаворизују имигранте у односу на староседеоце. Друштвени положај имиграната је често веома повољнији од положаја староседелаца, тако да се не може сматрати да ови програми заиста имају за циљ да реинтегришу најугроженије слојеве друштва који су претрпели разне облике дискриминације у прошлости. Тако можемо да донесемо закључак да није начело једнакости идеја којом се универзитети руководе приликом одлуке да уписују студенте према специјалним критеријумима уписа који су осетљиви на категорије расе, него је реч о њиховом властитом интересу (Barkan, 2008).

У чланку написаном за *Станфордску филозофску енциклопедију* афирмативне акције крунишу се парадоксалним закључком: кључна дилема ко заслужује шта и ко има право на шта, овде се решава на следећи начин: уколико смо у дилеми да ли пре на факултет треба уписати дете белца хирурга, почасног члана друштва, или дете црнца који ради у руднику, док се може закључити да дете белца пролаз има на основу своје расе, што је препрека за дете афроамеричког порекла – избор пред нама је једноставан. Треба да изаберемо дете неурохирурга афроамеричког порекла. Једини проблем је у томе што треба да пронађемо таквог кандидата!

---

<sup>11</sup> Истраживање које је Paul Willis спровео 1977. године *Learning to labour* је прототип истраживања образовања у оквиру културолошких студија. Он је пратио групу неуспешних дечака белаца и описао њихову супкултуру, објашњавајући како је њихово одбацивање ауторитета и образовних вредности нешкодљиво за сам образовни систем, штавише, како је њихов бунт сасвим укупив у образовни систем, и нешто 'на шта се рачуна'.



### **Идеја афирмативне акције – између различитости и једнаких права**

Као питање које се поставља и разрешава на равни симболичког, афирмативна акција није много допринела јаснијем сагледавању значаја и контекстуализовању начела равноправности, јер сваки појединац који поседује неку од карактеристика која се у строго дефинисаном вредносном поретку западног света може оценити као повољнија од неке друге, инсистираће да добије право да искористи своју предност – као што смо видели у случају Бака. У том покушају било ког припадника неког доминантног слоја да употреби дискурс законске једнакости како би остварио своје постојеће предности и права, постојећи законски оквири ће много помоћи. То показује пракса спровођења програма афирмативне акције. Међутим, питање једнакости не може да се сведе на питање једнакости пред законом било које земље западног света.

Семприни (2001) у центар дискусије око афирмативне акције такође ставља проблематику различитости, односно проблема места и права мањина у западном друштву, питања различитих идентитета и захтева за њиховим признавањем. Све мултикултурне конфликте Семприни групише око три кључна питања: питања образовања, питања родних и међуљудских односа, као и питања политика идентитета. Конфликти на подручју образовања повезани су са културним различитостима и резултирају жучним полемикама око: реформи прописа и програма образовања и питања олакшавања пријема мањина на високошколске установе, тј, афирмативне акције.

Оба подручја конфликта обилују веома бизарним примерима, поједини покушаји њиховог решавања завршили су се карикирањем свих покушаја интервенција у доминантним парадигмама. Другим конфликтним подручјем већ смо се бавили, с обзиром на то да је он кључна тема овог рада, али он је уско повезан са првим конфликтним подручјем. Контроверзност реформи образовних програма Семприни илуструје ситуацијом до које је дошло када је група историчара покушала да ревидира уџбенике историје тако да у њима буде напоменут и позитиван допринос мањина историјским збивањима. Такозване опозиционе стране у том случају биле су гротескно промењене. На крају процеса припадници мањина су оценили да су стари уџбеници били бољи, тачније, да су, према њиховом виђењу, они боље приказани у неревидираним уџбеницима. Семприни је те необичне примере дијалога описао речима које можда најбоље описују сваки мултикултурни конфликт: „Када супротстављене стране не успевају да пронађу – кроз преговоре или кроз компромисе – погодан терен за договор, и најмањи конфликт постаје нерешив“ (2001: 37). Сличан пример имамо у феминистичком покрету у Турској, где долази до чудног споја феминизма и фундаментализма: фундаменталистичке феминисткиње доживљавају секуларизацију као прину-

дну, забрану ношења зара као насиље против кога се боре захтевањем да им ношење марама буде дозвољено у институцијама и на другим јавним местима. Мада је у институцијама и на јавним местима у Турској већ дуги низ година забрањено ношење марама, сведоци смо постојања великих афера у медијима које прате борбу муслиманки широм света, са циљем да им ношење марама на јавним местима буде дозвољено. У већини европских земаља покривање марамама на јавним местима за припаднице муслиманске верске заједнице и јесте дозвољено. Између тих необичних забуна између традиционалног и модерног, често није лако предвидети у ком смеру ће се развијати захтеви појединих групација.

У том амбивалентном духу и Семприни завршава анализу образовања као подручја мултикултурних сукобљавања, наводећи негативне резултате афирмативне акције – она није довела до већег броја припадника мањина који имају диплому, студенти примљени по посебним програмима пријема за мањине показују губитак самопоуздања јер су остали студенти далеко надмоћнији, док је десница од програма афирмативне акције направила нову тему за подсмех. Прецизно дефинисани административни захтеви за укључивање одређених друштвених група у образовни систем, ма колико недостатака имали, показују се као најефикасније решење (2001:65). Појам *друштвеног простора* који је увео Хабермас (Habermas, 1962) Семприни је употребио да покаже начин на који је тај простор ограничен и омеђен константним промовисањем одређеног стила вредности, одређеног стила живота и идентитета, нарочито путем медија.<sup>12</sup> Међутим, студија Семпринија је јако важна из још једног разлога – зато што уобличава поменућу појаву дајући јој шире тумачење у оквиру политичке теорије.

### **Друштвена и политичка теорија о афирмативној акцији**

Након доминације вертикалног политичког обрасца посматрања друштвених појава, растао је утицај препознавања социокултурних фактора и њихове улоге у позиционирању и структурисању друштвеног простора таквог какав он јесте. Док је у традиционалном моделу главна супротност у омеђавању друштвеног простора била супротност врх–подножје, по социокултурном моделу говоримо о центру и периферији, где више нема успона ка врху, него премештања (2001:100). Промена доминантне друштвене парадигме везана је за развој друштвене и политичке теорије и њен повратни утицај на друштво и друштвене промене. Тај утицај огледа се у тезама

<sup>12</sup> Пример на који начин медији манипулишу родним разликама показан је у родним студијама гласа; бројне студије (Dyson, 1994: 184) су показале да се у озбиљним и образовним емисијама изузетно ретко користи женски глас, јер „делује неуверљиво, бојажљиво и несампоуздано“ (Schingler; Wieringa, 1998:97).

културних, постколонијалних, етничких, родних студија о трансформацији друштвеног простора кроз покушаје редефинисања идентитета и положаја мањинских група и њихових субјективности у друштвеном простору, наглашавањем конструкционистичког начела. Конструкционистичко начело састоји се од констатације да одређени идентитети и позиције нису резултат природне прерасподеле моћи, већ су постојећи поредак моћи и глобално позиционирање култура – да су произвођач таквих субјективности и позиција (Burg, 1995). Уколико би глобални поредак и однос култура, раса, родова, и сл. био другачији, нико не би могао да тврди да парна машина не би могла да буде пронађена у Африци или на неком другом континенту, нити мноштво других претпоставки о способностима становника Трећег света.

Трећу парадигму, која очигледно најбоље описује све начине на које доминантни системи вредности успевају, упркос разним интервенцијама да остају недодирнути другачијим вредностима, дао је Дејвид Тео Голдберг (Goldberg, 1994) – парадигма *стратегије управљања различитостима* (corporate multiculturalism). Ова стратегија решење конфликта културних неједнакости директно преноси из реалног друштвеног простора у симболички свет. Више се не ради о потлаченима, као у традиционалној парадигми, нити о искљученима и маргинализованима – по моделу управљања различитостима ради се о укљученим различитостима. Једини проблем је што је та укљученост симболичка, не реална. Људе друге боје коже, жене, као и особе са посебним потребама, сада можемо да видимо, они постају видљиви и присутни у свету рада и образовања – али број искључених, сиромашних људи којима је ускраћено право гласа и одлучивања у каквом свету и политичком уређењу желе да живе, неписмених и незапослених не постаје тиме реално мањи. У том правцу о афирмативној акцији говоре и Фрајер и Лори (Frayer, Loury, 2005) као о програмима који су „вид регулисања тржишта“, јер на слободном тржишту мора владати убеђење да све расе, класе и родови начелно могу да пруже исту услугу, чиме се, заменом теза, даље тврди да им је тиме враћен и једнак положај у друштву.

Дебату за или против афирмативне акције образовало је неколико теоретичара, међу којима је пре свега Џон Роулс, који у чланку *A theory of justice* (Rawls, 1971) износи став да је подела одговорности у виду помагања мањинама да се интегришу у образовни систем и друштво у целини легитиман вид доприноса свеопштем јавном добру. Магазин *Philosophy & public affairs* објавио је чланке Томаса Нејцела *Equal treatment and compensatory justice* (Nagel, 1978), и чланак Џудит Цервис Томпсон *Preferential hiring* (Thompson, 1974). Док је Нејцел бранио аргумент који је подвукао Роулс, јавно добро које проистиче из програма афирмативне акције, Томпсонова је

изнела начела принципа компензаторне правде. Компензација се састоји у настојању да се позитивним гестовима укључивања исправи дугогодишње искључење мањина из образовања. Судија у случају Бака употребио је приликом доношења одлуке идеју филозофа Ричарда Васертома. Према Васертому, легитимност расних преференција у виду додатних поена приликом уписа на високошколску установу треба да се мери тиме колико брзо нас таква поступања воде ка друштву у ком раса више није важна (Wassertom, 1983). На први поглед разложна мисао, ипак боље сагледана изазива скептичност: због чега сада одједном раса не треба више да буде важна? Није ли то идеја која ће амнестирати историјске неправде над афроамериканцима, азијатима и латиноамериканцима, која су почињена током историје? Раса не може и да буде неважна, али њена важност треба сасвим другачије да се интерпретира. Она није важна да бисмо је вредновали према одређеном систему вредности, искључили према властитом погледу на свет, већ као другачије обележено искуство и поглед на свет који је био ниподаштаван. Не би требало да се заборави да, будући да они почињу са знатно другачијом личном и породичном историјом, не можемо да претпоставимо да су припадници мањина једнаки, јер они то нису били и нису још увек, а требало би да буду.

Котловски (Kotlowski, 2007) међу узроцима знатно горег положаја мањина у САД види политику „њу дила“ (New Deal), која је фаворизовала само белце и тиме створила велику разлику у њиховом друштвеном и материјалном положају. Мањине су током „нове економске политике“, која је ојачала америчку средњу класу, остале по страни – и то им даје за право да траже да им то ускраћивање буде надокнађено. Постоје и виђења по којима је систематски законски подржавана расна сегрегација, тако да се сматра да је њихов утицај на образовање у прошлости узроковао програме афирмативне акције, који су, с друге стране, устукнули пред погрешним, либералистички схваћеним појмом једнакости. Либералистичке парадигме наслоњене на утилитаристичка и индивидуалистичка схватања користе аристотеловски номиналистички појам једнакости, док би права једнакост подразумевала једнакост по принципима које је дефинисао Котберг (Kohberg): реверзибилност и реципроцитет перспектива (Bying, 1992). Такво виђење једнакости балансира тензије између индивидуе и друштва и тензије између једнакости и различитости, која је у средишту афирмативне акције. Према Бајинговом виђењу, ток специјалних програма уписа на универзитете у Америци одредио је неуспех врховног суда (Supreme Court) да објави јасне разлоге, процедуре и правила за реализовање ових програма приликом првобитних препорука да се њима унапреди поштовање уставне једнакости свих америчких грађана.

### Закључак

Програми афирмативне акције пре свега су позитиван корак унапређивања друштвеног положаја мањинских група. Као такав корак, овакви програми, уз флексибилнија решења и уз узимање у обзир контекста у којима се акција спроводи, требало би да осигурају значајно присуство етничких мањина, жена, припадника других раса, особа са посебним потребама и других групација како на високообразовним установама, тако и на различитим радним местима. Квоте саме говоре да не постоји тенденција да њихово присуство буде равномерно, и то је главни аргумент против противника оваквих идеја. Тражи се далеко мање од једнакости, тако да је велико питање какво је то друштво које се залаже за идеале једнакости и слободе, а које није спремно ни за толики уступак одређеним групама грађана. Претерано релативизовање удела расе у процесима дискриминације током историје, путем позивања на номинални концепт једнакости, као и строги законски прописи, били су најчешћи приговори и начини оспоравања афирмативне акције. Упркос свему, денотативно узимање у обзир појмова и друштвених појава такође нам јасно даје до знања да једнакост није питање реторике, и да се само манипулацијама може употребити да би се осигурала предност за оне који је својим пореклом, расом, материјалним положајем или местом рођења већ имају. Једнакост није рођена нити се рачуна од јуче, сваки појединац ступа у друштво са мноштвом терета свог идентитета: биолошки пол, род, раса, материјална ситуација родитеља, начин на који му се (не)омогућава да стиче способности које су му неопходне да би изградио свој 'културни капитал' и био способан за позицију која ће му обезбедити социјалну и материјалну сигурност, као и бројни други фактори.

Постојеће стање ствари говори нам да ће, уколико не буде било ригидног прописивања квота, њихово присуство у образовном систему и свету рада бити симболичко осигуравање плурализма, док ће друштвене неједнакости наставити да се продубљују, остављајући све мање могућности за приступ образовању најугроженијим друштвеним слојевима. Стога, потребно је инсистирати на социокултурном осмишљавању начина да се избегне препуштање одлуке да ли спроводити програме специјалних услова уписа или не, искључиво правној регулативи. Осим тога што закон не омогућаје решење читавог проблема, он је често омогућавао и да се кршење људских права назива законом, тако да се одлука да ли треба спроводити програме афирмативне акције не може свести само на питање чија ће реторика једнакости оставити јачи утисак.

## Литература

- Bassett, Danielle; Gualtieri (2002), Kate, Paul Willis and the Scientifical Imperative, *Qualitative Sociology*, Vol. 25, No. 1, EBSCO, 14. May 2008, 23:48:29.
- Barkan, Joanne (2008), *Alive and Not Well: Affirmative action on Campus*, *Dissent*, Spr 2008, p. 49-57, EBSON, 20:15:53.
- Bines, Hazel (2008), *Inclusive standards? Current developments in policy for special educational needs in –England and Wales*, *Oxford Review of Education*, Vol.26, No.1, 2000, BSON, 10:07:16.
- Benedikt, Anderson (1998), *Nacija kao zamišljena zajednica*, Beograd: Plato.
- Ber, Vivijen (2001), *Uvod u socijalni konstrukcionizam*, Zepter Book world: Beograd.
- Bourdieu, Pierre; Passeron, Jean-Claude (1977), *Reproduction, society and culture*, Sage publications: London.
- Bourdieu, Piere (2008) *Social Space and Symbolic Power*, *Sociological Theory*, Vol 7, No 1, pp. 14 – 25, JSTORE, URL: <http://www.jstor.org/stable/202060>, 14/05/2008 11:44.
- Byng, D., Michelle (1992), *Affirmative Action and Justice: A Philosophical and Constitutional Inquiry*. by Michel Rosenfeld, *The American Journal of Sociology*, Vol. 98, No. 3, pp. 652-654, JSTOR, URL: <http://www.jstor.org/stable/2781461>, 13/05/2008 13:18.
- Cardell, K., Jacobson (1983) , *The Bakke Decision: White Reactions to the U.S. Supreme Court’s Test of Affirmative Action Programs*, *The Journal of Conflict Resolution*, Vol. 27, No 4, pp. 687 – 705, JSTOR, URL: <http://www.jstor.org/stable/173892>, 14/05/2008 11:14.
- Division of cultural policies and intercultural dialogue (2004), *United Nations Educational, Scientific and Cultural organisation*.
- Haralambos, Michael; Holborn, Martin (2002), *Sociologija – teme i perspektive*, Zagreb: Golden marketing.
- Hardth, Michael; Negri, Antonio (2003), *Imperij*, Zagreb: Multimedijalni Insitut – Arkzin.
- Higher education in the world (2008) (Altbach, G., Philip, *The Complex Roles of Universities in the Period of Globalisation*, pp5-14; Herrera, Selma, *Social Responsibility of Universities*, pp 176 – 177; Hall, l., Budd & Druge, Cornela, *The Role of Higher Education for Human and Social Development in the USA and Canada*, pp256 – 272), *Global University Network for Inovations*.
- Hromadžić, Hajrudin (2007), *Bolonjski konj I dio*, H-alter, URL: <http://www.h-alter.org/tekst/bolonjski-konj---1.-dio/3936>.
- Fuko, Mišel (1997), *Nadzirati i kažnjavati – rođenje zatvora*, Beograd: Prosveta.
- Kotlowski, J. Dean (2007), *White, Black, or Colour-blind: The Past and the Future of Affirmative Action*, *The Journal of Policy History*, Vol 19, No 4, EBSON, 16. May 2008, 14:36:32.
- McElroy, Wendy (2008), *What does affirmative actions affirm?* URL: <http://www.zetetics.com/mac/affirm.htm>
- Post, Robert (1996), *After Bakke, Representations*, No. 55, *Special Issue: Race and Representation: Affirmative Action*, pp. 1-12, JTORE, URL: <http://www.jstor.org/stable/3043732>, 14/05/2008 11:16
- Perazić, Olga; Belić, Jasmina (1997), *Pismenost u svetu i kod nas*, Beograd: Republika, Br. 161, URL: [http://www.yuope.com/zines/republika/arhiva/97/161/161\\_10.HTM](http://www.yuope.com/zines/republika/arhiva/97/161/161_10.HTM), Januar 2008.

## Контроверзе афирмативних акција у образовању

---

- Semprini, Andrea (2004), *Multikulturalizam*, Beograd: CLIO.
- Schrag, Peter (1996), *Backing off Bakke: the new assault on affirmative action (Regents of the University of California v. Bakke)*, *The Nation*, <http://www.highbeam.com/doc/1G1-18205323.html>
- Sykes, Marquita, *The origins of affirmative action*, URL: <http://www.now.org/nnt/08-95/affirmhs.html>
- SUPREME COURT OF THE UNITED STATES (1978) , 438 U.S. 265, *Regents of the University of California v. Bakke*,  
URL: [http://www.law.cornell.edu/supct/html/historics/USSC\\_CR\\_0438\\_0265\\_ZS.html](http://www.law.cornell.edu/supct/html/historics/USSC_CR_0438_0265_ZS.html)
- Roland G. Fryer, Jr. Glenn, C. Loury (2005), *Affirmative action and its mythology*, working paper 11464, Cambridge: National Bureau of Economic Research, On-line, URL <http://www.nber.org/papers/w11464> , 7. May 2008, 2:34:28.
- Rothman, Stanley; Nevitte, Neil; Lipset, Martin (2003), *Seymour; Racial Diversity reconsidered*, *In Public Interest*, EBSON, 16. May 2008, 16:59:36.  
*The New York Times*, Sunday, May 18, 2008,  
URL:<http://query.nytimes.com/gst/fullpage.html?res=940DEFDD1E38F930A25754C0A96E948260>
- Thernstrom, Abigail (2000), *Diversity Yes, Preference No*, *Academe*, Vol 86, No 5, p. 30.
- Šingler, Martin; Viringa, Sindi (2000), *Radio*, Beograd: CLIO.
- Harvadr University (URL: <http://www.harvard.edu/>)
- Human Development reports, URL: <http://hdr.undp.org/en/statistics/>
- Stanford encyclopedia of philosophy, 2005, URL: <http://plato.stanford.edu/entries/affirmative-action/>
- Wikipedia, *Standard based educational reform*, URL: <http://en.wikipedia.org/>
- World literacy map, URL: <http://www.justmaps.org/maps/thematics/literacy.asp#>
- World literacy rates, URL: <http://www.infoplease.com/ce6/society/A0858751.html>



## ШКОЛСКЕ БИБЛИОТЕКЕ И МЕДИЈАТЕКЕ

**Марина Митрић**  
Народна библиотека Србије  
Београд

UDK-371.64  
Стручни чланак  
НВ.LVIII 2.2009.  
Примљен: 10. XII 2008.

### АКТИВНА УЛОГА ШКОЛСКЕ БИБЛИОТЕКЕ У ОБРАЗОВНО-ВАСПИТНОМ ПРОЦЕСУ

**Апстракт** *Основна функција школске библиотеке је образовно-васпитна, што подразумева улогу библиотеке у остваривању програмских циљева и задатака основног, односно средњошколског образовања. Показатељи остварености васпитно-образовних циљева дефинисани су у оквиру неколико критеријума: уређеност фонда, рад са ученицима, сарадња са наставницима, информационо-документациони рад и културни и јавни рад. У раду су дати бројни модалитети примене активног приступа кориснику и начини да се прошири опсег услуга које нуди школска библиотека. Дати су и статистички показатељи о пруженим услугама и коришћењу фондова у школским библиотекама у Србији.*

**Кључне речи:** *школска библиотека, библиотекарство, информациони центар, васпитање и образовање*

### SCHOOL LIBRARY AND ITS ACTIVE ROLE IN EDUCATIONAL PROCESS

**Abstract** *A basic function of school libraries is to enhance education, which implies the role they have in fulfilling curricular goals and aims of primary and secondary education. The indicators of the fulfilled educational aims are defined in the frame of several criteria: book fund organization, work with students, and cooperation with teachers, informational-documentary work and cultural and public work. The paper offers numerous modalities of the application of an active approach towards the user and the possibilities of expanding the range of services that a school library can offer. Presented are also some statistical indicators of the provided services and the use of the funds in school libraries in Serbia.*

**Keywords:** *school library, book funds, school library services, educational process.*

### АКТИВНАЯ РОЛЬ ШКОЛЬНОЙ БИБЛИОТЕКИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНО- ВОСПИТАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

**Резюме** *Основная роль школьной библиотеки заключается в ее образовательно-воспитательной функции, т.е. в осуществлении целей и задач учебных программ основного и среднего школьного образования. Показателей осуществления воспитательно-образовательных целей можно определить на основании ряда критериев, среди которых выделяются: богатство библиотечного фонда, работа с учениками, сотрудничество с преподавателями, информационно-документационная работа, культурная и публичная деятельность. В данной работе приводится ряд способов применения активного подхода к читателям, а*

*такође неке могућности проширења објема услуга школске библиотеке. Приводятся статистичке податке о услугама и коришћењу књижног и других фондова школских библиотека у Србији.*

**Кључеве речи:** функције школске библиотеке, библиотечке фондове, васпитно-образовни процес, основна школа, средња школа.

### **Законски оквир – утврђене обавезе школске библиотеке**

Специфична законска регулатива, која се огледа у примени две врсте прописа који се односе на рад школских библиотека, указује на истовремену одговорност школске библиотеке према образовно-васпитним и библиотечким принципима.

Прописи из области образовања имају приоритет у примени, док се *Закон о библиотечкој делатности* (Службени гласник РС, бр. 34/94) и одговарајући правилници донети на основу њега примењују у сегментима рада школских библиотека који нису регулисани прописима из области образовања (обављање матичних функција, врсте стручних послова у библиотеци, услови за чување библиотечке грађе, ревизија и отпис фондова, евиденција библиотечке грађе).

Прописи из области образовања примењују се на просторне услове и опрему школских библиотека, величину и структуру фондова, степен и врсту школске спреме библиотекара, полагање стручних испита, односно испита за лиценцу и програм рада библиотекара. Положај школског библиотекара утврђује се као положај сарадника у настави. Овим прописима дефинисан је профил кадра у школској библиотеци и која знања и способности он мора да поседује како би допринео успешном остваривању циљева и задатака школске библиотеке.

Основни задаци школске библиотеке<sup>1</sup> односе се на:

- развијање потреба, навика и интересовања за коришћење библиотечке грађе
- подстицање стваралачких потенцијала ученика коришћењем одговарајуће информацијске грађе
- коришћење савремених облика и метода рада са ученицима
- учествовање у остваривању програма образовно-васпитног рада школе
- подстицање и упућивање ученика, наставника и сарадника на коришћење фондова народних и других библиотека

---

<sup>1</sup> Програм рада стручних сарадника у основној школи (Просветни гласник, бр. 1/94)

- набавку библиотечке грађе и њену физичку обраду, инвентарисање, класификацију, сигнирање и каталогизацију
- вођење прописане евиденције и документације о раду школске библиотеке – медијатеке
- заштиту библиотечке грађе и њену периодичну ревизију

Показатељи остварености васпитно-образовних циљева у областима рада школског библиотекара<sup>2</sup> дефинисани су у оквиру неколико критеријума: уређеност фонда, рад са ученицима, сарадња са наставницима, информационо-документациони рад и културни и јавни рад. Информационо-документациони рад обухвата систематско информисање корисника о новим издањима, припрему тематских изложби, промовисање коришћења различитих извора знања у наставном процесу, израду и ажурирање каталога у складу с изменама у области библиотечке класификације, као и обуку корисника у коришћењу каталога и других база података.

Програмом рада школског библиотекара<sup>3</sup> истакнута је обавеза планирања и програмирања рада школског библиотекара и улога школске библиотеке у остваривању васпитно-образовних циљева. У оквиру образовно-васпитне делатности прецизирани су различити облици рада са ученицима и разни облици сарадње са наставницима и стручним сарадницима, док се у оквиру библиотечко-информационе делатности, уз низ стручних библиотечких послова, наводе различите методе приближавања фонда корисницима и подстицање читања и свестранијег коришћења библиотечких фондова. Обавеза школског библиотекара је и стручно усавршавање, праћење педагошке и стручне литературе из области библиотекарства, као и културна и јавна делатност у коју спадају различите културне активности, попут обавезе припремања и организовања различитих културних догађања у оквиру школе (књижевне трибине, сусрети, разговори, акције прикупљања књига и уџбеника, разни конкурси и обележавање јубилеја), затим сарадња с народним и другим библиотекама, као и са другим установама и организацијама у области културе (културно-уметничка друштва, центри за културу и сл.). Предвиђена је и сарадња са новинско-издавачким кућама, радио-телевизијским центрима, позориштима и сл.

Рад с ученицима одвија се на више начина, при чему је најзначајнији сегмент систематски рад на оспособљавању ученика за коришћење књига и самостално тражење и налажење потребних извора информација.

---

<sup>2</sup> Правилник о сталном стручном усавршавању и стицању звања наставника, васпитача и стручних сарадника (Службени гласник РС, бр. 14/04)

<sup>3</sup> Правилник о сталном стручном усавршавању и стицању звања наставника, васпитача и стручних сарадника (Службени гласник РС, бр. 14/04)

Основна функција школске библиотеке је образовно-васпитна, што подразумева улогу библиотеке у остваривању програмских циљева и задатака основног, односно средњошколског образовања. Да би била неопходна подршка у васпитно-образовном процесу, библиотека мора да садржи неопходну уџбеничку литературу и школску лектуру, а библиотекар мора бити у току с изменама наставног програма и усклађивати набавку библиотечке грађе са потребама наставног процеса. Истовремено, обавеза школског библиотекара је да буде у току са најновијим достигнућима у области библиотекарства и информacionих технологија.

У циљу остваривања основних задатака школске библиотеке прописана је обавезна сарадња школске библиотеке са наставним особљем у креирању набавне политике, при чему се не мисли само на набавку нових извора, већ на једну континуирану политику набавке библиотечке грађе која ће омогућити да школска библиотека заиста буде подршка образовном процесу у школи.

### **Бројни начини остваривања утврђених задатака и циљева школске библиотеке – кроз активан приступ кориснику**

*Квалитет рада библиотеке и вредновање резултата рада ради побољшања библиотечких услуга*

Критеријум за вредновање библиотеке није број књига који поседује, већ квалитет и квантитет услуга који пружа корисницима. Побољшање квалитета услуга, пре свега, захтева преиспитивање досадашњих резултата. Однос школског библиотекара према корисницима библиотеке захтева педагошко знање, много такта и стрпљења, добро познавање фонда и свог посла. Истина је да степен коришћења библиотечког фонда зависи од величине и структуре самог фонда, али се квантитативни напредак с успехом достиже само ако је праћен одговарајућим порастом квалитета рада.

Прикупљање и анализа статистичких показатеља неопходни су за вредновање и побољшање библиотечких услуга.

Статистички показатељи о броју изложби, предавања, књижевних сусрета и трибина које организују школске библиотеке прикупљају се сваке године за базу Мрежа библиотека Србије. Те податке доставља око 1.100 школских библиотека у Србији. Годишње се у просеку одржи 5-7 различитих културно-образовних манифестација по једној школској библиотеци. Укупан број одржаних изложби годишње износи око 1.500, затим 1.600-1.800 разних предавања, око 1.100 књижевних сусрета, 200-300 трибина и 1.700-1.800 других културно-образовних манифестација. Око 20 % библиотека има живу културну делатност са укупно 10 и више

организованих предавања, књижевних сусрета, изложби или неког другог облика културно-образовне активности у току школске године. Међутим, велики број библиотека, чак 35-40 % оних које годишње одговоре на анкету о библиотечком пословању, не пружа ниједну овакву услугу.

Могућност коришћења читаонице је основни предуслов да се ученицима приближи ова врста библиотечких услуга. Према подацима доступним у бази Мрежа библиотека Србије, 33,4 % библиотека основних школа и 21,9 % библиотека средњих школа у Србији нема никакав читаонички простор, чак ни могућност да у ту сврху користи неку учионицу када се у њој не одвија настава. Ове школске библиотеке немају никакве услове за организовање културних активности.

На основу података о коришћењу фондова, може се закључити да се у већину школских библиотека углавном долази само по обавезну школску лектуру. Поређењем броја ученика који су евидентирани као корисници библиотеке и броја књига које су они прочитали за неколико узастопних година, може се уочити да је један ученик у просеку прочитао око четири књиге у току једне школске године. То свакако указује на чињеницу да су неопходне промене у раду школских библиотека.

Поставља се питање зашто није остварен већи обим коришћења услуга које нуди школска библиотека? Много тога може се објаснити застарелим, неактуелним фондовима и лошим просторним и техничким условима. С друге стране, пасивно чекање да ученици дођу у библиотеку сигурно неће допринети већој читаности и искоришћености постојећих библиотечких услуга. Неопходан је активнији приступ да би се потенцијални корисници привукли у библиотеку, а да се истовремено обезбеди да постојећи чланови редовније долазе, више читају и користе и друге услуге школске библиотеке.

Одговарајућом структуром својих фондова, школска библиотека мора бити у функцији целокупне наставе у школи и истовремено треба да задовољи различита интересовања ученика која су изван наставног процеса.

Према IFLA/UNESCO Смерницама за школске библиотеке, у фонду школске библиотеке треба да има најмање 2.500 важних и савремених јединица намењених корисницима свих узраста, способности и образовног нивоа, при чему најмање 60 % фонда треба да чине некњижевни извори који се односе на наставни програм. Услуге библиотеке обавезно подразумевају и приступ електронским изворима информација, базама података, приступ Интернету.

Подаци доступни у бази Мрежа библиотека Србије указују на неодговарајућу структуру фондова у школским библиотекама у Србији. Уочљива

је велика несразмера у односу литературе за наставу матерњег језика (56,6 %) и литературе потребне у настави осталих предмета (8,7 %). Неопходно је побољшати структуру фонда, с обзиром на то да је она у садашњим условима, пре свега, прилагођена потребама наставе матерњег језика и књижевности и не може адекватно да прати извођење наставе осталих предмета, док са свега 16,6 % литературе изван наставног програма свакако не може задовољити шира интересовања и потребе ученика.

Недостатак материјалних средстава није једини разлог овако неповољне структуре фонда у школским библиотекама, будући да често довољно сарађују библиотекар и предметни наставници приликом креирања набавне политике. У ситуацији када библиотека не располаже довољним бројем примерака школске лектуре, бар се може, у сарадњи са предметним наставницима, плански осмислити њено коришћење, како би се избегло да сва одељења истовремено обрађују исту наставну јединицу те да се библиотека не доведе у позицију да не може да задовољи ни најосновније потребе корисника.

Најважнији предуслови за успешан рад школске библиотеке су одговарајућа величина и структура књижног фонда, просторни услови, одговарајућа библиотечка и техничка опрема, као и могућност коришћења модерних информационо-комуникационих технологија. Углед библиотеке, ипак, највише зависи од школског библиотекара и његовог односа према свом послу.

У нашој пракси школски библиотекар не наилазе увек на довољну подршку и разумевање школских управа, чак ни када је реч о попуњавању основног фонда библиотеке. Типични проблеми присутни у школским библиотекама постоје већ годинама и деценијама. У бројним извештајима, радовима и материјалима са различитих саветовања указивано је на ове проблеме још пре више деценија, али стиче се утисак да је мало тога предузето како би се постојеће стање изменило. Евидентан је недостатак одговарајуће опреме, техничких и финансијских средстава и на те проблеме се без сарадње са одговарајућим ауторитетима не може битије утицати. Међутим, могу се бар осмислити добри програми и стратегије за побољшање квалитета услуга које библиотека пружа.

Потребно је најпре активним приступом радити на промени сопственог имиџа и постојеће слике о библиотеци која често није позитивна. Неопходно је усталити радно време. Оно треба да буде видно истакнуто и прилагођено најбољим могућностима коришћења, како се не би догодило да у једном кратком временском интервалу велике групе деце улазе у библиотеку, чиме се доводи у питање квалитет услуге. Немогуће је за библиотекара да у таквим условима посвети довољну пажњу ученику који није дошао само да

задужи или раздужи обавезну лектуру. Има примера школских библиотека чије је радно време краће од три сата дневно, при том не раде сваког дана. Честе промене кадра нису добра решења за школску библиотеку, као и појава да послове школског библиотекара обавља наставник који минималним ангажовањем у библиотеци само допуњује фонд сати остварених у настави.

За рад школске библиотеке посебно је важна мотивација ученика за долазак у библиотеку и коришћење њених услуга. Први постулат је адекватан простор и атмосфера која треба да омогући пријатан амбијент за учење и дружење. Неопходно је и да се библиотека прилагоди убрзаном развоју нових технологија и да својим корисницима омогући коришћење савремене технолошке опреме. Увођење нових савремених метода рада у библиотечко пословање, уз помоћ нове модерне технологије, попут коришћења различитих мултимедијалних публикација које су истовремено забавног и едукативног садржаја, допринеће задовољавању не само образовних, већ и ширих потреба и интересовања ученика. Тиме се постиже да се школска библиотека не доживљава само као обавеза, што је пут за стварање будућих одраслих корисника библиотека, код којих са престанком обавезног школовања неће престати и потреба за коришћењем библиотеке уопште. У том смислу важан је и први контакт ученика са библиотеком, да зна шта ту може да добије и да се пријатно осећа, да схвати значај библиотеке за своје образовање и да стекне навику да се библиотеци обраћа за сваку своју потребу. Битан елемент оваквог односа према школској библиотеци је поверење у библиотекара, који уме да подстиче радозналост и креативност и да формира укус и читалачке навике без наметања, увек у забавној и занимљивој форми, чак и када сиромаштво фондова не може задовољити све потребе и интересовања.

У оквиру Правилника о раду библиотеке потребно је дефинисати правила рада са читаоцима и упознати их са начином коришћења фондова и услуга библиотеке. Треба водити рачуна о томе да информације не садрже забране у смислу шта корисник не може добити и на шта нема право, већ шта може у библиотеци да добије и на који начин, које су услуге које библиотека пружа. За најмлађе читаоце најбоља су сликовито приређена упутства за коришћење, са изводима из правила библиотеке, која истовремено садрже основне информације о књигама, дечјим листовима и часописима и осталој грађи коју библиотека нуди. За оне нешто старије довољни су кратки проспекти и водич кроз библиотеку, са основним упутствима за лакше сналажење у библиотеци и коришћење њених фондова. Како је у школској библиотеци неопходан слободан приступ фонду, важно је објаснити принцип по коме су књиге сложене и како најлакше пронаћи тражену.



Вредновање резултата рада може да буде полазна основа за подстицање коришћења школских библиотека. Један од начина бољег спознавања потреба корисника и сазнавања њихових ширих интересовања јесте да их питамо. Могу се користити квантитативне методе попут различитих упитника, или квалитативне методе као што су интервјуи. Методе анкетирања ученика примењују се у циљу сазнавања шта они мисле о библиотеци, како је доживљавају и како оцењују комуникацију са библиотечким особљем, што ће помоћи да се побољша однос библиотека (школски библиотекар) – корисник. Истовремено, саставни део упитника треба да буде и мишљење ученика о садашњем фонду школске библиотеке и колико је он у могућности да задовољи њихова интересовања. Важно је анкетирати интересовање ученика за читање вануџбеничке литературе, како би се сазнало за коју област постоји највеће интересовање и које писце најрадије читају. Бројне анкете показале су да деца школског узраста најпре усвајају препоруке својих вршњака.

Непрекидно процењивање потреба корисника је важан сегмент у пословању школске библиотеке. Један од начина да ученици учествују у планирању библиотечких услуга и програма је коришћење различитих механизма за добијање повратних информација, као што су поруке на зидним паноима, бележнице, огласне табле, разни форуми на мрежи и слично. Могу се организовати и групе ученика, у оквиру библиотечких секција или на други начин, које ће директно учествовати у осмишљавању активности библиотеке, што ће сигурно резултирати бољом посећеношћу и већим интересовањем за услуге библиотеке у оквиру школе.

#### *Опсег библиотечких услуга*

Посебно је важно проширити опсег услуга које се могу добити у библиотеци. Организовање различитих предавања на теме које сами ученици одаберу, уз ангажовање адекватних предавача за ту прилику, сигурно је начин да се популаришу и друге услуге школске библиотеке и да се она више приближи потенцијалним корисницима. Неопходно је направити годишњи програм оваквих активности, који се сваке године иновира у складу с интересовањима ученика.

IFLA/UNESCO Смернице за библиотечке услуге за младе посебно истичу културне функције школске библиотеке, као значајан сегмент њеног пословања. У библиотеци се могу организовати посебна дешавања као што су изложбе, гостовања писаца и обележавања различитих пригодних датума. У програме библиотеке могу се и ученици активно укључити учешћем у представама инспирисаним књижевним делима, које су намењене

родитељима и другим ученицима, а библиотекар може за млађе ученике да организује разговоре о књигама и причање прича.

Културно-образовне активности попут сусрета са дечјим писцима и различитих едукативно-забавних радионица имају посебну привлачност за децу млађег школског узраста, а могу имати пресудну улогу у успостављању трајне привржености библиотеци. Важно је усмеравање развоја деце путем књига, али и различитих радионица с историјским и научним темама и сл. Није књига једино средство које ће привући кориснике, а нове технологије, уз добро осмишљене програме и проширивање врста и броја услуга које се нуде, могу бити кључно средство у привлачењу ученика у школску библиотеку.

Школска библиотека не треба да буде само место где се позајмљује лектира и друге књиге, већ је важно омогућити коришћење и других материјала попут музичких CD-ова и видео филмова, коришћење енциклопедија, речника, лексикона и других секундарних извора, као и омогућити приступ дигиталним збиркама доступним на различитим образовним сајтовима и порталима. Важно је обезбедити занимљиве садржаје који одговарају интересовању и интензитету пажње. То може бити збирка исечака новинских чланака на одређену тему или у холу школе постављена изложба која на сликовит начин упућује на фондове библиотеке. У самој библиотеци треба редовно правити изложбе нових књига, а праћење новоиздатих публикација на свим медијима предуслов је за набавку актуелних и тражених наслова.

Задатак школског библиотекара је и оспособљавање корисника за самостално коришћење библиотеке и свих њених потенцијала. Организовање наставних часова у библиотеци је најбољи начин да се то постигне, при чему се у сарадњи са предметним наставницима могу организовати и часови из појединих предмета (општеобразовних или стручних)<sup>4</sup>.

Може се организовати библиотечка секција, чије би поље деловања било мало шире од њеног класичног поимања да ученици треба да савладају одређене процесе рада у библиотеци који су чисто стручно-библиотечког карактера и да истовремено науче како да на најделотворнији начин користе библиотеку. Чланови секције би имали могућност да науче и како да направе своју Web страницу или како да напишу новински чланак или извештај. Могу се организовати и посебна информатичка и новинарска секција, чији би чланови заједно са школским библиотекарском уређивали школски часопис. У оквиру Програма рада школског библиотекара, истиче се и обавеза припремања и сакупљања материјала за школска информативна гласила, а школски лист може се употребити као ефикасно средство за популарисање

---

<sup>4</sup> Програм рада стручних сарадника у средњој школи (Просветни гласник, бр. 1/93)

читања и препоруку ученицима какву литературу да користе. Потребно је на различите начине применити активан приступ кориснику.

Школска библиотека треба да пружа и услуге проналажења неопходних информација као помоћ у изради задатака, писању реферата, семинарских и матурских радова и слично. То се остварује пружањем референсних информација и подстицањем коришћења збирки у свим форматима. Школска библиотека може олакшати приступ спољним референсним и другим изворима путем омогућавања коришћења Интернета. Може понудити и услуге набавке тражених књига путем међубиблиотечке позајмице, за шта је свакако неопходна сарадња са јавним библиотекама, али и другим културним организацијама у заједници. Библиотека се путем учешћа у емисијама на локалној телевизији или радио-станици може укључити у креирање образовног програма, давање савета на тему „шта читати“ и слично.

Нове технологије и коришћење Интернета и е-поште омогућавају проширивање библиотечких услуга и на услуге комуникације. Комуникациони аспект односи се и на могућност ширег повезивања са другим школским библиотекама и различитим образовним организацијама на Интернету. Повезивање са другим школским библиотекама омогућава не само давање информација о свом фонду, већ и о фондовима других школских библиотека који на тај начин постају доступни ширем кругу.

Библиотека треба да даје информације о листовима и часописима, да пружа услуге упознавања штампе за децу, која одговара узрасту ученика. Пружање информација о фонду треба да обухвати и детаљан опис појединих легата уколико их школска библиотека има у свом фонду. За базу Мрежа библиотека Србије 2,3 % школских библиотека доставило је податак да у својим фондовима чува бар један значајан легат.

Основни предуслов за приближавање фондова корисницима јесте да школски библиотекар познаје фонд и да изради одговарајуће каталоге који ће бити спона између корисника и фонда. У већини школских библиотека у Србији није формиран ниједан каталог. Информациони инструменти су изразито неразвијени, што илуструје и податак да 77 % школских библиотека нема формиран чак ни лисни алфабетски каталог, иако је обавезан за сваку библиотеку. Каталог на наслов поседује 8,2 % школских библиотека, стручни каталог по УДК 11,1 %, а предметни само 2,3 %, иако је изузетно значајан као информациони инструмент у овом типу библиотека.

*Обука за самостално коришћење библиотеке и оспособљавање за самостално учење и образовање*

Употреба Интернета у библиотеци и могућност коришћења електронске поште неопходан су предуслов да би школска библиотека остварила функцију подршке образовању у области информационих технологија и информатичком описмењавању. Неопходне су и неизбежне и нове методе рада и укључивање библиотеке у модерне технолошке процесе. Не сме се догодити да ученик основне школе у ово буде више упућен од школског библиотекара. Истовремено, библиотекар треба да пружи помоћ и покаже да су ти електронски извори само још једно средство за подучавање и учење, то су средства која воде неком циљу, а не циљ сам по себи. Тиме ће се деца школског узраста на најбољи начин упутити на правилно служење и коришћење информационо-комуникационих технологија у сврху бољег учења и усвајања знања, будући да је још увек релативно мали број ученика у могућности да то научи код куће. Према истраживању о употреби рачунара у 2008. години<sup>5</sup>, које је спровео Републички завод за статистику Србије, 40,8 % домаћинстава у Србији поседовало је рачунар, при чему предњачи Београд са 53,1 %. Приступ Интернету најчешће се остварује преко персоналних рачунара (95,2 %), док се у 24,8 % случајева за приступ Интернету користи и мобилни телефон. У 2008. години приступ Интернету имало је 33,2 % српских домаћинстава. Модемски приступ имало 51,1 % домаћинстава која поседују Интернет прикључак, док је ADSL користило 24,4 %, кабловски Интернет 23,2 %, а WAP и GPRS 15,5 % домаћинстава.

Могућност приступа Интернету само је моћно средство за тражење и проналажење информација, а његово коришћење на прави начин омогућава да се одаберу важне и квалитетне информације у најкраћем могућем времену. Библиотекар, пре свега, треба да упућује ученике како да пронађу актуелне и релевантне информације, како да их вреднују и како да што ефикасније искористе многобројне расположиве алате за тражење информација. Школска библиотека је раније имала позицију информационог центра у школи, а данас све више постаје средство за учење. Модерне технологије омогућавају њено активно учешће у образовном процесу, где она заиста постаје неопходна подршка у настави, нудећи истовремено и различите технике неформалног учења.

Оспособљавање за самостално учење и спретно служење енциклопедијама, речницима, библиографијама и другим секундарним изворима информација треба да обухвата и мултимедијалне енциклопедије,

<sup>5</sup> Вукмировић, Драган; Павловић, Кристина; Шутић, Владимир. Употреба информационо-комуникационих технологија у Републици Србији, 2008: домаћинства/појединци, предузећа. Републички завод за статистику, Београд, 2008.

енциклопедије на Интернету, као и обуку за сналажење у разним врстама каталога и е-извора. Циљ је да се код ученика развију способности коришћења регистара, многобројних референсних извора и свих технолошких решења, у циљу проналажења информација које се односе на појединачне предметне области или цео наставни програм. Истовремено, библиотекар треба да помаже ученицима и упућује их како да саставе пописе литературе и коришћених извора. Резимирање, цитирање и састављање комплетних и тачних библиографија треба да се научи у библиотеци и уз помоћ библиотекара.

Примена е-учења може да измени положај школске библиотеке. Могућности е-учења у школској библиотеци су вишеструке: допринос информатичком описмењавању наставника и ученика и доживотном учењу, вишеначинска подршка настави, сарадња у развоју садржаја за е-учење, стварање дигиталне збирке наставних садржаја и различитих образовних материјала која на најпрактичнији и најекономичнији начин омогућава чување и коришћење образовних садржаја. У ери Интернета и различитих могућности коришћења електронских књига и часописа, класична школска библиотека, као просторија у коју се долази само по обавезну лектуру, потпуно је превазиђена.

*Повезивање са другим школским библиотекама и сарадња са јавном библиотеком*

Ради ефикаснијег коришћења информација доступних на Интернету намеће се потреба повезивања школских библиотека у шире мреже. На тај начин омогућава се не само давање информација о свом фонду и фондовима других школских библиотека, већ и приступ ресурсима који постају доступни ширем кругу корисника.

Наставници на тај начин могу да размењују идеје и практична решења за проблеме у појединим наставним процесима, да креирају методске јединице и размењују корисне наставне материјале, а школске библиотеке могле би за кратко време да обогате своје фондове великим бројем проверених материјала, употребљивих и корисних у настави.

Покретање иницијативе за прављење портала српских школских библиотека на Интернету омогућило би неку врсту интерактивне комуникације или рада са корисницима, док би сајтови неколико водећих школских библиотека које имају техничких и кадровских могућности у почетку били релевантни извори за преузимање различитих садржаја едукативног и забавног карактера. За слабије развијене библиотеке, поред набавке само минимума неопходне опреме за приступ оваквим садржајима, било би у почетку довољно едуковање школског библиотекара путем одговарајућих

семинара. Овакви портали већ постоје у неким земљама у непосредном окружењу, чија би се искуства могла применити на мрежу наших школских библиотека. Укључивање школских управа у ове програме осмишљавања услуга које би понудио портал школских библиотека на Интернету, као и сарадња са надлежним министарством, у смислу финансијске подршке, дало би могућност да се истовремено већа пажња посвети школским библиотекама, сталности њиховог кадра, а онда и одговарајућој едукацији и стручном усавршавању, што је неопходан предуслов за квалитетну подршку образовном процесу.

Да би што успешније задовољиле потребе и интересовања корисника, школске библиотеке треба да сарађују са јавном библиотеком у својој локалној заједници. Јавне библиотеке која пружају услуге намењене деци и младима најважнији су партнери школске библиотеке. Интересовања и потребе деце и младих људи школског узраста боље ће се задовољавати ако школске и народне библиотеке сараднички планирају свој рад, како би се њихове активности међусобно допуњавале.

У Ифлиним документима који се односе на рад јавних и школских библиотека дефинисани су различити облици сарадње и заједничког деловања. Ова два типа библиотека у Србији имају заједничку корисничку популацију, с обзиром на то да ученици основних и средњих школа, заједно са децом предшколског узраста, чине око 60 % укупног броја корисника јавних библиотека.

IFLA/UNESCO Смернице за школске библиотеке и IFLA/UNESCO Смернице за развој јавних библиотека прецизирају сарадњу школских и јавних библиотека у следећим областима: заједничка обука особља, заједничко коришћење извора, кооперативно обогаћивање фондова, кооперативно осмишљавање програма и њихово заједничко реализовање, координација електронских сервиса и мрежа, сарадња у изради средстава за учење и образовање корисника, одељенске посете ученика јавној библиотеци, удружене промоције читања и писмености, програми упознавања са Web-ом намењени деци, заједничко коришћење телекомуникационе и мрежне инфраструктуре, заједнички маркетинг библиотечких услуга, усмерен на децу и младе.

#### *Примена маркетиншких активности у раду школских библиотека*

Активна улога школске библиотеке у пружању квалитетних библиотечких услуга подразумева и примену неке врсте маркетинга у приступу корисницима и дефинисању улоге и значаја библиотеке у целини. Свакако да је у томе неопходна и помоћ наставног особља. Основни мотив је бољи имиџ школске библиотеке и унапређивање њеног рада.

Бројне су активности које се могу предузети, попут покретања и одржавања сајта школске библиотеке на којем се промовишу библиотечке услуге и постоје линкови до и од сродних сајтова и портала, организовање приказа и изложби, састављање информатора о услугама и колекцијама, припремање и дистрибуција пописа извора везаних за поједине наставне јединице, као и за мултидисциплинарне појмове који се обрађују кроз више предмета, давање информација о библиотеци на састанцима нових ученика и њихових родитеља, организовање сајмова књига и кампања информатичког описмењавања, постављање доброг система означавања (у библиотеци и изван ње), иницирање сарадње са другим организацијама (нпр. са јавним библиотекама, музејским службама итд.). План активности треба повремено вредновати, прегледати и ревидирати у складу са постојећим потребама.

Може се отворити и већи број канала комуникације са школском библиотеком и омогућити да физички долазак ученика у библиотеку не буде једини начин успостављања комуникације са школским библиотекарком. Могу се предузимати акције типа: „Пошаљите SMS свом школском библиотекарку и на тај начин резервишите књигу коју желите да читате или предложите тему предавања које вас интересује да чујете.“ Школска библиотека може да направи свој блог или да се укључи у форуме и причаонице које ученици посећују на Интернету, како би учешће у њима искористила за популарисање својих услуга. И огласна табла школе може користити да се ученицима пренесу различите информације о библиотеци. Уопште, треба користити сва места где ученици бораве, где се састају и друже (ходнице, учионице, школски лист, блогови, форуми) како би им се пренеле информације о школској библиотеци и услугама које она нуди.

У време организованих спортских такмичења могла би и школска библиотека да узме учешћа тако што ће направљен списак литературе из области кошарке, фудбала, рукомета, атлетике, одбојке, шаха, различитих борилачких вештина и сл. делити учесницима и позивати их да у својој школској библиотеци потраже часописе и књиге из спортова који их занимају, или да можда погледају изложбу ових публикација која је управо у то време припремљена у библиотеци. Може се направити и збирка чланака из часописа који се односе на ове тематске области, велики део може се вероватно бесплатно скинути са Интернета, јер постоје електронска издања различитих спортских часописа. У сарадњи са наставним особљем библиотека ће набавити уџбенике и другу литературу у складу с образовним процесом. Међутим, циљ школске библиотеке није само да својим фондом омогући несметан наставни процес, већ и да задовољи шира интересовања и потребе везане за слободно време. То ће свакако допринети да школска



библиотека не буде схваћена само као место где се одлази по обавезну школску лектуру, већ ће формирати и будуће трајне кориснике.

Школска библиотека с основном рачунарском опремом и могућношћу коришћења Интернета може да понуди различите садржаје који ће привући ученике у библиотеку. Потребан је само мало активнији приступ школског библиотекара и могућност фотокопирања. У време ђачких екскурзија школски библиотекар може да припреми текстове са туристичким информацијама о местима која ће бити посећена током екскурзије и да их подели ученицима (много тога може се наћи на Интернету и преузети из релевантних и поузданих извора). Истовремено, ученици се могу позвати да у школској библиотеци потраже литературу са информацијама о музици, храни, историјским локалитетима које треба видети, местима за забаву или књиге о учењу језика. Може се припремити изложба књига које нуде информације о градовима, планинама и бањама Србије или страним земљама које ће бити посећене током екскурзије. Има много начина за популарисање школске библиотеке.

Треба искористити пригодне датуме за расписивање наградних литерарних конкурса у вези с обележавањем различитих догађаја значајних за школу или локалну заједницу којој припада. Школска библиотека може да се појави као организатор или суорганизатор прославе или да за ту прилику у просторијама библиотеке организује квиз знања и маскенбал. Добар ефекат може се постићи и повезивањем са школским библиотекама других школа које носе исто име, с обзиром на то да велики број основних школа у Србији носи исти назив попут „Вук Караџић“, „Доситеј Обрадовић“, „Радоје Домановић“, „Свети Сава“ итд.

Препознатљиви лого школске библиотеке учиниће много једноставнијим презентирање услуга које она нуди. У креирање логотипа библиотеке могу се укључити и ученици школе са својим идејним решењима. Расписивање наградног конкурса можда је најбољи начин да се укључе сви ученици, а најбоље решење могло би се наградити интересантним музичким или мултимедијалним CD-ом забавно-образовног карактера или неком занимљивом књигом.

Један од популарних начина да се услуге школске библиотеке учине приступачнијим је израда њеног вебсајта или бар странице на постојећем сајту школе. У сарадњи са наставником информатике могло би се обезбедити и учешће ученика у изради сајта.

Да би била неопходна подршка васпитно-образовном процесу, школска библиотека мора примењивати различите начине активног приступа корисницима, мора посветити већу пажњу својој образовно-васпитној

функцији и бити у току са најновијим достигнућима у области библиотекарства и информационих технологија.

### **Литература:**

- Булајић, Марија. Читалачки интерес ученика виших разреда значајан фактор у формирању фонда вануџбеничке литературе у библиотеци основне школе. У: Библиотекар, бр. 2 (1976), стр. 189-207.
- IFLA/UNESCO Смернице за школске библиотеке У: Гласник Народне библиотеке Србије, бр. 1/2005 (2005), стр. 387-417.
- IFLA/UNESCO Смернице за развој јавних библиотека. Народна библиотека Србије : Библиотека града Београда, 2005.
- IFLA/UNESCO Смернице за библиотечке услуге за децу [http://www.nbs.bg.ac.yu/view\\_file.php?file\\_id=1831](http://www.nbs.bg.ac.yu/view_file.php?file_id=1831)
- IFLA/UNESCO Смернице за библиотечке услуге за младе [http://www.nbs.bg.ac.yu/view\\_file.php?file\\_id=1832](http://www.nbs.bg.ac.yu/view_file.php?file_id=1832)
- Јанковић, Милан. О квалитету рада библиотека. У: Библиотекар, бр. 2 (1969), стр. 187-191.
- Јанковић, Милан. Прилог методици рада са децом у народним библиотекама. У: Библиотекар, бр. 1-2 (1960), стр. 39-47.
- Михаличек, Мубера. Од читаоца библиотеке до корисника савременог БИС-а. У: Библиотекар, бр. 1-2 (1988), стр. 68-73.
- Правилник о дозволи за рад наставника, васпитача и стручних сарадника (Службени гласник РС, бр. 22/05) <http://www.knjiznicari.hr>
- Правилник о сталном стручном усавршавању и стицању звања наставника, васпитача и стручних сарадника (Службени гласник РС, бр. 14/04)
- Програм рада стручних сарадника у основној школи (Просветни гласник, бр. 1/94)
- Програм рада стручних сарадника у средњој школи (Просветни гласник, бр. 1/93)

## НАСТАВА И ВАСПИТАЊЕ

### УПУТСТВО ЗА АУТОРЕ ПРИЛОГА

#### Достављање рада

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

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

Писане верзије се не враћају аутору.

#### Писање рада

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

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

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

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

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

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

#### Позиви на литературу - референце

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

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

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

књига:

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

чланак у часопису:

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

прилог у зборнику:

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

енциклопедијска или речничка издања:

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

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

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

### **Оцењивање радова**

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

## JOURNAL OF EDUCATION

### CONTRIBUTORS' NOTES

Manuscripts should be submitted in **electronic form** to: Pedagoško društvo Srbije, Terazije 26, 11000 Beograd, with a note: **za Časopis**, or by email and attachment to: **pds\_bgd@eunet.rs**

#### Style Sheet

Format:		
Length:	up to 16 pages	
Font:	Times New Roman (12 pt)	
Line spacing:	1.5	
Alignment:	Justified	
Margins:	Top and bottom	3 cm
	Left and right	3.5 cm
Page numbers:	Insert page numbers	

**The paper should not exceed 16 pages, and should contain:** (1) Title, (2) Abstract, (3) Body of the text, and (4) References/Bibliography. Figures, tables etc. should be provided on a separate page (with appropriate reference in the text) or inserted as moveable objects in the text, and should be labelled numerically and textually by clear explanation. Graphic presentations should have a title and the accompanying legend.

(1) Title: **bold capitals, centered**

(2) Abstract: an abstract about 16 lines (under the heading **Abstract**) with up to five keywords at the end should precede the body of the text.

(3) Body of the text: **bold** should only be used for the title, subtitles, and headings. *Italics* should be used for emphasis, examples interpolated in the text, non-English words and book/journal titles. "Double quotation marks" enclose brief citations running in the text (longer quotations, indented on all sides, are not put between quotation marks). References to literature should be incorporated in the text (in parentheses) and footnotes should be used, if necessary, only for comments and additional information.

(4) References/Bibliography (preferably not more than 10 items) should be limited to the content of the paper and stated in alphabetical order. Website references should be in a list of their own after all other material.

For books with more than three authors, the first name and the abbreviation **et al.** should be used (e.g. Quirk et al. 1985). Book and journal titles are in *italics*. Titles of articles in books and journals are in regular font style. Page references are required for articles in books and journals.

Sample references:

Books:

Brislin, R. (1995): *Understanding Culture's Influence on Behaviour*, New York, Harcourt Brace Jovanovich.

Chapters within books:

Willis, P. (1983): Cultural production and theories of reproduction, in: L. Barton & S.Walker (Eds) *Race, Class and Education*, London, Croom Helm, pp.127-145.

Articles:

Gardner, H. (1998): "A Multiplicity of intelligences" *Scientific American*, Winter Volume 9, No.4, 9-19.

Webpages:

"The Seven Sins of the Web" (Oct.2004): [www.btopenworld.com/create/webpage](http://www.btopenworld.com/create/webpage)

At the end of their contribution the authors are further asked to give their concise **professional bio data** (up to five lines) and electronic contact address. The data include: **author's name, academic title, affiliation, postal address** at which they wish to receive the Journal of Education. If there are more authors, the above data should be stated for each person.

*The Journal of Education is edited quarterly.*

## ОБУЧЕНИЕ И ВОСПИТАНИЕ

### РЕКОМЕНДАЦИЯ АВТОРАМ

#### Доставляење рада

Материалы для публикации необходимо направлять в редакцию журнала в электронном виде (во вложенном файле) по адресу: Педагогическое общество Сербии, ул. Теразије 26, 11000 Белград, Сербия, **mail: pds\_bgd@eunet.rs**.

Правила оформления текста: параметры редактора – Word для Windows, шрифт – Times New Roman, высота шрифта – 12, межстрочное расстояние – двойное.

Страницы основного текста нумеруются. Принимаются работы объемом до 16 страниц основного текста. К основному тексту прилагается резюме объемом 16-20 строк, ключевые слова – не больше 5 слов. Таблицы и графики, сопровождающие статью должны иметь название и толкование.

Сведения об авторе (-ах) приводятся в конце статьи, а именно:

- фамилия, имя, отчество;
- ученая степень, ученое звание, место работы, должность;
- электронный адрес,
- полный почтовый адрес для получения журнала.

Ссылки на литературу в тексте: рядом с цитатой в скобках указывается фамилия автора, год издания и страница. Сноски – концевые – только по необходимости. Используемая литература – до 10 единиц – приводится в конце работы в алфавитном порядке.

Полученные работы рецензируются двумя компетентными рецензентами. На основе их рецензий главный редактор принимает решение о публикации работы и об этом осведомляет автора.

Журнал выходит 4 раза в год.



CIP - Каталогизација у публикацији  
Народна библиотека Србије, Београд

37

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

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