

ПЕДАГОШКО ДРУШТВО СРБИЈЕ

Настава и васпитање

UDK 37 ISSN 0547-3330 Београд
НВ год. LIX Број 3. стр. 349-506 2010.

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
dr Pavel Zgaga, Univerzitet u Ljubljani,
Pedagoški fakultet, Slovenija
dr Rossitsa Aleksandrova Penkova,
Univerzitet "Kliment Ohridski" Sofija,
Bugarska
dr Ilke Parchmann, Lajbnicov Institut za
obrazovanje u oblasti prirodnih nauka i
matematike, Kiel, Nemačka

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

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 LIX No. 3. p. 349-506 2010.

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.
Pavel Zgaga, Ph.D.
University of Ljubljana, Faculty of
Education, Slovenia
Rossitsa Aleksandrova Penkova, Ph.D.
Sofia University "Kliment Ohridski", Sofia,
Bulgaria
Ilke Parchmann, Ph.D.
Leibniz Institute for Science and Mathematics
Education. Kiel, Germany

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

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. LIX

Број 3. стр. 349-506

2010.

САДРЖАЈ

НАСТАВА И УЧЕЊЕ

- Др Дара Дамљановић:* Еволуција методичке категорије циља у настави страних језика с освртом на страни језик у функцији струке.....349
- Мр Биљана Радић-Бојанић, мр Јагода Топалов:* Утицај когнитивних и афективних фактора на стратегије учења страног језика..... 364
- Мр Александра Трбојевић:* Утицај примене нових модела обраде историјских садржаја на успех ученика у настави природе и друштва...377
- Др Драгана Глушац, др Иван Тасић:* Могућности примене рачунарске дидактичке игре у млађим разредима основне школе390
- Др Томка Миљановић, Мирјана Топић:* Ефикасност реализације додатне наставе из биологије у основној школи401

ДЕЦА СА ПОСЕБНИМ ПОТРЕБАМА

- Др Мирјана Јанунца-Милисављевић, мр Александра Ђурић-Здравковић:* Особеност вршњачких односа у условима едукације код деце с лаком интелектуалном ометеношћу412
- Др Вишња Ђорђић:* Неспретно дете у настави физичког васпитања425
- Мр Мирослава Којић, др Загорка Марков:* Педагошки модел подршке и хиперактивна деца кроз призму методике ликовног васпитања.....436

ПРОБЛЕМИ ВАСПИТНОГ РАДА

- Др Небојша Петровић, др Бора Кузмановић:* Врста школе и школски успех као чиниоци прихватања личних и друштвених циљева средњошколаца у Србији.....454

НАСТАВНИЦИ И САРАДНИЦИ У ОБРАЗОВАЊУ

- Др Ана Пешикан, мр Слободанка Антић, др Снежана Маринковић:* Концепција стручног усавршавања наставника у Србији: колико смо далеко од ефикасног модела.....471
- Др Јасмина Клеменовић:* Образовање и усавршавање предшколских педагога483

ПРИКАЗИ

- Др Вучина Раичевић:* Настава и методика наставе руског језика у Србији у XIX и XX веку: прилози за историју.....497
- Упутство за ауторе прилога*501

Journal of Education

UDK 37

ISSN 0547-3330

Belgrade

JE Year LIX

No. 3. p. 349-506

2010.

CONTENTS

TEACHING AND LEARNING

- Dara Damljanović, PhD*: Evolution of methodological category of aim in foreign language teaching exemplified by teaching foreign language for specific purposes.....349
- Biljana Radić-Bojanić, MA, Mr Jagoda Topalov, MA*: Effects of cognitive and affective factors on foreign language learning strategies..... 364
- Aleksandra Trbojević, MA*: Effects of application of new models of teaching history contents on students' attainments in the subject nature and society377
- Dragana Glušac, PhD, Ivan Tasić, PhD*: Applicability of didactic computer games in junior elementary school classes.....390
- Tomka Miljanović, PhD, Mirjana Topić*: Additional biology classes efficiency in elementary school.....401

CHILDREN WITH SPECIAL NEEDS

- Mirjana Japundža-Milisavljević, PhD*: Characteristics of peer relations of children with mild intellectual disability in educational setting 412
- Višnja Đorđić, PhD*: Clumsy child and physical culture classes425
- Miroslava Kojić, MA, Zagorka Markov, PhD*: Pedagogical support model and hyperactive children through the prism of art teaching methodology..... 436

EDUCATIONAL ISSUES

- Nebojša Petrović, PhD, Bora Kuzmanović, PhD*: School type and academic attainment as factors of acceptance of personal and social aims of highschoolers in Serbia.....454

TEACHERS AND COUNSELLORS IN EDUCATION

- Ana Pešikan, PhD, Slobodanka Antić, MA, Snežana Marinković, PhD*: In-service teacher training: how far are we from an efficient model?471
- Jasmina Klemenović, PhD*: Pre- and in-service training for preschool pedagogues483

REVIEWS

- Vučina Raičević, PhD: Dara Damljanović, Ksenija Končarević*: Teaching and Methodology of Teaching Russian in Serbia in 19th and 20th c: contributions to history497
- Notes for contributors*503

Обучение и воспитание

UDK 37

ISSN 0547-3330

Белграде

НВ год. LIX

Номер 3. стр. 349-506

2010.

СОДЕРЖАНИЕ

ПРЕПОДАВАНИЕ И ОБУЧЕНИЕ

- Д-р Дара Дамлянович:* Эволюция методической категории цели в преподавании иностранных языков с учетом языка специальности349
- М-р Биляна Радич-Боянич, м-р Ягода Топалович:* Влияние когнитивных и аффективных факторов на стратегии учения иностранного языка 364
- М-р Александра Трбоевич:* Влияние новых моделей обработки исторических содержаний на успех учеников в обучении природоведению и обществоведению377
- Д-р Драгана Глушац, д-р Иван Тасич:* Возможность применения компьютерной дидактической игры в начальной школе390
- Д-р Томка Милянович, Мирьяна Топич:* Эффективность внеклассного обучения биологии в основной школе401

ДЕТИ С ОСОБЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ

- Д-р Мирьяна Япунджа-Милисавлевич, м-р Александра Джюрич-Здравкович:* Своеобразие сверстнических отношений в условиях обучения у детей с легкой умственной отсталостью412
- Д-р Вишня Джорджич:* Неловкий ребенок на уроках физического воспитания425
- М-р Мирослава Коич, д-р Загорка Марков:* Педагогическая модель поддержки и гиперактивные дети из угла методики преподавания изобразительного искусства.....436

ПРОБЛЕМЫ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ

- Д-р Небойша Петрович, д-р Бора Кузманович:* Вид школы и школьный успех как факторы принятия индивидуальных и общественных целей среднешкольниками в Сербии454

ПРЕПОДАВАТЕЛИ И СОТРУДНИКИ В ОБРАЗОВАНИИ

- Д-р Анна Пешикан, м-р Слободанка Антич, д-р Снежана Маринкович:* Концепция повышения квалификации преподавателей в Сербии: насколько мы далеко от эффективной модели471
- Д-р Ясмينا Клеменович:* Совершенствование профессиональной подготовки дошкольных педагогов.....483

КРИТИКА И БИБЛИОГРАФИЯ

- Д-р Вучина Раичевич:* Преподавание и методика преподавания русского языка в Сербии в 19 и 20 вв.497
- Рекомендация авторам*505

Др Дара Дамљановић¹
Филозофски факултет
Београд

UDK-371.3 (80)
Прегледни чланак
НВ. LIX 3. 2010.
Примљен: 4. III 2010.

ЕВОЛУЦИЈА МЕТОДИЧКЕ КАТЕГОРИЈЕ ЦИЉА У НАСТАВИ СТРАНИХ ЈЕЗИКА С ОСВРТОМ НА СТРАНИ ЈЕЗИК У ФУНКЦИЈИ СТРУКЕ

Апстракт У хијерархији основних лингводидактичких и методичких термина као што су приступ настави страних језика, циљеви наставе, наставне методе, наставни принципи, садржај наставе, облик наставе, уџбеници, наставна средства, централно место припада циљевима наставе пошто концепција циља наставе директно утиче на све остале компоненте наставног система. Концепција циља наставе у раду се посматра као кључ за разумевање, праћење и издвајање основних етапа у развоју методике наставе страних језика у српском школству, а узимају се у обзир и шири европски оквири и утицаји. Уочено је да су све реформе у настави страних језика почињале од редефиниције циљева наставе, а затим су с новом концепцијом циља наставе усклађиване све компоненте наставног система. Посебна пажња посвећена је савременој комуникативно-когнитивној концепцији циља наставе страних језика уопште, као и формирању лингводидактичког појма „страни језик у функцији струке“, тј. концепције циљева наставе страног језика у функцији даљег образовања, самообразовања и професионалног развоја и рада.

Кључне речи: лингводидактика, страни језици, циљеви наставе, комуникативно-когнитивна концепција, језик струке.

EVOLUTION OF METHODOLOGICAL CATEGORY OF AIM IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING EXEMPLIFIED BY TEACHING FOREIGN LANGUAGE FOR SPECIFIC PURPOSES

Abstract In the hierarchy of basic linguodidactic and methodological terms, such as approach to foreign language teaching (FLT), teaching aims, teaching techniques, principles, contents, forms, textbooks, teaching aids, the central place belongs to teaching aims since the selected aim directly influences all other components of the teaching system. The teaching aim concept is regarded here as a clue for understanding, monitoring and separating stages in the development of FLT teaching methodology in the Serbian educational system including consideration of wider European and other influences. It was noted that all reforms in FLT started with redefinitions of the teaching aims according to which all other components of the system were adjusted. Special attention is paid to modern communicative-cognitive concept of the FLT aims in general, as well as to the emergence of the concept, 'foreign language for specific purposes', i.e. the concept of FLT aim in the function of further education, self-education and professional development and work.

¹ ddamljan@f.bg.ac.rs

Keywords: *linguodidactics, foreign languages, teaching aims, communicational-cognitive concept, language for specific purposes.*

ЭВОЛЮЦИЯ МЕТОДИЧЕСКОЙ КАТЕГОРИИ ЦЕЛИ В ПРЕПОДАВАНИИ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ С УЧЕТОМ ЯЗЫКА СПЕЦИАЛЬНОСТИ

Резюме *В иерархии основных лингводидактических и методических терминов иноязычного обучения, таких как подход к обучению, цели обучения, методы обучения, принципы обучения, содержание обучения, формы обучения, учебники, средства обучения, центральное место занимают цели обучения, так как концепция цели обучения непосредственно влияет на все остальные компоненты системы обучения. В данной работе концепция цели обучения рассматривается в качестве ключа для понимания, определения и выделения основных этапов развития методики преподавания иностранных языков в сербской образовательной системе, но учитываются и более широкие европейские влияния. Установлено, что все реформы в преподавании иностранных языков начинались с перестройки концепции цели обучения, а затем с новой концепцией цели обучения согласовывались все компоненты системы обучения. Особое внимание в статье уделяется современной коммуникативно-когнитивной концепции цели обучения иностранным языкам вообще, и в частности формированию лингводидактического понятия „язык специальности“, т.е. концепции цели обучения иностранному языку в функции образования, самообразования, профессионального развития и работы.*

Ключевые слова: *лингводидактика, иностранные языки, цели обучения, коммуникативно-когнитивная концепция цели обучения, язык специальности.*

Посматрано кроз призму универзалног модела, свака сложена социјална активност, каква је настава уопште и посебно настава страних језика, може се изразити односом: циљеви—средства—резултати. Учење страног језика кроз наставни процес представља социјалну активност, интеракцију наставника и ученика у преношењу и усвајању језичких знања, вештина и навика у складу са циљевима наставе. Циљеви наставе су полазна тачка у одређивању методичке стратегије и тактике у настави страних језика. С једне стране, циљеви наставе се посматрају као друштвено условљена методичка категорија, а с друге стране су максимално независан параметар у односу на целокупан наставни процес. Са становишта друштвене условљености, циљеви наставе представљају израз стратегије и потребе друштва које оно поставља пред наставу страних језика у одређеном историјском периоду. Поред тога, на циљеве наставе страних језика утичу и актуелне научне теорије у области лингвистике, педагогије, психологије и методике наставе. Истовремено, циљеви наставе представљају доминантну компоненту наставног система која најнепосредније утиче на све елементе наставног процеса: на формирање непосредних задатака наставе, на садржај

наставе, на избор метода, принципа, на концепцију и обликовање уџбеника и других наставних средстава. Прецизно одређени циљеви наставе чине основу за обликовање, реализацију и оцену концепције наставног процеса, за конкретну наставну делатност и припрему наставног материјала. Сваки методски поступак може се оправдати или негирати ако се посматра са становишта циљева наставе: методски поступак није прихватљив ако се не може објаснити с аспекта непосредне или посредне реализације циља наставе.

Циљ наставе страног језика као методичка категорија најчешће се дефинише као унапред планирани резултат делатности на усвајању страног језика, а реализује се помоћу различитих наставних поступака, метода и наставних средстава (Глухов, Шчукин, 1993, 334; Кончаревић 2004, 91; Шчукин 2007, 502). Може се говорити о етапним, периодичним и финалним циљевима наставе, а формулишу се посебно за сваки образовни профил (основна школа, средња школа – гимназије и средње стручне школе, нефилолошки факултети и високе и више школе, филолошки факултет). Промену циљева наставе страних језика најчешће условљавају друштвено-политичке и економске прилике, као и незадовољство постојећим резултатима наставе, што опет са своје стране узрокује промену садржаја наставе, води ка тражењу и заснивању нових ефикаснијих метода.

У лингводидактичкој теорији традиционално се издвајају три основна циља наставе страног језика – практични, образовни и васпитни (формирајући). Практични циљ наставе односи се на усвајање језика као средства комуникације. Образовни циљ наставе страног језика, поред комуникативне и когнитивне функције, везује се за кумулативну функцију језика као носиоца културе једног народа. Васпитни циљ наставе огледа се кроз развој когнитивних способности, логичког мишљења, усавршавање вербалних способности, естетски развој личности, формирање погледа на свет.

Проучавање историјата лингводидактике и методике наставе појединих страних језика показује како су се током времена мењали циљеви наставе, акценат се стављао или на образовне или на практичне циљеве наставе. Исто тако може се пратити како су се у оквиру само једног од њих, на пример практичног циља наставе, мењали приоритети у односу на поједине облике говорне делатности – перцептивне (читање, слушање и разумевање), или продуктивне (говорење и писање). При томе су новопостављени циљеви наставе често били потпуно супротни постојећим.

Као што је истакнуто, циљеви наставе имају доминантну улогу у читавом наставном процесу у одређеном периоду. Стога је проучавање циљева наставе веома значајно за праћење и разумевање целокупне историје наставе страних језика. Полазећи од концепције циља наставе можемо пра-

тити стање лингводидактике и методике наставе страних језика одређеног периода, издвојити основне етапе њеног развоја. При томе циљеви наставе могу бити отворено формулисани, али се могу извести и на основу анализе доминантне наставне методе у одређеном временском периоду.

Први период формирања српске лингводидактике везан је за средину и другу половину 19. века; то је период успостављања школског система у коме се важна улога додељује управо страним језицима. Већ у првој вишој трогодишњој Великој школи, основаној 1808. године, изучава се немачки језик. Са даљим успостављањем и развојем мреже средњих школа, у њима се изучавају, поред класичних језика – латинског, старогрчког и старословенског – живи језици: немачки, француски, а од 1849. године и руски језик (Дамљановић, 2000, 636; Игњачевић, 2006, 72-79). О озбиљном бављењу наставом страних језика сведочи уџбеничка литература сачувана из тога времена, први наставни планови и програми, рецензије уџбеника, извештаји о стању наставе и успеху у учењу и други извори. Као основни циљ наставе наводи се оспособљавање ученика за читање стручне и научне литературе на страним језицима. То је била насушна потреба тадашњег српског друштва, пошто научне и стручне литературе на српском језику није било. Спорадично се као циљ наставе наводи оспособљавање ученика за наставак школовања на страним факултетима и праћења предавања на страном језику. Сматрало се да се ови циљеви могу постићи уколико се ученици оспособе да преводе са страног језика на матерњи и обратно. Овој практичној вештини претходило је усвајање теоријских знања о страном језику и рад са писаним текстовима. Водећи циљ наставе страних језика био је образовни циљ, познавање граматичког система страног језика (морфолошких облика и синтаксичких структура) и његово поређење са матерњим језиком. Настава живих страних језика изводила се по моделу наставе класичних језика, у првом реду латинског. У то време у лингвистици су била актуелна компаративна и компаративно-историјска истраживања, стога се често истицало да учењем страног језика ученици боље и темељније упознају и свој матерњи језик. Наведени циљеви наставе страних језика задовољавали су потребе друштва у оспособљавању будућих студената за читање стручне и научне литературе на страном језику, као и дела лепе књижевности. Исто тако учећи стране језике ученици су добијали одлична предзнања за студије филологије.

Оријентација на читање и превођење није давала жељене резултате у односу на говор: испоставило се да ученици који са лакоћом објашњавају најсложеније језичке и граматичке структуре нису могли да се на страном језику споразумевају у обичним, свакодневним ситуацијама. Друштвене потребе за интензивнијом непосредном комуникацијом као и полемика про-

тив граматичко-преводне методе довела је крајем 19. и почетком 20. века до широког европског покрета за реформу наставе живих страних језика, који је означио почетак нове етапе у лингводидактици и методици наставе страних језика у свету и код нас. Пропагира се потпуно супротна оријентација: практични циљ наставе и конверзација на страном језику, што се постиже применом директне методе, тј. беспреводном семантизацијом лексике помоћу очигледних средстава и контекста; граматика се готово искључује или се сасвим маргинализује. Нова концепција, иако одмах добро прихваћена, споро се имплементирала у школски систем. Прекидана периодима Првог и Другог светског, рата ова концепција је свој врхунац достигла у европској традицији тек 50-их година 20. века. У складу с њеним поставкама страни језик усваја се као и матерњи интуитивним путем, а на њему се може говорити и размишљати као на матерњем језику. Лингвистичку основу концепције чини структурална граматика која описује језик као систем. Уколико се упореде претходна и ова нова концепција, може се видети њихова потпуна супротстављеност: прва концепција даје предност теорији и теоријским знањима страног језика, а друга пракси и његовој практичној примени; прва концепција пропагира учење страног преко матерњег језика, а друга – непосредно усвајање страног језика, потпуно искључујући матерњи језик.

Нова концепција, заснована на практичном знању и примени страног језика, улазила је у српску школску праксу веома поступно. Први кораци у том смеру били су прекинати Првим светским ратом, а касније, у периоду између два светска рата, успорени потребом да се у новој држави успостави јединствен школски систем. Целокупна настава страних језика у међуратном периоду кретала се између две крајности: граматичко-преводног приступа и покушаја да се више пажње поклони директној методи, то јест, говорном језику. На такав закључак упућују многобројне дискусије и расправе објављене у часопису *Гласник југословенског професорског друштва* у међуратном периоду (Киселиновић, 1927; Милићевић, 1927; Илешић, 1930; Радивојевић, 1940), као и нека новија истраживања (Кремзер, 1969, 68; Дамљановић, Кончаревић, 2010, 230).

Описујући проблематику гимназијске наставе Ђ. Ј. Киселиновић констатује да „методологија предавања туђих језика много и много храма“, пре свега због тога што нигде није одређено „шта управо треба да се утуви у ђачкој глави из оне големе целине, што се зове језик“. У покушају дефинисања циљева наставе, он наводи да је главни „циљ учења туђег језика у гимназијама у томе да ђак толико зна туђи језик, да би разумео кад му се на том језику говори о обичним стварима; да може и сам на том језику исказати обичније мисли; да може читати дела књижевности и популарне науке; да

може изложити на том језику најобичније мисли писмено; да буде донекле упућен у културу, литературу, историју, социјалне односе, економско стање и географски положај земље дотичног народа“ (Киселиновић, 1927, 110). Познавање различитих области културе, по његовом мишљењу, проширује знања и општи културни видик ученика, доприноси дубљем и ширем разумевању живота. „Ако се, као последица данашње новојезичне наставе, јавља врло слаб успех ђака, и није постигнут готово ниједан од поменутих циљева бар код већине ђака, то је, чини ми се, умногоме услед тога што није новојезично градиво издвојено према циљевима учења туђих језика“, наводи даље Киселиновић (стр. 303). А. Милићевић у чланку *Говорити или преводити* такође анализира стање у гимназијској настави страних језика. „Предратна настава живих језика у нашим гимназијама – наводи он – разликује се од ове послератне у својој основној тенденцији: пре се тежило да ђак до матуре стекне лакоћу превођења и најтежих писаца. И збиља, у томе се успевало до крајњих граница. ... И студент, ма на коме факултету, служио се једним живим језиком за своје студије са јединственом лакоћом. Језик је за њега био оруђе којим се он служио лако и вешто“ (Милићевић, 1927, стр. 457-8). И поред одличних резултата у превођењу, у тој предратној настави био је занемарен говорни језик и конверзација. Стога су многи наставници почели примењивати директну методу. Као последица те ситуације често је изостао успех у обе делатности: и превођењу и конверзацији. Излаз из тога положаја Милићевић види у пажљивом одређивању циља наставе страних језика, а то је и превођење и конверзација. Обе језичке делатности, по његовом мишљењу, могу се реализовати уколико се настава граматике сведе на довољну и потребну меру, а циљеви учења временски раздвоје: „Научимо, дакле, од 2. до 4. разреда гимназије наше будуће студенте да лако, на страном језику, изразе своју мисао, а од 5. до 8. разреда да лепо преведу туђу“, закључује Милићевић у наведеном чланку. Расправљајући о потреби учења руског, чешког и пољског језика у нашим школама, Ф. Илешкић наводи да „циљ обуке словенских језика у средњим школама може бити само пасивно знање дотичних језика, тј. читање и разумевање текстова; к томе би дошло нешто мало вежбања у обичним разговорима“ (Илешкић, 1930, 331). Одређену предност директној методи даје *Резолуција наставника живих језика* усвојена на конференцији Друштва за живе језике и књижевности одржаној у априлу и мају 1940. године (Гласник југословенског професорског друштва, Београд, 1940, стр. 881-2). Већ као први закључак стоји да „директна метода у настави живих страних језика има велику наставну вредност, нарочито у почетним ступњевима учења живих језика“. Међутим, даље се наводи да та метода не искључује коришћење других познатих општих метода, већ се може комбиновати и повезивати с њима. У исто време, на рачун директ-

не методе изречене су и прве озбиљне критике. П. Радивојевић сматра да ова метода одговара „начину на који нешколован човек кад се нађе у туђој земљи, учи њен језик. Могла би се препоручити изван школе, онима који имају слободног времена у изобиљу. Њен главни задатак: да се избегну посредовања матерњег језика учењем страних речи на предметима, појавама и радњама – представља губитак времена“ (Радивојевић, 1940, 884).

Касније промене у српској лингводидактичкој теорији и пракси нису биле тако радикалне и искључиве, одвијале су се у смеру помирења ове две крајности. У зависности од очекивања друштва у односу на наставу страних језика, добијала је значај прва или друга концепција. На пример, када је циљ наставе био постизање комуникације на страном језику у што краћем временском периоду, акценат је стављан на продуктивне видове говорне делатности, што се постизало применом различитих директних метода, аудиовизуелне методе, интензивне методе. У периодима веће затворености друштва и самим тим оријентације на писане изворе на страном језику, циљ наставе је био читање и превођење, што је захтевало дубље проучавање граматичког система страног језика. Директна метода у свом изворном облику код нас је била примењена крајем шездесетих и почетком седамдесетих година прошлог века у експерименталном учењу енглеског, руског, француског и немачког језика у неким основним школама.

Непосредно после Другог светског рата већина озбиљнијих расправа о стању наставе страних језика почињала је одређивањем њених циљева, а наставни планови и програми такође садрже опште циљеве наставе. Тако гимназијски Наставни план и програм за школску 1945/46. годину прописује да је циљ наставе руског језика „да ученици после завршене ниже средње школе могу лепо, правилно и окретно исказати писмено и усмено своје мисли из подручја практичног живота“. Пишући о руском језику М. Кравар прецизно дефинише образовне, васпитне и практичне циљеве наставе овога и других страних језика. Описујући поједине конкретне циљеве, наводи да учење страних језика „треба да послужи као средство за развијање тзв. формалних умних способности ученика – мишљења, памћења, пажње и сл. – и да на тај начин, у већој мери него какав други школски предмет, помогне развијању умне структуре ученика у границама општих образовних циљева што их средња школа поставља преда се. Руски језик у том погледу не заостаје нимало за било којим модерним језиком“ (Кравар, 1946, 164). Даље се истичу потенцијали страног језика као средства за достизање других образовних и васпитних циљева. Савладати страни језик не значи само усвојити одређене говорне навике и способности, већ „језична настава сама од себе уводи ученика у познавање културних добара преданих на даном језику“, наводи се даље у цитираном раду. Као главни циљеви наводе се практични

циљеви наставе страних језика, у чему су кључну улогу одиграли нагли пораст светске привредне и културне сарадње, те „данас нема савремене школе у којој се страни језици не уче у првом реду зато да их ученици науче говорити“ (Кравар, 1946, 165).

Незадовољство постигнутим резултатима у настави страних језика често је доводило до низа реформи и покушаја да се постојеће стање поправи и достигну прокламовани циљеви. Наиме, примећено је да оријентација на говор и говорну делатност не води нужно ка успешној комуникацији на страном језику, ка вештини да се средствима страног језика оствари брза и успешна социјална интеракција. Истовремено је изражена и сумња у бихевиоризам као психолошку основу усвајања страног језика, на чему се заснивала директна метода. Све више присталица задобија нова методичка концепција која се формира под утицајем психолошке теорије говорне делатности Л. С. Виготског. Међу такве реформске покушаје спадају следећи подухвати: издвајање фреквентних речи и подела речника на активни и пасивни фонд речи; оријентација наставе на циљне вештине и одређивање фонетског, граматичког и лексичког минимума; одређивање сфера комуникативне делатности; одређивање тема и ситуација и стварање тематских и ситуационих минимума; оријентација на потребе слушалаца (ученика, студената различитих образовних профила, стручњака). То је нарочито карактеристично за методiku шездесетих и седамдесетих година прошлог века и почетке формирања комуникативне методике наставе страних језика која је затим у свом развоју прошла више фаза.

У лингводидактичкој и методичкој литератури, насталој у последњој трећини прошлог века, циљеви наставе дефинишу се помоћу термина компетенција, па се говори о различитим нивоима језичке, говорне, комуникативне, професионалне, социокултурне компетенције (Пасов 1989; Кончаревић 1994, 277-281). Термин компетенција увео је у лингвистику Н. Чомски, а означава човекову способност да обавља говорну делатност. Термин се у почетку односио на матерњи језик, а затим на усвајање страног језика. У савременој лингводидактици термин комуникативна компетенција односи се на способност правилног коришћења страног језика у говорним ситуацијама везаним за свакодневни живот, образовање, културу, рад; то је способност усклађивања говорне делатности са комуникативном ситуацијом и циљем комуникације. Као основни појмовни апарат наводе се сфере комуникације, теме и ситуације, говорни чин, социјалне и комуникативне улоге сабеседника, тип исказа и правила његове формулације, језички минимуми и друго. Најчешће се издваја језичка, говорна, прагматична, социолингвистичка и социокултурна компетенција. Језичка или лингвистичка

компетенција представља основу комуникативне компетенције, а односи се на познавање језичког система и правила његовог функционисања. Говорна компетенција односи се на рецептивне (читање, слушање и разумевање монолошког и дијалогског исказа) и продуктивне и репродуктивне говорне вештине (говорење и писање). Прагматична компетенција представља познавање стратегија комуникације, и то стратегије рецепције (разумевање основног садржаја информације), стратегије продукције (вештина стварања лексички и граматички коректног исказа), стратегије интеракције (успостављање контакта са сабеседником, одржавање и стимулисање комуникације). Социолингвистичка компетенција односи се на познавање језичких средстава за исказивање социјалних односа (форме обраћања, упознавања, представљања, поздрављања, честитања и сл.). Социокултурна компетенција укључује знања о земљи изучаваног страног језика која карактеришу дато друштво и његову културу.

Термин комуникативна компетенција препоручио је Савет Европе у документу познатом под називом *Заједнички европски оквир о живим језицима: како их учити, предавати и вредновати* (Страни језици, 2001). Као његови структурни елементи наводе се лингвистичка, социолингвистичка и прагматична компетенција. Постоје и другачије дефиниције овога термина, а може се поуздано тврдити да број компетенција као и одређивање њиховог садржаја није до сада добио општеприхваћено тумачење.

У целини посматрано комуникативна концепција циља наставе страних језика битно се разликује од претходне концепције. У претходном периоду у центру пажње била је говорна делатност и стицање лингвистичке компетенције (вештине продуковања и разумевања говора на страном језику), што се постизало усвајањем језичког система по нивоима језичке структуре – фонетике, морфологије, синтаксе, лексике. Комуникативна концепција у центар пажње ставља социјалну комуникативну потребу и стицање комуникативне компетенције у оквиру строго планираних тема и ситуација. Подједнако су заступљена сва четири вида говорне делатности, а језички материјал се усваја у складу с комуникативним циљем.

У вези с оријентацијом наставе на потребе одређених образовних профила, у другој половини прошлог века уводи се лингводидактички термин „страни језик у функцији струке“. У руској лингводидактичкој теорији и пракси ова проблематика има дубоке корене, а настала је у вези с потребом да се у што краћем року припадници других нација и националних мањина оспособе за више и високо образовање на руском језику. Проблем се актуализује у периоду после Другог светског рата, када на школовање у Русију долази велики број странаца без елементарног знања руског језика. Ради што брже и боље припреме за наставак њиховог образовања на ру-

ском језику, основана је Катедра руског језика за странце при МГУ. Циљ наставе руског језика према методским упутствима из 1955. године био је „организовати наставу тако да се студенти странци оспособе за школовање у свим наставним дисциплинама на руском језику; да би се то постигло, студенти треба да у најкраћем времену науче руски језик толико да могу самостално читати руске књиге, јасно излагати своје мисли усмено и писмено, пратити предавања и учествовати у семинарским часовима на свом факултету“ (Капитонова, Шчукин 1987, 48-9). За реализацију ових циљева користи се тада популарна комбинована метода, настала као покушај обједињавања предности директне, преводно-граматичке и компаративне методе. Седамдесетих година прошлог века, иначе веома плодотворних за развој методике наставе страних језика, постаје јасно да се студентима нефилолошких факултета и филолозима не може на исти начин предавати страни језик, односно заснива се лингводидактичка концепција која узима у обзир специфичности наставе страног језика за студенте нефилолошких факултета. У руској методичкој литератури појављују се први лингводидактички описи руског језика у функцији струке. У каснијој етапи развоја методике, када се циљеви наставе формулишу кроз комуникативну компетенцију, у центру пажње није само стицање језичких знања, него и формирање комуникативних навика и вештина. Истовремено, као последица преплитања различитих школа и утицаја, у нашој лингводидактичкој теорији и пракси користе се и други термини: језик струке, језик за посебне циљеве, језик професионалне комуникације. Ови термини, према О. Митрофановој, обухватају ону специфичну страну једног језика и његове културе која се користи у комуникацији у посебним ситуацијама и темама, а карактеристична је одређена формална организација, по којој се у целини разликује од општекњижевног језика (Митрофанова 2007, 368). Управо тај језик треба да усвоје студенти различитих факултета и виших школа на које се односи термин нефилолошки образовни профили.

У српском друштву учење страних језика за потребе даљег образовања и струке има дугу традицију и везује се за почетке учења страних језика код нас. Када је реч о руском језику, у нашим вишим школама и нефилолошким факултетима у различитим временским периодима смењивале су се две супротстављене методичке стратегије: од читања ка усменом изражавању и говору и стратегија која даје предност говору. Треба рећи да је стратегија – од студиозног читања научних текстова ка говорним видовима делатности, нашла већу примену и бољу разраду, пре свега због тога што се навика зрелог читања може формирати у краћем временском периоду и на нижој етапи знања руског језика.

Савремену методик у наставе страних језика карактерише приближавање и прожимање различитих приступа, метода, принципа у циљу оптимизације наставе. Према запажању Л. В. Московкина, основне тенденције су следеће: од усвајања језика као система међусобно повезаних језичких јединица, преко усвајања говора, говорне делатности до стицања комуникативне компетенције; у односу на организацију наставног процеса иде се у смеру од ауторитарних начина управљања наставним процесом ка демократским облицима (ученик је субјекат наставе); од субјективне према објективнијој провери резултата наставног процеса (тестови); од једнообразности према разноврсности у односу на уџбеничку литературу, методске концепције. Сама методика тежи да постане самостална наука, тесно повезана са базним и граничним наукама – лингвистиком, психологијом и педагогијом (Московкин 2007, 374-5). У целини посматрано савремена лингвистика и лингводидактика налази се у фази интеграције различитих приступа изучавању језичких појава, те се говори о новој научној парадигми, која се најчешће назива комуникативно-когнитивном. Карактерише је синтеза когнитивног правца са комуникативним или функционалним истраживањима, те се анализа језичких појава одвија на пресеку когниције и комуникације. У складу с овом концепцијом, упоредо са практичним циљевима наставе остварују се општеобразовни и васпитни циљеви. Другим речима, у процесу учења страног језика одвија се даљи интелектуални развој ученика, развој одређених когнитивних процеса, као и индивидуално-психолошких карактеристика личности (памћења, пажње, воље, интелигенције).

Полазећи од наведених интегративних схватања и комуникативно-когнитивне парадигме, у стручној и научној литератури анализира се стратегијски циљ наставе. Стратегијски циљ наставе страног језика обједињује све традиционалне циљеве наставе: практичне, образовне и васпитне. Кроз наставни процес и самостално усвајање страног језика формира се *секундарна језичка личност* (термин Ј. Н. Караулова), стиче комуникативна компетенција довољна за све облике комуникације на страном језику. У новијој лингводидактичкој научној литератури (Прохоров 2007, 228; Шчукин 2007, 502) говори се о три нивоа комуникативне компетенције секундарне језичке личности: вербално-семантичком или лингвистичком, когнитивном и прагматичном. Вербално-семантички ниво односи се на ниво познавања језичког система, говорних вештина и навика употребе страног језика у различитим комуникативним ситуацијама и условима. Когнитивни ниво односи се на појмове, идеје, концепте, представе и све оно што формира „слику света“ језичке личности, хијерархију вредности. Прагматични ниво укључује циљеве, мотиве, интересовања, оријентацију и интенције као и могућности реализације одређених циљева у процесу

комуникације. Концепција трочланог састава језичке личности на одређен начин кореспондира са три типа комуникативних потреба (успостављање контакта, информисање, деловање), као и са три аспекта процеса комуникације (комуникативни, интерактивни и перцептивни). Према Ј. Е. Прохорову, све три компоненте језичке личности испољавају се кроз говорну личност. У ствари, говорна личност није ништа друго него скуп елемената језичке личности, а њена самореализација условљена је скупом лингвистичких и екстралингвистичких особности дате комуникативне ситуације: комуникативним циљевима и задацима, темом, нормама и правилима, етнокултурним, социјалним и психолошким параметрима. Познавање тих параметара и принципа њихове реализације у конкретној комуникативној ситуацији темељи се на когнитивном и прагматичном нивоу језичке личности, док избор конкретних средстава у датој ситуацији зависи од садржаја комуникације (Прохоров 2007, 228-9).

Стратегијски циљ наставе страног језика у домену појмова „језик струке“, „језик за посебне циљеве“, „језик професионалне комуникације“, „нефилолошки образовни профил“ подразумева формирање језичке личности, усвајање страног језика и стицање комуникативне компетенције неопходне и довољне за даље образовање, самообразовање и будући професионални рад. Термин „нефилолошки образовни профил“ односи се на хетерогену групу која обухвата студенте најразличитијих образовних профила и са становишта наставе страног језика није утврђена оптимална подела унутар те групе. У нашој досадашњој наставној пракси била је доста успешна подела на групације сродних наука: хуманистичке науке, природне науке, техничке науке, медицинска групација наука, економске науке и друго. Остављамо могућност такве и сличних подела које се темеље на предметној компетенцији студената, по чему се они неоспорно разликују. Исто тако, неоспорно је постојање одређених специфичности језичке личности или језичке компетенције студената које су заједничке за све образовне профиле. Наиме, независно од образовног профила, сваки студент треба да усвоји страни језик да може да дефинисати предмет (појам, појаву), одредити његову припадност одређеној групи предмета, извршити класификацију предмета, описати предмет, његове спољашње или унутрашње карактеристике, одредити област примене у различитим условима. Сваки студент, независно од будуће професије, треба да на страном језику изрази све оно што се најчешће назива интелектуалним односом: сагласност или несагласност са мишљењем сабеседника или прочитаном информацијом, различите степене сагласности: делимичну или потпуну сагласност или несагласност, различите степене вероватноће, неодлучности, одлучности, неодређености, сопствено гледиште, потребу, жељу, намеру и сл. Исто тако

кроз наставни процес потребно је оспособити студенте да могу саставити анотацију или резиме прочитаног текста, издвојити основну информацију, структурирати исказ, саставити план излагања, и друго.

Шта се данас очекује од наставе страног језика на овом образовном нивоу? Шта друштво поставља као своје задатке у односу на циљеве наставе с обзиром на глобализацију и укрупњавање целокупног образовног простора? Најкраће речено, то је доступност научних информација и лична образовна и професионална мобилност. Доступност научних информација овде се схвата у најширем значењу и подразумева оспособљавање студената за тражење и коришћење, обраду и интерпретацију информација како из стручне и научне литературе (писаних извора), тако из других извора (слушање предавања, образовних телевизијских емисија). Образовна и професионална мобилност подразумевају формирање комуникативне компетенције за задовољавање комуникативних потреба везаних за њихов даљи образовно-сазнајни процес и каснији професионални рад.

Оквирна спецификација циљева и задатака у односу на наставу страног језика за нефилолошки образовни профил подразумева издвајање и опис лингвистичког (вербално-семантичког), когнитивног и прагматичног нивоа језичке личности студената одређеног образовног профила. У односу на лингвистички ниво, потребно је издвојити и описати компоненте професионалне компетенције и језичка средства која ће студенти усвојити кроз наставу страних језика ради задовољавања својих реалних комуникативних потреба у сфери образовања и будућег професионалног рада. Потребно је издвојити заједничку лингвистичку основу својствену научним текстовима у целини, као и оне елементе који се јављају у појединим наукама или групи наука, као и извршити избор лексичко-граматичког материјала који је неопходно усвојити (Дамљановић, 2005). Кроз наставни процес усвајају се различити облици говорне делатности везане за комуникативне потребе студената, као што су слушање предавања, читање аутентичних научних текстова, учешће у дискусији и другим формама усмене комуникације (самостално излагање, професионални разговор), писање плана излагања, тражење различитих информација у писаној и усменој форми (о условим студирања, рада на неком факултету) и сл. Стицању наведених говорних делатности води систем одговарајућих вежбања, на пример, за састављање концепта излагања прочитаног текста потребна су таква знања и вештине као што је уочавање и издвајање главне информације текста, подела текста на делове и издвајање основне информације из тих делова, сажимање информације текста, продукција номиналних конструкција. Да би се информација писаног текста преточила у усмени исказ, потребно је сложене реченице писаног текста раставити на просте реченице, заменити партиципске кон-

струкције релативним реченицама, адаптирати трпне конструкције и друго. У односу на лексику треба имати у виду да у укупном лексичком фонду једне науке општенаучној лексици припада 80 одсто, док уженаучна и термилошка лексика чини 10-15 одсто од укупног фонда те науке. У односу на текст потребно је укључити текстове различитих функционално-семантичких типова: дескриптивне, наративне, аргументативне (Дамљановић 2006, 67-75). Уколико се ради о хетерогеној групи састављеној од студената различитих профила, коришћење текстова других научних дисциплина у овом случају на природан начин доприноси успостављању интердисциплинарних веза. Код одређивања циљева наставе за конкретну циљну групу, потребно је имати у виду претходни ниво општег знања страног језика, као и степен формираности предметне компетенције (да ли се ради о студентима прве године, или студентима мастер студија који добро познају језик и основну терминологију изучаване научне области).

Литература

- Глухов Б. А., А. Н. Щукин (1993): *Термины методики преподавания русского языка как иностранного*, Москва: Русский язык.
- Дамљановић Д. (2005): Лингвистичка основа савременог уџбеника страног језика струке, *Славистика*, IX, Београд, 262-268.
- Дамљановић Д, К. Кончаревић (2010): *Настава и методика наставе руског језика у Србији у 19. и 20. веку*, Београд: Славистичко друштво Србије.
- Damljanović D. (2006): Прилог проучавању савременог уџбеника страног језика струке: лингводидактички критеријуми за избор текстова, *Психологија*, бр. 4, 67-76.
- Дамљановић Д. (2000): Развој методике наставе руског језика у Србији, *Настава и васпитање*, бр. 4, с. 636-646.
- Игњачевић А. (2006): *Englečki jezik у Србији*, Београд: Филолошки факултет.
- Илешки Ф. (1930): О учењу словенских језика у нашим средњим школама, *Гласник југословенског професорског друштва*, Београд, 328-331.
- Капитонова Т. И., А. Н. Щукин (1987): *Современные методы обучения русскому языку иностранцев*, Москва: Русский язык.
- Киселиновић Ђ. Ј. (1927): Новојезична настава у гимназијама, *Гласник професорског друштва*, Београд, 109-112, 247-248, 303-308.
- Кончаревић К. (1994): Образовни циљеви наставе страног (руског) језика у основној и средњој школи, *Настава и васпитање*, бр. 4, 274-284.
- Кончаревић К. (2004): *Савремена настава руског језика: садржаји, организација, облици*, Београд: Славистичка библиотека.
- Кравар М. (1946): О настави руског језика у нашим школама, *Педагошки рад*, 2, 164-177.
- Милићевић А. (1927): Говорити или преводити, *Гласник професорског друштва*, Београд, св. 1, књ. 7, 457-460.

- Митрофанова О. Д. (2007): Научный поиск – педагогическая реальность – лингводидактические технологии.- *Мир русского слова и русское слово в мире*, XI конгресс МАПРЯЛ, том 6 (1), София, 366-371.
- Московкин Л. В. (2007): Методика на рубеже веков: тенденции развития, *Мир русского слова и русское слово в мире*, XI конгресс МАПРЯЛ, том 6 (1), София, 372-376.
- Пассов Е. И. (1989): *Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению*, Москва: Русский язык.
- Прохоров Е. Ю. (2007): Хаосокосмология коммуникации, *Президиум МАПРЯЛ: 2003-2007. Сборник научных трудов*, Санкт-Петербург, стр. 226-236.
- Радивојевић П. (1940): Страни језици у средњој школи, *Гласник југословенског професорског друштва*, 1940, 883-893.
- Страни језици: ка Европи без граница* (2001), Београд: Министарство просвете и спорта.
- Щукин А. Н. (2007): Методические иновации в преподавании русского языка как иностранного между X и XI конгрессами МАПРЯЛ - *Мир русского слова и русское слово в мире*, XI конгресс МАПРЯЛ, том 6 (1), София, стр. 497-503.

Подаци о аутору:

*Дара Дамљановић, доктор филолошких наука, ванредни професор
Филозофски факултет у Београду.
ddamljan@f.bg.ac.rs*

Мр Биљана Радић-Бојанић¹
Мр Јагода Топалов
Филозофски факултет
Нови Сад

UDK-371.3.322(80)
Оригинални научни рад
НВ. LIX 3.2010.
Примљен: 17. IV 2010.

УТИЦАЈ КОГНИТИВНИХ И АФЕКТИВНИХ ФАКТОРА НА СТРАТЕГИЈЕ УЧЕЊА СТРАНОГ ЈЕЗИКА

Апстракт Циљ истраживања које је описано у овом раду био је да се утиче на повећање и развијање стратегија учења током једног семестра наставе. Узорак од 60 студената прве и друге године студија на почетку нивоа Б2 подељен је у једну контролну и једну експерименталну групу. У првој групи градиво из енглеског језика је презентовано на уобичајени начин (студенти су само пратили градиво по уџбенику у којем доминирају циљеви и задаци који се односе на когнитивни развој), док су у експерименталној групи коришћени и додатни материјали (креативне, стимулишуће вежбе које су од студената захтевале да изразе мишљења и осећања или неку другу сличну афективну реакцију, током којих су обрађивали информације везане за стваран свет коришћењем аутентичних материјала, те које су се заснивале на интересима и занимањима самих студената). По завршетку експеримента, извршено је испитивање разлика у учесталости коришћења стратегија путем упитника. Резултати истраживања показују да је учесталост коришћења стратегија код експерименталне групе већа, те да одражава утицај когнитивног и афективног инпута.

Кључне речи: когнитивни фактори, афективни фактори, инпут, стратегије учења страног језика, инвентар стратегија.

EFFECTS OF COGNITIVE AND AFFECTIVE FACTORS ON FOREIGN LANGUAGE LEARNING STRATEGIES

Abstract The aim of the research described in this article was to stimulate and develop different learning strategies during one term of a foreign language course. The sample of 60 students of the first and second year of study was divided into a control and an experimental group. The former group received traditional teaching (the students followed the textbook in which dominated goals and tasks related to cognitive development) while in the experimental group additional materials were used (creative, stimulating exercises which required students to express their opinions and feelings or some other similar affective reactions, during which they processed information related to real world by the use of authentic materials selected according to their interests). Upon the experiment's completion testing on the differences in the frequency of strategy use was conducted by the use of a questionnaire. The results of the research show that the frequency of strategy use was higher in the experimental group and that this reflects the influence of cognitive and affective input.

Keywords: cognitive factors, affective factors, input, foreign language learning strategies, strategy inventory.

¹ radic.bojanic@gmail.com

ВЛИЯНИЕ КОГНИТИВНЫХ И АФФЕКТИВНЫХ ФАКТОРОВ НА СТРАТЕГИИ УЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Резюме

Цель, приведенного в данной работе исследования, заключаась в определении способов воздействия на развитие стратегии учения. Исследование проведено на примере 60 студентов первого и второго курса, B2 уровня владения английским языком. В одной группе подача учебного материала была организована как обычно (студенты следили порядок изложения, данный в учебнике, где доминируют цели и задачи, связанные с когнитивным развитием), в то время как в экспериментальной группе были использованы и другие приемы (творческие, стимулирующие упражнения, требующие от студентов выразить свое мнение или чувство, или которые вызывают какую-нибудь другую аффективную реакцию, а приводились конкретные, интересные студентам информации). После окончания эксперимента, с помощью вопросника, было проведено исследование частоты использования стратегий. Результаты исследования показывают, что частота использования стратегий у студентов экспериментальной группы более высокая, и отражает влияние когнитивного и аффективного факторов.

Ключевые слова: когнитивные факторы, аффективные факторы, стратегии учения иностранного языка, инвентарь стратегий.

Увод

Теорије усвајања језика и усвајања страног језика донедавно су биле под великим утицајем лингвистике, док се однедавно препознаје утицај когнитивне психологије. Наиме, испрва се сматрало да је језик посебна способност, одвојена од других људских способности, док су психолингвистичка тумачења из когнитивног угла сматрала да су обрада информација и опште когнитивне способности веома значајне за тумачење људске способности да разуме и произведе језик (Skehan, 1998). Поред тога, значење, а не облик језика, значајније је за старије ученике, те је стога од пресудне важности схватити везу између језика и когниције да би се објаснио процес усвајања страног језика.

Постоји неколико различитих начина учења: учење интелектуалних вештина, појмова и правила; учење стратегија учења или решавања проблема; учење вербалних информација; учење моторичких вештина; учење ставова (Павичић Такач, 2008:2). Било какав конкретан задатак, као што је нпр. учење језика, укључује неколико врста или чак и све врсте учења. Иако ниједна кохерентна теорија не може да објасни у потпуности тако сложен процес као што је учење, снага когнитивне теорије је у објашњењу развоја компетенције у употреби знања страног језика. То може да послужи и као основа на којој ће се даље развијати свеобухватнија теорија усвајања страног језика.

У домену разумевања, људска способност схватања значења се повећава како човек одраста и стари, због искуства и све већег знања о свету, а људи све више развијају различите стратегије у процесу комуникације. Због утицаја когнитивне теорије учења, појам стратегија учења језика постао је признат и раширен у усвајању страног језика. На то како стратегије учења доприносе усвајању и трајном знању језика утиче низ варијабли – од утицаја друштвеног и културног контекста учења до различитих фактора од којих зависи избор и употреба стратегија. За разлику од других лингвистичких теорија усвајања језика, по когнитивној теорији стратегије учења су један од најбитнијих когнитивних процеса у усвајању страног језика, те се она, између осталог, бави менталним процесима који се дешавају током учења. Насупрот лингвистичких теорија усвајања страног језика, које сматрају да је језичко знање јединствено и одвојено од других система знања, когнитивни приступ подразумева да се усвајање страног језика одвија по истим принципима као и друге врсте учења, само је вероватно компликованији и сложенији (Ellis, 1995). Једна од предности посматрања усвајања језика на овај начин лежи у томе што такав став имплицира да постоји могућност побољшавања способности учења језика (O'Malley и Chamot, 1996).

Когнитивисти сматрају да појединци сами конструишу своју стварност те зато усвајају различите врсте знања на различите начине, чак и у веома сличним ситуацијама. Међу ученицима постоје индивидуалне разлике, што је најважније у усвајању страног језика. Наставници страног језика треба да идентификују и разумеју индивидуалне разлике међу ученицима и схвате колико су оне битне да би настава била успешна. Области у којима индивидуалне разлике играју велику улогу су таленат/склоност ка учењу језика, мотивација, когнитивни стилови те стратегије за учење (Павичић Такач, 2008: 28). Стога је појам стратегија учења један од кључних у когнитивном приступу учењу страног језика, који ученике третира као активне учеснике у процесу учења, при чему они активно користе различите менталне стратегије да би организовали језички систем који покушавају да науче (Williams и Burden, 2001). Управо примена стратегија је оно што чини процес усвајања страног језика различитим од процеса усвајања матерњег језика. Стратегије учења чине експлицитним оно што би се иначе дешавало без ученикове свести о томе, што би као резултат имало непотпуно складиштење информација у дугорочној меморији. Употребом стратегија учења ученици селектују, усвајају, организују и интегришу ново знање, па се сматра да су стратегије учења које активирају менталне процесе ефикасније и да могу да постану аутоматизоване након учестале употребе (O'Malley и Chamot, 1996).

Стратегије учења језика

Стратегије учења језика могу да се дефинишу као одређене радње, понашања, кораци или технике које ученици користе (често намерно) да би унапредили развијање језичке и комуникативне компетенције у страном језику. Стратегије су средства за самосвесно учествовање у процесу учења, која су неопходна за развој комуникативне компетенције (Oxford, 1990). Тароун (Tarone, 1981) и Елис (Ellis, 1995) праве разлику између два типа стратегија учења: стратегије учења језика и стратегије учења вештина, при чему сматрају да су прве надређене другима, јер стратегије учења језика укључују способност да се контролише ситуација у којој се учи, као и да се реагује на одговарајући начин (процена ситуације, планирање, одабир одговарајуће вештине, бирање редоследа вештина, координација вештина и процена њихове ефикасности). Ученици стратегије користе намерно са циљем да процес учења учине ефикаснијим (Павичић Такач, 2008:51), а то значи да се стратегије учења могу користити за много задатака, почевши од учења и извршавања најпростијих задатака (учење вокабулара) до много сложенијих задатака (разумевање или употреба језика).

Један од највећих проблема у вези са стратегијама учења језика јесте одсуство адекватне и свеобухватне таксономије и категоризације, што је резултат различитих приступа у дефинисању стратегија за учење и различитих приступа настави страног језика уопште. Различите категоризације стратегија свде се углавном на четири групе: когнитивне, метакогнитивне, друштвене и афективне, с тим да се ове последње две групе стратегија често разматрају заједно (Павичић Такач, 2008).

Когнитивне стратегије се односе на менталне процесе и поступке који се одвијају приликом учења или решавања проблема, а захтевају директну анализу, трансформацију или синтезу материјала који се учи (Rubin, 1987). Оне укључују обраду језичких информација у људском уму и сачињене су од менталних процеса који се директно баве примањем, похрањивањем, повраћањем и употребом информација са циљем да се нешто научи (Williams and Burden, 2001).

Метакогнитивне стратегије се односе на планирање учења, постављање циљева, размишљање о процесу учења, праћење језичке продукције и разумевања, као и на евалуацију резултата и процеса учења. Ове стратегије функционишу на другачији начин од когнитивних стратегија, јер ученици посматрају процес учења „споља“ (Williams and Burden, 2001). Метакогнитивне стратегије се састоје и од аспеката ученикове свести у употреби стратегија, тј. свесној контроли и употреби адекватне стратегије у различитим ситуацијама, при чему омогућавају ученицима да сами анализирају свој процес учења. Ове стратегије се примењују на различите врсте

задатака и заснивају се на знању о процесу учења, тј. метакогнитивном знању, те су веома битне за успех у учењу, јер помажу ученицима да остану усредсређени, чиме истовремено могу да контролишу сопствено учење и напредак (Oxford, 1990).

Због велике важности стратегија у процесу усвајања страног језика, битно је испитати које су стратегије доминантне, као и које су успешне у различитим лексичким и граматичким контекстима везаним за наставу страног језика. Сами поменути контексти могу да се мењају тако што наставници могу да примењују различите услове под којима изводе наставу, што се директно одражава на инпут који ученици добијају.

Когнитивни и афективни фактори у настави страног језика

Блум и сарадници (Bloom et al. 1956) дефинисали су нивое интелектуалног деловања који су битни у процесу учења. Таксономија коју су они развили и елаборирали састоји се од три домена који имају додирне тачке: когнитивног (интелектуалног), психомоторног (физичког) и афективног (односи се на ставове и емоције).

Когнитивни домен може да се разложи на шест компонената, које су степеновано постављене од једноставније према сложенијој. Прва је компонента знања, која од ученика захтева препознавање или присећање дате информације, па ученик треба да буде способан да дефинише, запамти, именује, наведе, поређа, препозна или понови тражену информацију. Друга компонента разумевања подразумева да ученик довољно схвата материјал да би могао да га ментално организује, тачније, да га преведе, објасни, класификује, пореди, опише, изрази на други начин или селектује. Трећа компонента, примена, од ученика тражи да примени дате информације, принципе или правила, и употреби оно што је научио. Компонента анализе, као и следећа компонента синтезе, захтева од ученика мисаоне вештине на вишем нивоу. Анализа, с једне стране, захтева да ученик идентификује разлоге, пронађе доказе и дође до одређених закључака, док синтеза подразумева да је ученик способан за оригинално и креативно размишљање. Напоследку, евалуација тражи да ученик има способност процене валидности идеје или решења проблема.

Афективна димензија, с друге стране, односи се на пажњу, емоције и очекивања ученика и такође се састоји од хијерархијски уређене скале интернализације: пријем, одговор, вредновање, организација, те карактеризација с обзиром на вредност. Уколико се у процесу наставе нагласак стави на овај аспект интелектуалног деловања, то може да утиче на ставове и веровања ученика. Стога су Крашен и Терел (Krashen и Terrell, 1983) формулисали „хипотезу афективног филтера“, по којој негативна осећања и недостатак

самопоуздања и мотивације код ученика могу да смање његову способност да усваја нови језик. Исто тако, позитивна осећања и подстицање мотивације и самопоуздања код ученика могу да повећају његову пријемчивост према страном језику и могу да помогну у усвајању језичког и културног садржаја.

Функција емоција је да се ученици усредсређују на радње које су повезане са личним циљевима, при чему су на делу двосмерни утицаји – емоције утичу на когнитивну обраду података и друштвену интеракцију, као што когнитивна обрада података и друштвена интеракција утиче на емоције. Афективни процеси односе се на сва било позитивна или негативна осећања и реакције које су повезане с емотивним понашањем, знањем или веровањима. Зато емоције могу да промене перцепцију ситуације, као и исхода когнитивног напора, пошто могу да подстакну, блокирају или прекину когницију или одређено понашање. Стога се процес учења страног језика може побољшати и интензивирати уколико наставник јасно ученицима да до знања која су очекивања и циљеви наставе, при чему их истовремено охрабрује, подстиче и мотивише на рад. Последично, уколико ученици имају осећај ефикасности и уколико цене осећај уживања приликом израде одређеног задатка, они ће свакако уложити додатни напор да би задатак урадили.

Наставници, дакле, треба да развију низ стратегија којима ће ученике додатно укључити у наставни процес, нарочито на когнитивном и афективном нивоу. Уз то, ученицима треба да дају до знања да је успех понекад сам по себи награда, те да мотивацију и позитивне ставове треба да потраже у себи. Такође је веома значајно да се наставни процес заснива на активно-стима и искуствима утемељеним на интересовањима самих ученика, а задаци се баве темама и материјалима који ученике занимају, све у сврхе повећаног развоја афективног аспекта учениковог деловања.

Циљ и хипотезе истраживања

Циљ промена уведених у наставу био је да се утиче на повећање и развијање стратегија учења страног језика путем наставе која је укључила комбиновани когнитивно-афективни инпут током једног семестра наставе, на основу чега је циљ истраживања био да се провери ефекат тако унетих измена, односно да се утврди да ли измене у методама поучавања заиста воде и разликама у стратегијама. Полазна претпоставка у овом истраживању била је да ће експериментална група више користити стратегије учења језика, те да ће избор стратегија одражавати утицај когнитивног и афективног инпута, а да ће стратегије контролне групе бити малобројније и неразрађеније. У складу с тим, спроведено истраживање је покушало да провери одрживост следећих хипотеза: (1) експериментална група ће остварити већи

напредак у знању енглеског језика од контролне групе, (2) експериментална група ће развити богатији инвентар стратегија и чешће ће га користити, и (3) постојаће значајна повезаност између пријављених стратегија и успеха у учењу енглеског језика. Утврђивање везе између наставе која је укључила овакав комбиновани инпут и учесталости коришћења стратегија у овом пилот-истраживању могло би да укаже на потребу да се афективни елементи користе као метод обогаћења наставе страног језика.

Метод

Ток истраживања

Истраживање је урађено са две паралелне групе студената (1 – контролна, 2 – експериментална) уз коришћење додатног комбинованог когнитивно-афективног инпута код експерименталне групе током једног семестра наставе. Изучаване језичке категорије, те број часова посвећен учењу и вежбању поменутих језичких категорија идентичан је и за контролну и за експерименталну групу – студенти из обе групе су током укупно 36 часова вежби из енглеског језика изучавали језичке категорије предвиђене планом и програмом за ниво Б2. Инпут се разликовао у следећем: док је контролна група користила уџбеник и вежбанку, дакле материјале који су усмерени ка когнитивном развоју студената, експерименталној групи је градиво презентовано путем креативних, стимулишућих вежби које су од студената захтевале да изразе мишљења и осећања, или неку другу сличну афективну реакцију, током којих су обрађивали информације везане за стваран свет коришћењем аутентичних материјала, а које су се заснивале на интересима и занимањима самих студената.

Узорак

Испитанике у овом истраживању чинило је укупно 60 студената Филозофског факултета у Новом Саду који су похађали часове енглеског језика као изборни предмет на нивоу Б2 (виши средњи ниво према Заједничком европском оквиру за стране језике). Узорак је чинило 30 студената у контролној и 30 студената у експерименталној групи.

Инструменти

Током истраживања коришћено је укупно три инструмента. Прва два инструмента чинили су тестови знања језичких категорија енглеског језика (паралелне форме) које су испитаници попунили пре и по завршетку експе-

рименталне фазе. Ради прикупљања података о коришћеним стратегијама, испитаницима је након експерименталног фактора дистрибуиран упитник од укупно 40 ставки које су чинила питања отвореног типа где је од студента затражено да опишу мисаоне активности које су користили приликом решавања сваког од задатака са теста знања. Упитником су испитане когнитивне стратегије понављања, превођења, груписања, дедукције/индукције, супституције, елаборације, трансфера и инференције, и метакогнитивне стратегије селективне пажње са идентификацијом проблема и самоевалуације. Како би била испитана нпр. когнитивна стратегија дедукције/индукције, једно од постављених питања било је и: „Приликом израде задатка број _ ви сте примењивали знање са часа? Које?“

Резултати и дискусија

Табела 1. даје преглед дескриптивних статистичких показатеља почетне провере знања енглеског језика.

Табела 1. Дескриптивни статистички показатељи резултата почетног теста знања

	KG	EG
AS	69.75	70.15
SD	8.35	9.66
ASdif	0.4	
Sx	3.61	
T	0.11	
$t_{0.05} = 2.00$ $t_{0.01} = 2.66$		
Легенда: KG – контролна група; EG – експериментална група; AS – аритметичка средина постигнутих резултата; SD – стандардна девијација; ASdif – разлика између аритметичких средина; Sx – стандардна грешка аритметичке средине; t – t вредност		

Уочена разлика између аритметичких средина резултата теста знања контролне и експерименталне групе (ASdif = 0,4%) сведочи о почетној уједначености познавања енглеског језика испитаника из обе групе, што потврђује и поређење добијене t вредности ($t = 0,11$) са граничним вредностима t за 59 степени слободе (2,00 и 2,66).

Након завршетка експерименталног фактора примењено је завршно тестирање знања енглеског језика чији су резултати приказани у табели 2.

Табела 2. Дескриптивни статистички показатељи резултата завршног теста знања

	KG	EG
AS	70.17	83.61
SD	12.5	7.51
ASdif	13.45	
Sx	4.16	
T	3.28	
$t_{0.05} = 2.00$ $t_{0.01} = 2.66$		
Легенда: KG – контролна група; EG – експериментална група; AS – аритметичка средина постигнутих резултата; SD – стандардна девијација; ASdif – разлика између аритметичких средина; Sx – стандардна грешка аритметичке средине; t – t вредност		

На завршном тесту знања испитаници из експерименталне групе остварили су просечно 83,61%, а испитаници из контролне групе 70,17% од максималног броја поена. Тестирањем разлике аритметичких средина између експерименталне и контролне групе, која је износила $ASdif = 13,45\%$ у корист експерименталне групе, и поређењем добијене t вредности (3,28) са граничним вредностима t (2,00 и 2,66), остварена разлика је статистички значајна на оба нивоа поверења. Резултати, дакле, показују да је експериментална група која је пратила наставу обogaћену когнитивно-афективним инпутом постигла боље резултате приликом завршног тестирања знања, чиме се потврђује почетна хипотеза, што, такође, потенцијално указује на повољан утицај ове методе наставе.

У табели 3 приказани су резултати испитивања стратегија које су испитаници користили приликом решавања завршног теста знања енглеског језика. На основу добијених t вредности може се закључити да су статистички значајне разлике између експерименталне и контролне групе уочене код осам стратегија: испитаници из експерименталне групе знатно више користе стратегије супституције, елаборације (менталних слика), понављања и трансфера (t вредност код ових стратегија је значајна на оба нивоа поверења), док је код стратегија груписања и инференције разлика између експерименталне и контролне група значајна за нижи ниво поверења ($n < 0.05$). Испитаници из контролне групе статистички значајно више користе стратегије самоевалуације и превођења (t вредност је значајна на оба нивоа поверења).

Табела 3. Дескриптивни статистички показатељи разлике у учесталости пријављених стратегија

	ASk	SDk	ASe	SDe	ASdif	Sx	t
Селективна пажња и идентификација проблема	66.7	4.9	69.2	4.8	2.5	1.94	1.28
Самоевалуација	88.9	3.8	84.6	2.7	-4.3	1.32	-3.23
Груписање	33.4	5.1	38.5	5.1	5.1	2.04	2.49
Дедуција / Индукција	88.9	4.5	92.3	4.3	3.4	1.76	1.92
Супституција	55.6	4.9	84.5	4.3	28.9	1.85	15.62
Елаборација (менталне слике)	44.4	5.2	76.9	5	32.5	2.04	15.9
Понављање	33.3	5.2	76.9	4.3	43.6	1.91	22.74
Трансфер	77.8	2.8	92.3	4.3	14.5	1.44	10.06
Инференција	88.9	2.8	92.3	3.7	3.4	1.31	2.6
Превођење	66.7	4.5	46.2	5	-20.5	1.9	-10.7
$t_{0.05} = 2.00$ $t_{0.01} = 2.66$							
Легенда: ASk – аритметичка средина учесталости коришћених стратегија у контролној групи; SDk – стандардна девијација резултата у контролној групи; ASe – аритметичка средина учесталости коришћених стратегија у експерименталној групи; SDe – стандардна девијација резултата у експерименталној групи; ASdif – разлика аритметичких средина; Sx – стандардна грешка аритметичке средине; t – t вредност							

Другим речима, статистички значајне разлике у корист експерименталне групе примећене су управо код стратегија при чијем коришћењу су студенти активирали знање које су научили приликом вежбања осмишљених на основу комбинације когнитивних и афективних фактора. Тако већи проценат испитаника из експерименталне групе пријављује коришћење стратегије супституције, која подразумева одабир алтернативних приступа у извршењу језичког задатка, односно другог знања са часа, насупротив једноставној примени научених језичких правила. Приликом описивања стратегије супституције, испитаници из експерименталне групе су често давали конкретне примере игара, квизова и других видова стимулативних вежби којима је инпут био обогаћен, а које су им помогле да тачно реше језички задатак. Надаље, приметна разлика у учесталости пријављених стратегија између две групе испитаника установљена је и код стратегије елаборације помоћу менталних слика. Студенти из експерименталне групе су чешће и успешније правили менталне слике и на тај начин стварали контекст који им је помогао да правилно представе информације, те реше задатак. Резултати истраживања, дакле, говоре у прилог коришћењу аутен-

тичних материјала и личних предмета самих ученика приликом наставе страног језика – знање које ученици тим путем науче уједно бива и индивидуализовано и персонализовано, те се касније лакше употребљава. Значајна разлика између испитиваних група приметна је и код стратегије понављања. Наиме, понављање речи или фразе наглас или у себи приликом извршења језичког задатка учесталије је код испитаника из експерименталне групе. Коришћење ове стратегије повезано је са говорним вежбама са часа, када су ученици морали да не само ментално баратају са речима, него и да их употребе у говору и тиме активирају и аудитивни ниво знања датих лексичких јединица. Разлика између две групе испитаника може се такође приметити код коришћења стратегије трансфера, тј. претходног језичког знања као помоћи при решавању језичког задатка. Студенти из експерименталне групе учесталије користе ову стратегију, пошто више примењују претходно знање да би поспешили усвајање новог, или користе знање о матерњем језику да би решавали задатке у страном.

Резултати истраживања такође указују на статистички значајну разлику између експерименталне и контролне групе приликом коришћења стратегије самоевалуације у корист контролне групе. Наиме, проверавање исхода сопствене језичке перформансе у складу са сопственом скалом тачности и проверавање сопственог језичког репертоара изузетно је корисна стратегија, посебно када је настава усмерена само ка једној компоненти језичког развоја (у овом случају ка интелектуалној компоненти). Коначно, контролна група много више користи стратегију превођења. Овај податак је занимљив утолико што буквално превођење није једна од стратегија која се у комуникативном приступу учењу и усвајању страног језика подстиче и подучава. Могуће је да су испитаници из контролне групе, услед релативно ограниченог и недовољно развијеног инвентара стратегија за учење, прибегли управо овој стратегији како би задатак покушали да реше на матерњем језику, за који имају већу компетенцију, а онда то решење покушали да примене на страном језику.

Резултати приказани у табели. 4 указују на статистички значајну повезаност појединих стратегија с успехом постигнутим на завршном тесту знања енглеског језика. Наиме, резултат успеха експерименталне групе остварује значајне корелације са стратегијама груписања ($n < 0,01$, $p = 0,452$), понављања ($n < 0,01$, $p = 0,535$), дедукције/индукције ($n < 0,05$, $p = 0,267$) и трансфера ($n < 0,05$, $p = 0,315$), те негативну корелацију са стратегијом превођења ($n < 0,01$, $p = -0,572$). Корелације су углавном умереног интензитета. С друге стране, установљена је значајна корелација између успеха контролне групе и коришћења стратегије елаборације ($n < 0,05$, $p = 0,659$).

Табела 4. Линеарне корелације између постигнућа на завршном тесту знања енглеског језика и пријављеног коришћења појединачних стратегија

	Контролна група	Експериментална група
Селективна пажња и идентификација проблема	-.102	-.098
Самоевалуација	.102	-.085
Груписање	-.206	.452**
Дедукција / Индукција	.041	.267*
Супституција	-.185	.214*
Елаборација (менталне слике)	.659*	-.077
Понављање	-.215	.535**
Трансфер	-.262	.315*
Инференција	-.12	.042
Превођење	-.441	-.572**
* $n < 0.05$		
** $n < 0.01$		

Ови резултати свакако говоре у прилог томе да рад на стратегијама учења страног језика доноси позитивне резултате јер способност учења језика може да се развија. Стратегије учења чине експлицитним оно што би се иначе дешавало без ученикове свести о томе: свесном употребом стратегија учења ученици усвајају, организују и интегришу ново знање, што, у светлу података добијених овим истраживањем, упућује на закључак да су стратегије ефикасне у поспешивању учења и да воде бољим резултатима.

Закључак

Резултати истраживања показују да је коришћењем наставног инпута који укључује како когнитивне, тако и афективне елементе приликом презентовања градива могуће утицати на број и учесталост коришћења стратегија за учење страног језика. Истраживање малог обима приказано у овом раду идентификовало је поље у оквиру наставе страног језика које је могуће искористити за успешније савладавање градива. Испитаници из експерименталне групе су учесталије и успешније користили стратегије учења.

Несумњиво, обим приказаног истраживања и трајање експерименталног фактора не пружају довољну основу за извођење општих закључака – потребно је много више времена и рада како би инпут могао бити ин-

тернализован. Међутим, оно што је евидентно је да се оваквим приступом настави страног језика ученици оспособљавају да постану свеснији процеса учења, при чему преузимају већу контролу над сопственим поступцима и сами у већој мери планирају како и на које начине ће приступити решавању проблема, док су напредак и бољи резултати приметни.

Литература

- Bloom, B. et al. (1956): *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals, handbook I: Cognitive domain*, New York: Longman Green.
- Ellis, R. (1995): *The study of second language acquisition*, Oxford: Oxford University Press.
- Krashen, S. D. and Terrell, T. (1983): *The natural approach: Language acquisition in the classroom*, Oxford: Pergamon.
- O'Malley, M. J. and Chamot, A. U. (1996): *Learning strategies in second language acquisition*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Oxford, R. (1990): *Language learning strategies: What every teacher should know*, Boston: Heinle & Heinle.
- Pavičić Takač, V. (2008): *Vocabulary learning strategies and foreign language acquisition*, Clevedon, Buffalo, Toronto: Multilingual Matters.
- Rubin, J. (1987): Learner strategies: Theoretical assumptions, research history and typology, in Wenden, A. and Rubin, J. (Eds). *Learner strategies in language learning*, New York: Prentice Hall.
- Skehan, P. (1998): *A cognitive approach to language learning*, Oxford: Oxford University Press.
- Tarone, E. (1981): Some thoughts on the notion of communication strategy, *TESOL Quarterly* 15 (3), 285-295.
- Williams, M. and Burden, R. L. (2001): *Psychology for language teachers*, Cambridge: Cambridge University Press.

Подаци о ауторима

Мр Биљана Радић-Бојанић, е-маил: radic.bojanic@gmail.com

Мр Јагода Топалов, е-маил: jagoda.topalov@gmail.com

Филозофски факултет у Новом Саду

Зорана Ђинђића 2, Нови Сад

УТИЦАЈ ПРИМЕНЕ НОВИХ МОДЕЛА ОБРАДЕ ИСТОРИЈСКИХ САДРЖАЈА НА УСПЕХ УЧЕНИКА У НАСТАВИ ПРИРОДЕ И ДРУШТВА

Апстракт *Историјски садржаји програма природе и друштва веома су специфични и за ученике тежки и апстрактни. Да би их ученици успешно усвајали, потребно је овладати основним историјским појмовима који се формирају у сложеним процесима логичког мишљења, док су когнитивне способности ученика у нижим разредима основне школе још увек већим делом ослоњене на емпирију. Због тога је потребно уважити специфичности историјских садржаја и иновацијама у дидактичко-методичком обликовању наставе превазићи потешкоће изражене у поимању времена, разумевању историјских датума и усвајању основних историјских појмова. У раду су приказани резултати експерименталног истраживања у коме је испитиван утицај примене нових модела у обради наставне теме Стварање српске државе и њен развој до модерног доба, у IV разреду. Циљ је утврђивање ефеката наставе моделоване на проблемско-истраживачком приступу, структурирању садржаја у визуелној форми, интеграцији практичних активности и методи игре, у односу на традиционалну наставу. Испитивање утицаја ових наставних модела на успешност у усвајању градива о далекој прошлости извршено је применом експерименталне методе, на узорку од 228 ученика. Резултати показују да модели у поређењу са класичном наставом омогућују већи успех ученика у знању о далекој прошлости, што указује на њихову ефикасност у обради историјских садржаја.*

Кључне речи: *настава, историјски садржаји, модели наставе, наставне методе, организација наставе*

EFFECTS OF APPLICATION OF NEW MODELS OF TEACHING HISTORY CONTENTS ON STUDENTS' ATTAINMENTS IN THE SUBJECT NATURE AND SOCIETY

Abstract *History contents in Nature and Society syllabus are very specific, difficult and abstract for students. In order to achieve their full acquisition it is necessary to internalize basic historical concepts which are formed in complex processes of logical thinking, while cognitive abilities of students in junior classes of elementary school are still mainly based on concrete operational thinking. The specifics of history contents must, therefore, be considered in order to surpass, by innovative didactic-methodological forms of teaching, the students' difficulties in comprehending the concept of time, in understanding historical dates and acquiring other basic historical concepts. The paper presents the results of an experimental research in which the effects of the ap-*

¹ porttrbojevic@gmail.com

plication of a new teaching technique for the elaboration of the theme , 'Creation of the Serbian State and its Development to Modern Time' in the fourth grade of elementary school. The aim was to study the effects of teaching based on the problem-research approach, structuring the contents in visual form, and integration of practical activities and games, compared with traditional lecture-type teaching. The assessment of the effects of these teaching techniques on knowledge attainment of distant past was conducted on the sample of 228 students by the use of the experimental method. The results show that our model, compared with traditional teaching technique, ensures higher attainment of knowledge of distant past, which entails its superiority for teaching history contents.

Keywords: *teaching process, history contents, innovative models.*

ВЛИЯНИЕ НОВЫХ МОДЕЛЕЙ ОБРАБОТКИ ИСТОРИЧЕСКИХ СОДЕРЖАНИЙ НА УСПЕХ УЧЕНИКОВ В ОБУЧЕНИИ ПРИРОДОВЕДЕНИЮ И ОБЩЕСТВОВЕДЕНИЮ

Резюме *Исторические содержания в учебной программе по обществоведению и природоведению - очень специфичны и с трудом усваиваются учениками. Для более успешной учебы необходимо усвоение основных исторических понятий, которые формируются в сложных процессах логического мышления, в то время как когнитивные возможности учеников начальной школы большей частью опираются на эмпирию. Исходя из специфики исторических учебных содержаний, необходимо применять новации в дидактико-методическом оформлении учебного материала, и таким способом преодолеть трудности, связанные с усвоением основных исторических понятий. В данной работе приводятся результаты экспериментального исследования влияния применения новых моделей в обработке учебной темы „Становление сербского государства и его развитие до настоящего времени“ в 4 классе. Определяется эффективность обучения, обоснованного на проблемно-исследовательском подходе, показе содержаний в визуальной форме, интеграции практической деятельности и метода игры и все это сравнивается с традиционным обучением. Исследование влияния данных учебных моделей на успеваемость учеников проведено на примере 228 учеников, с применением экспериментального метода. Полученные результаты показывают что, по сравнению с традиционным обучением, новые модели обеспечивают более хороший успех учеников, и этим подтверждается их эффективность в усвоении исторических содержаний.*

Ключевые слова: *обучение, исторические содержания, новационные модели.*

Увод

Претпоставка успешне реализације програма природе и друштва у IV разреду, у делу који се односи на изучавање далеке прошлости, јесте адекватан избор садржаја с аспекта историјске науке и с аспекта примерености интелектуалним способностима ученика. Потешкоће које ученици имају приликом савладавања историјских садржаја испољавају се у схватању историјских датума, разумевању просторних представа историјских места и догађаја – веома далеких од чулног искуства, и коначно, у усвајању историјских појмова који су основа за даљу изградњу читавог система појмова о

историјској науци. Оне су проузроковане карактеристикама мишљења које је у посматраном добу углавном засновано на емпирији, а мисао још није сазрела за потпуно разумевање историјског времена и апстрактних релација специфичних историјских феномена. Превазилажење наведених потешкоћа остварује се постепеним прелазом од конкретног мишљења на појмовно и апстрактно, што је у пракси могуће повезивањем садржаја с одговарајућим начинима учења и поучавања, другачијом организацијом, активизацијом и мотивацијом ученика.

У току школског учења ученици треба да усвоје одређена знања, при чему циљ није само да се запамте информације, већ да се у једном развијајућем процесу та знања интегришу у систем научних појмова, који ће онда бити оперативан у школским и ваншколским ситуацијама. Сусрет ученика с научним појмовима започиње у школи. Док усвајање знања у I разреду води од предметне стварности, преко динамичке (функционалне) конкретности – акциони ниво у II разреду, у III разреду ученици уочавају везе између узрока и појава. У IV разреду ученици могу да издвајају битна својства предмета, бића и појава (ниво апстрактне разлике) и способни су за уопштавања која се крећу од општег ка посебном (Де Зан, 2001). За разматрања о историјским садржајима у настави природе и друштва, полазно одредиште представља Програм² који конкретизује задатке и прецизира листе тема и садржаја које је потребно обрадити у току наставе. Уочава се да је у општој структури и кроз садржаје програма обавезних наставних предмета Свет око нас и Природа и друштво, јасно исказана развојна концепција узлазних спиралних кругова у грађењу појмова и усвајању знања. Што се тиче садржаја о прошлости, спирални ток се уочава у следећим наставним темама: *Сналажење у времену – временске одреднице, оријентација на временској ленти* (историјско време); *Појам прошлости – трагови прошлости* (историјски извори); *Прошлост породице, места завичаја*, завршно са темом *Прошлост српског народа*.

Иновативни наставни модели у обради историјских садржаја

Традиционална настава природе и друштва изазива инертност на часовима и оптерећује ученике меморисањем чињеница. У њој се тражи познавање градива, углавном на нивоу репродукције, и тиме ученика ставља у пасивну позицију посматрача чија знања – без разумевања појмовне структуре и ван система научних појмова – нису применљива и имају тенденцију брзог заборављања. У новијим методичким разматрањима о историјским садржајима у настави, аутори се базирају на вештинама (Кољанин,

² *Правилник о наставном програму за четврти разред основног образовања и васпитања*, Службени гласник РС - Просветни гласник, бр. 3/2006.

2008). Упозорава се да количина знања у историјској науци постаје толико велика да се више и не може савладати, те се тако тежиште у самом наставном процесу помера ка стратегијама поучавања и усклађивању начина организације и извођења наставе са психофизичким могућностима ученика, то јест, на методичку страну предмета. То значи да је током реализовања наставних садржаја у предмету природа и друштво, а посебно током обраде градива о далекој прошлости, потребно примењивати савремене наставне стратегије и моделе, који се темеље на активном укључивању ученика у наставни процес, развоју вештина трагања и коришћења многобројних историјских извора, демонстрацији критичког промишљања у процесу проблемско-истраживајућег сазнавања и током сарадничког учења. Дакле, нова методичка решења савремене наставе природе и друштва усмерена су ка иновацијама у смислу *наставних модела* (скуп начина и поступака у организацији и извођењу наставе), који треба да обезбеде синхроно дејство две главне компоненте наставе: учења и поучавања. Савремена настава природе и друштва треба да се одвија у динамичном пољу међусобно испреплетених различитих врста интеракција (ученик–ученик, ученик–садржаји, ученик–наставник, наставник–садржаји), и да омогући размену идеја, слободну комуникацију у сарадничком групном раду, прикупљање информација, као и прихватање и уважавање различитих решења у фази представљања наученог.

За потребе реализованог истраживања утврђени су модели којима се, према наставном плану и програму у IV разреду основне школе, реализује тематска целина Стварање српске државе и њен развој до модерног доба. У њој се далека прошлост Србије представља обрадом следећих наставних јединица: *Србија Немањића и живот у њој, Слом српског царства и живот под турском влашћу, Борба за слободу – Први и Други српски устанак, Ослобођење од Турака и стварање Србије новог доба*. Подељене су у осам наставних часова обраде, и моделима обликовани у један тематски наставни дан и три двочаса. Модели су засновани на интегрисаном тематском и интердисциплинарном приступу, проблемско-откривајућем учењу у оквиру тематског групног истраживања³ (наставник презентује тему, а ученици у мањим групама решавају различите аспекте проблема, те након предвиђеног времена пред одељењем износе резултате), структурирању садржаја у визуелној форми и бројним практичним активностима. Посебна значајност унутар модела дата је методи игре⁴ – једном од новијих приступа у настави

³ Модел изложен у: Ј. Шефер и С. Шевкушић, Мислити у времену и простору, *Настава и васпитање*, 2007, 4, 361-372.

⁴ На Универзитету у Барију, В. Сепе бави се дидактиком историје, нарочито педагогијом игре. Види у: Бранка Петрић, Кроз игру о сазнањима о прошлости, *Мисао*, бр. 24, 2005, 28-32.

историјских садржаја који омогућује стварање прича на основу доступних извора, при чему се успешност темељи на оспособљавању ученика за конструкцију историјског тока и сагледавање различитих тачака гледишта (Петрић, 2005).

Модел 1.

Србија Немањића и живот у њој (тематски наставни дан) – Наставне активности се одвијају у учионичком простору који се преуређује у одговарајући амбијент прошлог времена, у Музеју града (етнолошки део), где се прикупљају информације о историјским изворима, и на школском дворишту, на коме се играју старе игре и свирањем и певањем изводе старе народне песме. За овај наставни дан ученици припремају проблемско-истраживачки задатак на тему „Моја породица и мој завичај имају прошлост“, који има три модалитета: писани рад, у виду састава или интервјуа, у коме ће представити прошлост најстаријег члана породице, могу посетити Музеј и сачинити о посети писани извештај, или донети прикупљене старе предмете потребне за поставку историјског кутка у учионичком простору. Након представљања урађеног, започиње се с формирањем ленте времена (12. век) и постављањем исписаних појмова на мапи (сеоба Словена, српски народ, Рашка, жупан Стефан Немања). Наставном јединицом даље се обрађује оснивање, ширење, највећи успон и распад немањићке Србије. Садржаји овог дела погодни су за рад ученика у групама – хетерогене, формиране са задатком да истраже и на основу извора (уџбеник, историјска читанка, дечја штампа) образложе како су разумели одлике друштвеног окружења и друштвени аспект тадашњег начина живота: на селу, у средњовековном дворцу, учење и школовање оног времена, витештво, култура. Након обједињавања извештаја група, активности се настављају практичним радом на изради макете средњовековног града: дворац, утврђење, стражари, сеоске куће, црква, пијаца, племићи, народ. Наставни дан даље обухвата рад на литерарном штиву *Лов* (С. Велмар-Јанковић), који наводи на конструкцију приче о детињству Растка Немањића и истиче снагу духа главног јунака препознатљиву у поруци да је победа над људским страховима и слабостима могућа. Ученици затим имају задатак да осмисле сценографију и костиме за игровни приказ *Прича о животу у средњовековној Србији*, а потом се врши систематизација. Активности дана завршавају изласком на двориште и *Трком у џаковима*, после чега се учи стара народна песма *Јечам жела*. За домаћи задатак ученици пишу састав на тему „Био сам гост на двору Немањића“.

Модел 2.

Слом српског царства и живот под турском влашћу (двочас) – У уводном делу постављају се нови сегменти временске ленте (14. век, 1389. година, 15. век, 1459. година) и проширује појмовна мапа (Маричка битка, Косовска битка, престоница Смедерево, деспот Ђурађ, раја, харач, хајдук, данак у крви, кулук, сеобе). Припрема ученика подразумева проналажење историјских извора о времену ропства под Турцима. Следи разговор и размена информација. Хеуристичком методом и у фронталном раду решава се проблем циља часа – образлагање узрока слома српског царства и указивање на тежак живот под турском влашћу. Следи заједничко гледање дијафилма „Смедерево – српска престоница“. На основу свих података које су добили, ученици настављају да раде индивидуално. Подељени у шест група (формиране као хомогене, са могућношћу преласка у групу вишег нивоа сложености када се заврши рад у задатој), решавају проблемске задатке диференциране на различитим нивоима тежине и сложености. То су задаци цртања, заокруживања, допуњавања, објашњавања, састављања историјске приче, скицирања историјских карата. У раду користе одобрени уџбеник⁵ и додатну литературу. Следи евалуација – презентовање резултата и закључни разговор. Домаће активности усмеравају се на припрему ученика за сценске приказе о историјским личностима посматраног доба, Првог и Другог српског устанка: сакупљају одговарајући избор из дечје штампе, проналазе књиге народне епске поезије, цртеже историјских личности, делове ношње и осталих потребних реквизита.

Модел 3.

Борба за слободу – Први и Други српски устанак (двочас) – У првом сегменту рада попуњавају се тематске и хронолошке табеле. Рад се конкретизује у облику теза (сеча кнезова, састанак у Орашцу, устанак, значајне битке, наставак борбе за слободу) и допуњавања табела сликама и цртежима владара, битака, историјских споменика који о њима сведоче. Подаци се односе на два карактеристична догађаја, Први и Други српски устанак, и историјске личности које су те догађаје обележиле. Тежиште наставака рада је на игровним приказима за које су се ученици припремали. Активности ученици изводе у хетерогеним групама (формиране према интересовањима), а реализују се следећи сценски прикази: Ђорђе Петровић Карађорђе – састанак у Орашцу и одлука о Устанку, Вук Стефановић Караџић сакупља благо усмене књижевности нашег народа, Борба Доситеја Обрадовића за слободу

⁵ Бечановић, Б., Ковачевић, В., *Природа и друштво за четврти разред основне школе*, КЛЕТТ, Београд, 2006, прво издање

у српском језику, Милош Обреновић: „Ево мене, ето вама рата са Турцима.“ Инсистира се на разумевању различитих гледишта, са циљем да се оживе и доживе аутентичне ситуације прошлости, да се боље разумеју околности и последице дешавања у њима. Наступом на сцени коју су сами уредили, омогућава се да се ученици уживе у проблеме, начине размишљања, те да доживе временски веома удаљене догађаје. Активности завршавају разговором о утисцима и о ономе што се научило и запамтило. Домаћи задаци усмеравају се на прикупљање података и осмишљавање теза за есејски рад који ће се писати на наредном часу.

Модел 4.

Ослобођење од Турака и стварање Србије новог доба (двочас) – Активности су усмерене на коначно обједињавање наставних садржаја и сагледавање целовите слике о свему што се учило. Завршава се лента времена и постављају последњи елементи појмовне мапе који се односе на ово историјско раздобље (1830. година, кнежевина Србија, Милош Обреновић – први кнез, Милошеви наследници, самосталност 1878). И једна и друга остају „отворене“ за наставне садржаје који ће се даље изучавати, а визуелизација градива која је потпомогнута лентом, мапама појмова и табелама олакшава усвајање знања. Централна активност ученика је писање есејског рада на једну од тема: „Био сам гост на двору Немањића“, „Јунаци битке на Косову“, „Мој замишљени сусрет с ратником из српских устанака“ и „Револуција у нашем језику – рад Доситеја и Вука“. Ученици користе белешке из свог домаћег рада и све информације које су истражили. Ситуација учења на овом часу заснива се на рецепцији података – пријему, али и преради и трансформацији, као на проблемима које је потребно декодирати. Од њих се тражи да истражују, размишљају, критички презентују сопствена размишљања, износе своја искуства о ономе што су у вези с темом чули, прочитали, видели, сазнали, и доносе закључке. Подаци се селекују, издвајају и фокусирају, чиме ученик ствара сопствену слику градива о коме учи и продубљује искуство, те усложњава појмовни систем. Кроз есеје као својеврсну повратну информацију и ученици и наставник закључују о ефикасности заједничког рада у обради наставне целине.

Методолошки оквир истраживања

Испитивање утицаја одабраних модела у настави природе и друштва на успех ученика у усвајању историјских садржаја извршено је применом експерименталне методе, у експерименту са паралелним групама. Циљ је био установити да ли њихова примена у обради историјских садржаја

тематске целине *Стварање српске државе и њен развој до модерног доба* успешно корелира с усвојеним знањима ученика. Задатак представља испитивање значајности разлике у успешности решавања задатака објективног типа на финалном испитивању знања између експерименталне групе, која је историјске садржаје учила применом представљених модела, и контролне групе, која је исто градиво учила на традиционалан начин. Паралелне групе чинила су по два одељења IV разреда у три градске школе у Сомбору (експериментална група 113 ученика, контролна 115 ученика).

У току педагошког експеримента ученици Е и К групе тестирани су задацима објективног типа на почетку истраживања и након обраде тематске целине. Након анализе добијених резултата, сагледане су промене у постигнућу ученика од иницијалног ка финалном тесту и дато је објашњење разлика између ученика обе групе. Иницијално проверавање знања ученика имало је за циљ да помоћу низа задатака објективног типа утврди предзнање ученика К и Е групе у домену кључних појмова за историјске садржаје: ближа и даља прошлост, мерење времена – дан, месец, година и веће јединице (деценија, век), оријентација на временској оси, наша држава, становништво, трагови прошлости. Усвојеност ових појмова из претходних програмских целина и претходних школских разреда предуслов је за даље разумевање историјских садржаја о далекој прошлости. Како на иницијалном мерењу нису установљене значајне статистичке разлике у знању ученика К и Е групе из наставних садржаја предмета природа и друштво за прво полугодиште IV разреда, односно групе испитаника су биле уједначене, у даљем тексту пажњу ћемо усмерити на постигнућа ученика на примењеном тесту финалног мерења. Финална провера знања спроведена је након извођења експерименталног програма у Е-групи, док је у исто време настава у контролној групи реализована на традиционалан начин. У експериментални програм уведени су представљени Модели засновани на интегрисаном тематском приступу, проблемско-откривајућем учењу и истраживању у мањим групама. Спроведено је визуелно структурирање градива (ленте времена, хронолошке, тематске табеле, појмовне мапе) како би се подстакло и олакшало усвајање историјских појмова. Током обраде ученици су изводили бројне практичне активности: истраживали породичну историју, осмишљавали етнокутак у учионици, постављали изложбу старих предмета, прикупљали податке, бележили у музеју, певали, музицирали, изводили старе народне песме и игре, израђивали макете дворца, састављали есеје, цртали историјске мапе, попуњавали појмовне мреже и табеле и изводили кратке сценско-игровне приказе. Све наведене активности биле су у функцији подстицања разноврсних видова мисаоних активности: размишљања, запажања, препознавања, класификације, издвајања, упоређивања, аргумен-

товања, доказивања, уопштавања. Циљ је био да се у развијању способности примене виших облика мишљења ученицима омогући лакше схватање историјских појмова и успешније усвајање знања о историјским садржајима.

У истраживању је примењена техника тестирања и анкетања и одговарајући инструменти: тест знања конструисан задацима објективног типа (за испитивање знања у иницијалном и финалном испитивању) и анкетни лист за ученике експерименталне групе (с циљем да се по завршеном експерименталном програму испитају запажања ученика о примени нових модела). За обраду добијених података иницијалног и финалног теста коришћен је статистички програм SPSS-10. Анализирани су следећи статистички параметри: средње вредности, разлика средњих вредности, одступање од средње вредности и параметријски t-тест.

Интерпретација резултата истраживања

Резултати иницијалног тестирања указали су на уједначеност ученика Е и К групе у знању наставних садржаја предмета природа и друштво за прво полугодиште IV разреда. Након реализоване тематске целине, односно након завршетка истраживања, сагледане су разлике у постигнућу ученика, односно разлике у успеху ученика Е и К групе на финалном проверавању знања.

Финални тест је урађен након реализације тематске целине Стварање српске државе и њен развој до модерног доба. Овим тестирањем сагледана је ефикасност примене иновативних наставних модела у експерименталној групи у односу на традиционалну наставу природе и друштва у контролној групи. Резултати финалног тестирања ученика К и Е групе приказани су табелом 1.

Табела 1: Резултати завршне провере знања из природе и друштва – у Е и К групи

N E-grupa	N K-grupa	AS E-grupa	AS K-grupa	AS Egrupa- AS Kgrupa	t-vrednost	Std E-grupa	Std K- grupa
113	115	55,53	36,1	19,43	7,6345	15,5	22,41

$$t_{0,05,227} = 1,96$$

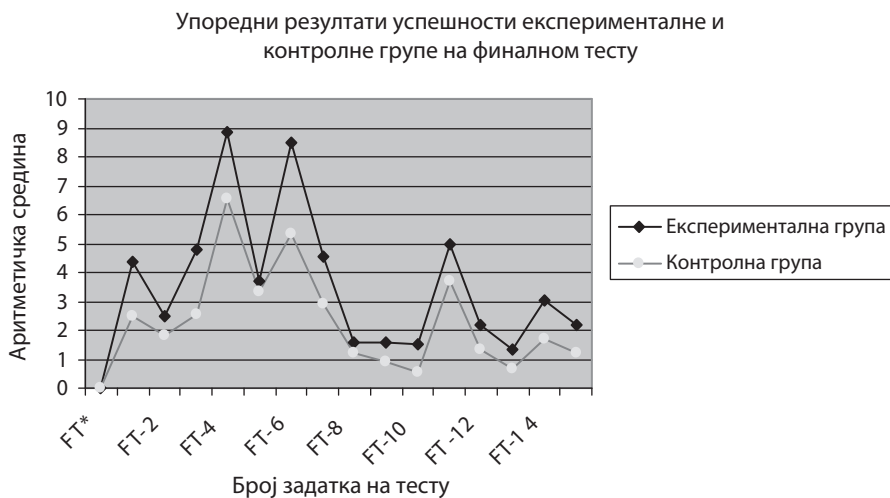
$$t = 7,63$$

$$t > t_{0,05,227}$$

Аритметичка средина оствареног броја бодова на финалном тесту у Е-групи износила је 55,53 бода, а у К-групи 36,1 бод. Разлика аритметичких средина између две групе износила је 19,43 у корист Е-групе. Будући

да је израчуната вредност $t = 7,63$ већа од граничне вредности $t (1,96)$ на нивоу поверења од $0,05$, разлика између аритметичких средина Е и К групе на финалном тесту од $19,43$ бодова статистички је значајна и указује на позитивне резултате спроведеног истраживања. Остварени резултати ученика експерименталне групе на финалном тесту показали су да су ученици лакше и ефикасније усвојили садржаје тематске целине Стварање српске државе и њен развој до модерног доба након обраде у којој су примењени нови наставни модели него традиционалном наставом. Графикон 1. указује на упоредне резултате успешности Е и К групе на финалном тесту.

Графикон број 1: Упоредни резултати завршне провере знања из природе и друштва Е и К групе



Може се уочити да је Е-група знатно напредовала у односу на К-групу у решености сваког задатка понаособ и у укупном исходу. Након утврђивања статистичке значајности, указаћемо на функционалну везу између резултата Е-групе и примене коришћених модела у експерименталном програму. Значајан успех Е-група је остварила у решавању питања из наставних тема *Држава Немањина и живот у њој* и *Слом српског царства и живот под турском влашћу* (задаци 6, 3. и 4. на финалном тесту). У експерименталном програму обраду ових тема прожимали су истраживачки и проблемски задаци, рад у групама, примена графичког представљања појмова у виду мапе-мреже и израда ленте времена, као и креативно стваралаштво ученика у изради макете средњовековног града. Висок успех ученици су такође постигли у решавању задатака о усвајању историјских појмова. Истичемо

успешност у решавању првог питања – историјски извори, седмог – континуитет/промена, и четрнаестог питања – историјско време. Обраду тема *Борба за слободу – I и II српски устанак* и *Ослобођење од Турака и стварање Србије новог доба* карактерисала је израда тематских и хронолошких табела (успешност 11. задатка), као и примена модела игре (задачи 15. и 4. на финалном тесту). На основу извршене анализе, може се утврдити да постоји и значајна функционална веза између примене иновативних модела рада и резултата финалног теста. Та веза је још једна потврда да обрада историјских садржаја путем приказаних модела успешно доприноси ефикаснијим резултатима учења. Истраживачи су пратили реализацију часова експерименталног програма и установили су велику ангажованост ученика, повећану мисаону активизацију, интензивније и слободније исказивање стваралачких способности, заинтересованост за рад која се континуирано проширивала на све већи круг ученика.

По завршеном експерименталном програму, ученици експерименталне групе попуњавали су анкету којом су прибављена њихова мишљења о примењеним начинима учења, са циљем да се пружи увид о утисцима ученика током експерименталног програма. На прво питање, да ли постоји разлика између досадашњих и нових начина учења, 99 ученика (87,6%) определило се за одговор да је разлике било, а 14 ученика (12,4%) није уочило разлику. Можемо истаћи да је велика већина ученика Е-групе препознала увођење нових модела рада у реализованој настави. Опредељујући се за једну од пет понуђених могућности на питање у чему по њима најважнија различитост, 57 ученика (50,4%) одлучило се за самостални рад („нисмо само слушали, него смо сами правили, читали, тражили“), 34 ученика (30,1%) одговорило је да је разлика најоучљивија у занимљивим часовима, а 13 ученика (11,5%) да је за њих најважнији био групни рад и договарање. Одговори потврђују да ученици у настави желе активнију позицију, као и да до знања долазе проблемским истраживањем, стваралаштвом и заједничким радом у групи. Анкетом смо желели да установимо и који су наставни садржаји ученицима били најзанимљивији. За израду макете средњовековног града одлучило се 35 анкетираних ученика (31,0%), затим следи игра – 21 ученик (18,6%), цртање и попуњавање временских ленти, мрежа појмова и табела – 12 ученика (10,6%). Потврђује се да ученици највише воле да израђују, стварају, маштају и изражавају свој доживљај о ученом, што указује да смо били у праву када смо истакли да рад на историјским садржајима, организован на нове наставне начине може успешно да заинтересује ученике за историјско градиво. Осим резултата на прва три питања, анкета је садржала и два питања отвореног типа: *Детаљ са часова који нећу заборавити* (већина се определила за ситуације израде дворца, игре и израду временских ленти), и

Замерке. Иако представља субјективну дескрипцију утисака и није довољно валидан инструмент за потврђивање експерименталних резултата, анкета указује на велико задовољство ученика. Они су препознали другачије начине организације и реализације наставе коју смо изводили и позитивно их оценили.

Општи закључак спроведеног педагошког истраживања формулисаћемо на следећи начин: постоји позитивна и значајна узрочно-последична повезаност између примене иновативних наставних модела и успеха ученика у знању градива о далекој прошлости. Другим речима, ово истраживање показало је да је обрада градива о далекој прошлости заснована на представљеним моделима ефикаснија. Применом нових приступа наставним садржајима, начинима поучавања и наставним ситуацијама, интеграцијом методе игре и аплицирањем модалитета визуелне организације веза у градиву које се учи, ученицима омогућавамо да успешније уче.

Закључна разматрања

Теоријска разматрања, као и досадашња емпиријска истраживања (Лазаревић, 1999; Антонијевић, 2006; Шефер и Шевкушић, 2007; Будић, 2008) упућују на закључак да постоји позитивна и значајна корелација између дидактичко-методичких модела обраде наставних садржаја и успеха ученика у овладавању тим садржајима, односно усвајању знања. За успешну реализацију програма природе и друштва у IV разреду, утврдили смо наставне моделе обраде историјских садржаја за тематску целину *Стварање српске државе и њен развој до модерног доба* који су засновани на активном укључивању ученика у наставни процес, развоју вештина трагања и коришћења многобројних историјских извора, демонстрацији критичког промишљања у процесу проблемско-истраживачког сазнавања и током сарадничког учења. Испитивање њиховог утицаја на успех ученика у усвајању историјских садржаја извршено је у експерименту с паралелним групама. На основу резултата реализованог истраживања, експериментална група, која је историјске садржаје учила у настави моделованој на проблемско-истраживачком приступу уз визуелизацију градива и интеграцију ученичких практичних активности и игру, постигла је већи успех у усвојености знања о далекој прошлости у односу на контролну групу која је учила на традиционалан начин.

Резултати изнети у овом раду потврђују да настава реализована иновативним моделима, усклађеним с новим теоријама наставне делатности и примереним специфичностима садржаја наставног предмета, доприноси већем успеху ученика у савладавању градива. У оквиру унапређивања праксе и даље су потребне иновације у организацији и дидактичко-методичком

обликовању наставног процеса, јер савремена настава природе и друштва има трајни задатак да успешно одговара новим образовним потребама ученика, водећи при томе рачуна о новим условима и другачијем школском окружењу у коме они данас стичу знања. Зато је неопходно да наставници проналазе најделотворније методичке поступке и стварају такву образовну климу која ће ученике мотивисати, подстицати на откривање, истраживање и креативно решавање проблема, слободно изражавање сопственог мишљења и критичност приликом промишљања о садржајима који се уче. Уважавајући специфичности обраде градива о далекој прошлости, моделованом тематском целином приказане су неке од могућности успешнијег учења и унапређивање наставне праксе.

Литература

- Благданић, С. (2008): Образовни потенцијал историјских садржаја у настави природе и друштва, *Педагогија*, бр. 1, 75-84.
- Де Зан, И. (2001): *Методика наставе природе и друштва*, Загреб: Школска књига.
- Ђукић, М. (2003): *Дидактичке иновације као изазов и избор*, Нови Сад: Савез педагошких друштава Војводине.
- Кољанин, Д. (2008): Историја као научна дисциплина и школски предмет, у: *Историја – кључни појмови за крај обавезног образовања: приручник за наставнике (77-84)*, Ур. Ђуровић, А., Београд: Завод за вредновање квалитета образовања и васпитања.
- Лазаревић, Д. (1999): *Од спонтаних ка научним појмовима*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Петрић, Б. (2005): Настава историје у транзицији, *Мисао*, бр. 24, 28-32.
- Пешикан, А. (1996): *Треба ли деци историја – психолошки проблеми учења/наставе историје у основној школи*, Београд: Завод за издавање уџбеника.
- Пешикан, А. (2003): *Настава и развој друштвених појмова код деце*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Шефер, Ј., Шевкушић, С. (2007): Мислити у времену и простору: предлози за измене у програму предмета познавање друштва, *Настава и васпитање*, бр. 4/2007, 361-372.
- Шимуновић-Бешлин, Б. (2001): *Како се пише историја*, Нови Сад: Платонеум.
- Шпановић, С. (2005): Флексибилни системи наставе и педагошка комуникација, (624-636), у: Међународни научни скуп *Савремене концепције, схватања и иновативни поступци у васпитно-образовном раду и могућности примене у савременој школи*, Савез педагошких друштава Војводине, Нови Сад.

Подаци о аутору:

*Мр Александра Трбојевић, асистент, Педагошки факултет, Сомбор
e-mail: portrbojevic@gmail.com*

Др Драгана Глушац¹
Др Иван Тасић
Технички факултет „Михајло Пупин“
Зрењанин

UDK-371.3 (371.335)
Оригинални научни рад
НВ. LIX 3.2010.
Примљен: 2. II 2010.

МОГУЋНОСТИ ПРИМЕНЕ РАЧУНАРСКЕ ДИДАКТИЧКЕ ИГРЕ У МЛАЂИМ РАЗРЕДИМА ОСНОВНЕ ШКОЛЕ

Апстракт У овом раду приказује се образовни софтвер “Дигитализована мапа Војводине”, посебно модул “Игра” намењен нижим разредима основне школе који покрива део градива неколико наставних предмета, а у основи се бави географским појмовима. Такође, излажу се и резултати истраживања у чију је сврху софтвер био пројектован, а чији је основни циљ био развој модела наставе са применом мултимедијалних елемената као што је образовни софтвер “Дигитализована мапа Војводине” и то у настави предмета Природа и друштво.

Кључне речи: основно образовање, дидактичка игра, мултимедији, настава географије

APPLICABILITY OF DIDACTIC COMPUTER GAMES IN JUNIOR ELEMENTARY SCHOOL CLASSES

Abstract The paper presents educational software “Digital Map of Vojvodina”, the modul “Game” in particular, which is designed for junior classes of elementary school and covers partially the contents of several teaching subjects dealing basically with geographical concepts. In addition, offered are the results of a research, for which the software was originally developed, aimed at developing a teaching model, with the application of multimedia elements, such as the educational software “Digital Map of Vojvodina” within the subject Nature and Society.

Keywords: elementary education, didactic game, multimedia, Geography teaching.

ВОЗМОЖНОСТЬ ПРИМЕНЕНИЯ КОМПЬЮТЕРНОЙ ДИДАКТИЧЕСКОЙ ИГРЫ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Резюме В данной работе объясняется образовательная программа (софтвер) «Дигитализованная карта Воеводины» и предназначенный для начальной школы учебный модуль «Игра», охватывающий часть учебного материала в разных предметных областях обучения, хотя в основном рассматривает географические понятия. Приводятся результаты исследования, в целях которого был сделан данный софтвер, а его основное предназначение было -развитие модели обучения с применением мультимедиа элементов, такой какой является образовательная программа «Дигитализованная карта Воеводины», в основном для обучения природоведению и обществоведению.

Ключевые слова: основное образование, дидактическая игра, мультимедиа, преподавание географии.

¹ gdragana71@gmail.com

Увод

Игра је најприроднија делатност деце, и још увек водећа и непревазиђена педагошка метода код млађих узраста. Највећа предност рачунара је да омогућује деци да уче кроз игру и забаву. Дидактичка игра представља ситуацију у којој се за дете јављају проблеми, које или не може, или само делимично може да реши на практично-опажајном и мисаоном плану, користећи своја претходна искуства. У овом раду наводимо конкретне примере игре у функцији формирања географских појмова и то уз помоћ мултимедијалне, интерактивне дидактичке рачунарске игре.

Приказано је истраживање где је као проблем постављено питање да ли рачунар односно мултимедијални софтвер као наставно средство може да се уведе у образовање и васпитање деце нижег школског узраста? Да ли постоје психолошке, интелектуалне, и моторичке оправданости за овакав вид учења, и које су последице, тј. шта је то што рачунар употребљен на овакав начин развија код деце?

Дете и рачунар

Искуства развијенијих земаља које су у своје државне школске установе увеле рачунаре, и то обавезно опремљене додатним уређајима који ослобађају децу од коришћења словне тастатуре, наводе на закључак да је предшколско и школско детињство „период осетљивости“ – право време за почетак рада са рачунарима. Др Емил Каменов у својим дискусијама о односу дете – компјутер, наводи закључке педагога Мартина и Хафа из 1989. г. у којима се тврди да рачунар представља вежбу fine моторике, координацију ока и руке. Такође руковање рачунаром омогућавају деци да боље упознају и разликују својства објеката (нпр. боју и облик), просте и редне бројеве, серијацију и скупове, решавање логичких проблема. То им, по речима ових истраживача, касније омогућава да усавршавају разне стратегије (рецимо, да између више решења одабирају исправно) које представљају стратегије учења и решавање проблема.

Деца која код куће имају рачунаре највише их користе за забаву, а потом за учење, да би на треће место дошло комуницирање преко Интернета. Према неким подацима, капитал који је данас уложен и кружи у свету компјутерских игара је негде око 10 милијарди долара, што је капитал који је раван или чак и већи него онај који се спомиње у свету кинематографије. Према статистичким подацима, компјутери се налазе у 70% америчких домаћинстава са децом и веома су кориштени у сврху учења. Сматра се да је лингвистичко учење помоћу рачунара убрзано три пута, а рачунско (математичко) чак пет пута у односу на традиционално учење.

Рачунарска технологија и софтвер обогаћују децју животну средину, чинећи је изузетно подстицајном, што омогућава откривање нових видова ис-куства, убрзава интелектуално сазревање и подстиче развој креативних потенцијала. Значајно је и што се код детета ствара осећање да може разумети и контролисати збивања у својој средини, што му може помоћи да се у њу успешније уклопи и тако припреми за сложену технолошку цивилизацију у којој ће живети. У њој ће, а то је већ извесно, компјутерска писменост бити неминовна. Поставља се питање које су то особине које се развијају код детета под утицајем рачунара?

Посматраћемо 4 аспекта:

а) Интелектуални развој

– Развој свих интелектуалних процеса: памћење, представљање, сазнавање,...

– Логичко резонување

– Интеграција великог броја чињеница упозна-тих појединачно и издвојених из контекста повезују се у мисаоне целине.

б) Карактерни развој

– Независност – деца схватају да она контролишу медиј, да се ствари одвијају у зависности од њихових акција, дакле активно учешће у учењу – игри, а не пасивно примање информација.

– Социо - емоционална отвореност – реакција деце на јунаке из игри, емоционална осуда злих ликова, рад у тиму..

– Развој гледишта и става

– Преокупација зрелошћу

– Критичност мишљења

– Потреба за истинитим ставом

– Истрајност

– Марљивост

– Тачност

– Прецизност

– Доследност

с) Развој воље (вољне контроле и пажње)

– Вољна контрола свог понашања која постепено доводи до способности да дете само крене да учи са том намером

– Усвајање неких правила понашања

– Висок ниво „мотивишућег“ у рачунару и стварање осећаја задовољства у раду

– Самосталност у откривању света око себе

– Самопоштовање

д) Развој осећаја за естетику

- Прегледност
- Уредност
- Јасноћа

Појам дидактичке игре

Под дидактичким играма подразумевамо оне дечје игре које, поред тога што поседују сва општа својства игара, садрже и на посебан начин при-лагођене и уграђене активности (перцептивне, откри-вачке, логичке, говорне, музичке и друге). Ове игре су подређене неким специјалним васпитно-образовним задацима који су унапред постављени. Уз помоћ дидактичких игара деца прибављају нова искуства, крећући се од нижег колективног развоја ка његовим вишим и савршенијим формама. Кроз ове игре дете је мотивисано да на себи примерен начин делује на свет око себе, усавршавајући на овај начин своје менталне и остале способности. Због тога што је игра спонтана и ненамерна (чиме се разликује од осталих врста учења и подучавања, а посебно од школског), учење у игри има и својих специфичности. Низ чињеница које дете упознаје појединачно и издвојене из контекста уз помоћ игре повезује се у смисаоне целине. Значајно је и то да се приликом учења у игри, за разлику од неких других врста учења (учење по моделу, учење путем грешака, учење путем решавања проблема итд.) развијају љубопитљивост и сазнајни интереси.

Игра има дидактичку вредност ако одговара некој од суштинских потреба детета и сугерише му својом структуром, правилима и садржајима.

Дидактичка игра представља ситуацију у којој се за дете јављају проблеми, које или не може, или само делимично може да реши на практично-опажајном и мисаоном плану, користећи своја претходна искуства. С обзиром да дете у игри „надраста себе за главу“ у њој је у стању да успешније решава како практичне, тако и проблеме који су постављени на симболичком материјалу.

Ове игре спадају у игре са унапред одређеним правилима. Та правила имају функцију да ре-гулишу садржаје и ток дидактичких игара, као и понашање деце. Осим правила у дидактичкој игри по-стоји и постављен задатак који представља изазов за играче да га изврше што брже, боље, тачније, домишљатије, с обзиром да се ради о проблему чије решење тек треба да се пронађе. Из ове тезе произилази закључак о именима дидактичких игара. У литератури често срећемо игре под називима: „пронађи“, „откриј“, „утврди“, „запази“ итд.

Многе дидактичке игре захтевају брзо и спретно манипулисање ситним предметима (карте, домине итд.) што значи да се поред способности

опажања развијају и ситни мишићи шаке, као и координација ока и руке, као врло значајан елемент раз-воја графомоторике.

У дидактичким играма се, осим других игара јављају елементи свих предвиђених активности, што значи да доприносе и остваривању васпитно-образовних циљева.

Поред тога што поштовање правила захтева од деце способност да се уживе у замишљену ситу-ацију, оно им помаже и да постепено разликују игру од рада.

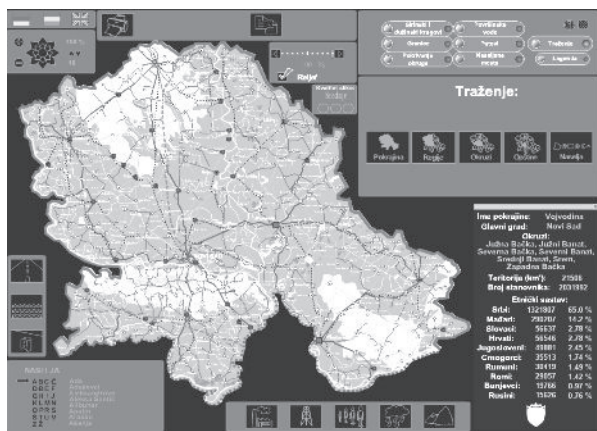
Модул дидактичке игре у софтверу

Програм је тако конципиран, и пројектован да га могу користити и ученици, и учитељи и родитељи

Структура и руковање CD-ом је једноставна, прилагођена је за ниво ученика другог разреда основне школе. Довољно је знати користити миш. Чак и мање увежбана деца могу једноставно да га користе.

Образовни материјал се састоји од две велике јединице: Мапа и Обрада градива. Мапа се ослања на базу података, која садржи мапу са свим слојевима (градови, путеви, рељеф) и одређених географских јединица (на-сеље, општина, округ, регија, покрајина, држава). Специфичности ових је-диница се налазе у истој бази података. Специфичности су: име, географске јединице коме припадају, главни град, територија, број становника, етнички састав, галерија слика, грб, итд.

Слика бр. 1.: Интерфејс софтвера



Мапа служи за детаљније проучавање усвојених појмова из јединице Обрада градива.




Јединица Обрада градива се састоји од следећих модула: модул градиво, модул дидактичке игре, модул тест. Ове јединице омогућују успешно усвајање одређених садржаја. Ослањују се на најсавременије педагошке-психолошке методе и рачунарску технологију. Највижнији су: активност ученика, интерактивност, учење кроз игру и мултимедије.

Дидактичке игре су интерактивне и подржава их мултимедијалне могућности рачунара (текст, слика, звук и анимација).

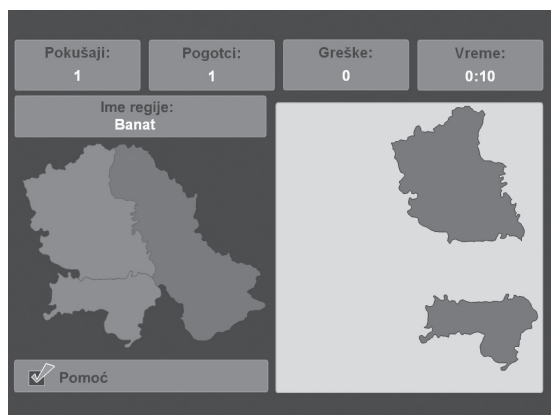
Функција дидактичких игара у софтверу је:

- откривање нових сазнања
- откривање нових односа
- утврђивање знања
- понављање
- развијање логичке способности
- развијање моторичке способности

Табела бр. 1.: Врста дидактичких игара у софтверу

	Назив игре: Puzzle Игра: Наћи место и поставити објекат на одређено место по принципу пузле игре (да спајање дела буде исправно) управљање: миш
	Назив игре: Парови Игра: Наћи и поставити пар на одређено место, успостављењем логичке везе (слика-слика, текст-слика) управљање: миш
	Назив игре: Слагалица Игра: Уз помоћ премештања малих сличица сложити велику слику управљање: миш

Слика бр. 2.: Врсте дидактичких игара у софтверу



Емпиријско истраживање

Помоћу мултимедијалних презентација дидактичке игре могу да се презентују деци млађег школског узраста на врло прихватљив и занимљиви начин. Мултимедијална презентација даје готову „игру“ деци и она индивидуално, играјући се решавају „проблем“ и добијају повратну информацију о својим резултатима. Учење и игра које нам омогућују нови медији самоактивно је, комуникативно и конструктивно.

Међутим, познато је да настава у школама, као и образовање наставног кадра још увек чврсто почива на теорема инструкција. Ако треба да постојећи иновативни потенцијал у школи постане делотворан, онда треба понудити знатно више нових медија и да ти медији буду на располагању у учионици у свако доба, те лако доступни у кутку за медије. Тешкоће у увођењу састоје се у томе што за врло кратко време долази до динамичног развоја у области технике информација и комуникација.

Софтвер Дигитализована карта Војводине је вектор-графична карта, који је намењена деци која похађају ниже разреде основне школе. Софтвер је израђен по важећем наставном плану и програму за Србију, помоћу уџбеника, радне свеске, и методичког приручника. Упознавање родног краја у Републици Србији интегрисано је у предмет „Природа и друштво“ у нижим разредима, а у вишим у пред-метима Географија и Историја.

Циљ истраживања је пројектовање модела наставе са применом мултимедијалних елемената где је носећи софтвер Дигитализована мапа Војводине у настави предмета Природа и друштво у узрасту нижих разреда основне школе ради повећања ефикасности наставе код деце тог узраста. Такав циљ истраживања повлачи за собом следећу хронологију задатака истраживања:

- Анализа садржаја предмета Природа и друштво по важећем програму
- Конструкција софтвера, тј. пројектовање модела
- Експериментална примена софтвера
- Статистичка обрада резултата
- Израда закључака

Истраживање полази од генералне хипотезе коју гласи:

Примена савремених наставних средстава позитивно утиче на повећање ефикасности наставе у основној школи.

Осим генералне хипотезе постоји и подхипотеза која произлази из главне хипотезе и гласи:

- примена савремених наставних средстава позитивно утиче на повећање нивоа усвојености знања ученика у основној школи

– примена савремених наставних средстава позитивно утиче на повећање мотивисаности ученика за наставне активности у основној школи.

Методологија истраживања

У циљу проверавања постављене хипотезе и подхипотезе, а у складу са предметом, циљем и задацима истраживања, у самом процесу истраживања примениће се следеће методе:

1. Методе теоријске анализе – користиће се за анализу наставних програма из предмета Природа и друштво, и дефинисање релевантних информатичких појмова

2. Дескриптивна метода – користиће се у опису реализовања постављеног предмета, циља и задатака

3. Експериментална метода – доминантна метода је дидактички експеримент и користиће се за испитивање ефикасности примене оваквог софтвера

4. Метода израде модела – израда софтвера и организације његовог експлоатисања

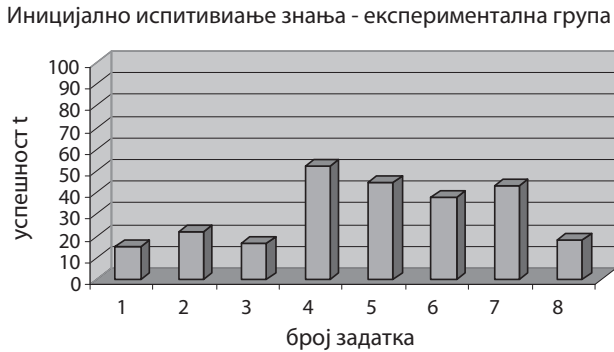
Иницијално испитивање знања

Иницијално испитивање знања ученика у експерименталној и контролној групи врши се због уједначавања приближне еквивалентности. Градиво је део програма предмета Природа и друштво (трећи разред): Оријентација на географској карти Републике Србије (уочавање облика рељефа, вода, насеља, саобраћајнице, границе ... завичај на карти Србије)

Графикон бр. 1.: Иницијално испитивање знања – контролна група



Графикон бр. 2.: Иницијално испитивање знања – експериментална група

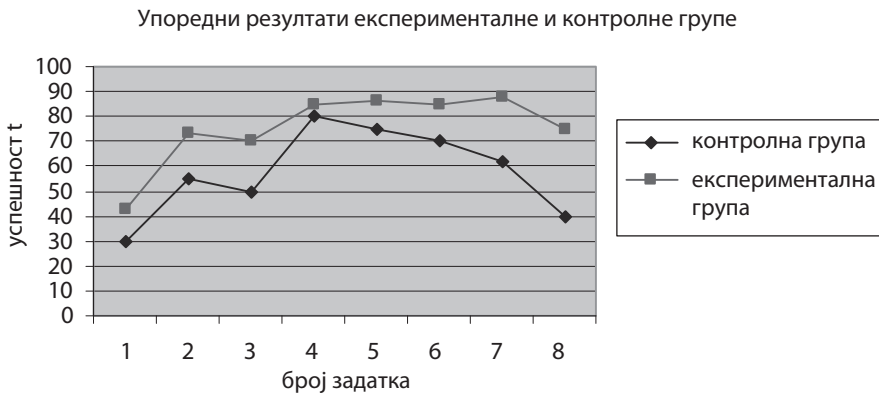


Финално испитивање знања

Узорак истраживања

Анкетирање је извршено у основним школама општине Бачка Топола (на северу Републике Србије, Покрајина Војводина). Анкетирани су ученици у следећим насељима: Бачка Топола, Бајша, Ново Орахово, Пачир, Стара Моравица. У контролној групи је било 170, а у експерименталној групи 180 ученика. После обрађивања наставне теме из трећег разреда, предмета Природа и друштво: „Оријентација на географској карти Републике Србије (уочавање облика рељефа, вода, насеља, саобраћајнице, границе, завичај на карти Србије)“. Вршено је уравнотежење група по успеху и полу.

Графикон бр.3.: Успешност решавања задатка – упоредни резултати контролне и експерименталне групе



Провера мотивисаности ученика експерименталне групе

Да би смо сазнали колико су ученици прихватили рад помоћу образовног софтвера, односно да ли су били мотивисанији на овом часу него на „класичним“ часовима, ученици су подвргнути анкети.

Анкета садржи питања кроз која окушавамо да сазнамо да ли им се овакав начин рада више свидео од „традиционалног“.

1) На питање: Наставну јединицу Оријентација на географској карти Републике Србије (уочавање облика рељефа, вода, насеља, саобраћајнице, границе ... завичај на карти Србије)

Овакав час ми се...

Табела бр. 4.: Одговори на питања 1.

Понуђени одговори	Број ученика	%
уопште није свидео	0	0
свидео ми се	63	35
изузетно ми се свидео	117	65

2) Друго питање у анкету гласило је: Да ли је учење помоћу образовног софтвера занимљивије од „уобичајног“ рада на школском часу...

Табела бр. 5.: Одговори на питања 2.

Понуђени одговори	Број ученика	%
није занимљивије	0	0
исто је	5	2,77
занимљивије је	43	23,88
много је занимљивије	132	73,33

Закључна разматрања

Брз развој информационе и Интернет технологије ствара услове за коришћење у ових наставних средстава у све нижим узрастима. Софтвер који је креиран је интердисциплинаран. Током израде овог комплексног рада (софтвера, његове интеграције у настави и истраживања), додирнуте су бројне дисциплине, почевши од методологије научноистраживачког рада, педагогије и психологије све до методике предмета.

У емпиријском делу истраживања потврђене су хипотеза и подхипотезе истраживања, односно да постоји позитиван утицај примене савре-

мених наста-вних средстава (у овом случају дигиталне мапе) на ефекат усвајања знања и мотивисаност ученика у основној школи.

Све то упућује на закључак да би требало више радити на усавршавању наставног процеса, мултимедијалних софтвера и њихова имплементација у школама, да би ученици дошли до искустава везаних за учење уз помоћ рачунара и мултимедијалних софтвера. Овако остварена настава би још више допринела ефикаснијем и мотивисанијем наставном процесу.

У стручном смислу, педагошком-методичком и дидактичко-методичком, настоји се доказати како традиционална и уобичајена настава, у односу на мултимедијалну наставу има становите предности. Дакако, то је потребно доказати у емпиријском при-ступу истраживању. У овом раду дали смо скроман приказ једног таквог пројекта.

Литература

- D. Glusac, Z. Namestovski (2008.): The Role of Digital Educative Material in Effective Teachings, Proceedings of the 8th WSEAS International Conference on MULTIMEDIA, INTERNET & VIDEO TECHNOLOGIES (MIV ,08) & Proceedings of the 8th WSEAS International Conference on DISTANCE LEARNING and WEB ENGINEERING (DIWEB ,08); Santander, Cantabria, Spain.
- Глушац Д. (2005.): Методичко – дидактичка питања ефикасности наставе информатике (докторска дисертација), Универзитет у Новом Саду Технички Факултет „Михајло Пупин“ Зрењанин
- Mayer R. (2005.): The Cambridge Handbook of Multimedia Learning, Cambridge University Press.
- Molnár A. Muhari Cs. (2007.): Interaktív szemléltetés az oktatásban, MultiMédia az Oktatásban 2007 konferencia, Budapesti Műszaki Főiskola.
- Namestovski Ž., Cekuš G. (2006.): Interdisciplinary education using digitized map The Third International Conference on INFORMATICS, EDUCATIONAL TECHNOLOGY AND NEW MEDIA IN EDUCATION, Sombor.
- Наместовски, Ж. (2008): Утицај примене савремених наставних средстава на повећање ефикасности наставе у основној школи (магистарска теза), Универзитет у Новом Саду Технички факултет „Михајло Пупин“, Зрењанин

Подаци о ауторима:

ivatasic@ptt.rs

ЕФИКАСНОСТ РЕАЛИЗАЦИЈЕ ДОДАТНЕ НАСТАВЕ ИЗ БИОЛОГИЈЕ У ОСНОВНОЈ ШКОЛИ

Апстракт У раду су анализирани резултати ученика VII и VIII разреда основне школе на републичком такмичењу из биологије у периоду од 2007. до 2009. године. Ученици VII разреда су школске 2007/2008. године постигли најбољи успех на такмичењу (просечно 84,90 бодова), затим 2006/2007. године (84,59 бодова), док су 2008/2009. године остварили најслабији успех (69,46 бодова). Ученици VIII разреда су школске 2006/2007. године постигли најбољи успех (просечно 87,69 бодова), затим 2007/2008. године (83,30 бодова), док су најслабији успех остварили 2008/2009. године (76,00 бодова). Постигнути успех ученика оба разреда током све три године је више просечан него изузетан, иако су на такмичењу учествовали најбољи ученици који су претходно прошли три нивоа такмичења: школско, општинско и међоокружно. Зато је логично питање: Какви би били резултати провере знања из биологије којим би били обухваћени сви ученици од V до VIII разреда основне школе. С обзиром на значај биологије за опште образовање ученика и примену биолошких знања у реалним животним ситуацијама, постигнути успех ученика на републичком такмичењу указује на потребу мењања начина рада у целини наставног процеса биологије, укључујући и додатну наставу.

Кључне речи: основна школа, биологија, додатна настава, резултати републичког такмичења

ADDITIONAL BIOLOGY CLASSES EFFICIENCY IN ELEMENTARY SCHOOL

Abstract The paper analyses the results of the 7th and 8th grade students at the republic contest in biology in the period 2006-2009. The 7th-graders had best results in 2007/2008 (mean value 84.90 points), a bit lower in 2006/2007 (84.59), and the lowest in 2008/2009 (69.46). The students of the 8th grade achieved their best results in 2006/2007 (mean value 87.69 points), then in 2007/2008 (83.30), and again the lowest in 2008/2009 (76.00). The achievements of the students of both grades during the whole period are nearer to average than exceptional, although the participants in the contests were the best students who had successfully passed three lower levels of the contest: school contest, municipal contest and district contest. This implies a logical question: what might the results of biology knowledge testing be like if all students from the fifth to the eighth grade were tested. Regarding the importance of biology for general education and the application of biology knowledge in real life situations, the achievement of the students at the republic contests indicates the need for improving the teaching process of biology, including additional classes.

Keywords: elementary school, biology, additional classes, republic contest results.

¹ tomka.miljanovic@dbe.uns.ac.rs

ЭФФЕКТИВНОСТЬ ВНЕКЛАССНОГО ОБУЧЕНИЯ БИОЛОГИИ В ОСНОВНОЙ ШКОЛЕ

Резюме *В работе приводится анализ результатов республиканских олимпиад по биологии учеников седьмого и восьмого классов основной школы, проведенных в период с 2007 по 2008 год. Ученики седьмого класса самый хороший результат имели в олимпиаде в 2007-2008 учебном году (в среднем 84,90 балла), затем в 2006-2007 учебном году (84,59), а в 2008-2009 учебном году имели самый плохой результат (69,46). Ученики восьмого класса самый хороший успех показали в 2006-2007 учебном году (87,69), затем в 2007-2008 учебном году (83,30), а самый плохой результат показали в 2008-2009 учебном году (76,00 баллов). Успех учеников седьмого и восьмого классов на протяжении трех лет нельзя считать исключительным, а средним, хотя в олимпиаде принимали участие самые хорошие ученики, которые до этого прошли три уровня соревнований: школьное, городское и региональное. Поэтому логически возникает следующий вопрос: какие результаты получились бы если бы проверить знания по биологии всех учеников с пятого по восьмой класс? Имея в виду значение биологии для общего образования учеников и применение биологических знаний в реальных жизненных ситуациях, результаты республиканских олимпиад указывают на необходимость изменения способа работы в обучении биологии вообще, в том числе и на внеклассных занятиях.*

Ключевые слова: *основная школа, биология, внеклассные занятия, результаты республиканской олимпиады.*

Увод

Значај биологије у образовању и васпитању ученика је веома велики јер су биолошка знања примењива у свакодневном животу. Због тога амбиције ученика не треба ограничити само на акумулацију научних чињеница из њихових уџбеника, већ их треба усмерити ка напретку у сазнању, говорном изражавању и неговању критичког мишљења, као и развоју различитих вештина током извођења огледа и вежби у школи, као и способности за посматрања и праћења појава и процеса у природи извођењем наставе изван учионице. Својим садржајима биологија такође даје значајан допринос развоју личности ученика, јер их упознаје са светом који их окружује, учи их да га посматрају, проучавају, откривају, да разумеју природне појаве и процесе, а тиме и смисао и суштину самог живота. Да би се остварили циљеви и задаци програма биологије за основну школу, потребно је интензивирати наставни процес у свим његовим сегментима, тако што ће у њему бити најзаступљенији активни облици и наставне методе.

Саставни део образовно-васпитног процеса у основној школи поред редовне наставе јесу ваннаставне активности. У настави биологије то су: биолошка и еколошка секција и додатна настава. Њихов задатак је да задовоље шири интересовања ученика у области биологије која превазилазе садржаје

програма редовне наставе. У Наставном програму за основну школу дати су оријентациони садржаји и годишњи фонд часова ваннаставних активности из биологије (Службени гласник – Просветни гласник, 5, 1995). У оквиру ових активности значајно место заузима додатна настава из биологије.

Додатна настава је најраспрострањенији облик образовања даровитих ученика у нашој школи из свих предмета. Примењује се од трећег разреда основне школе и први је облик образовно-васпитног утицаја с којим се среће већина даровите деце у свом школовању. Њен основни смисао састоји се у подстицању развоја способности даровитих ученика у складу с њиховим потребама и интересовањима кроз проширивање и продубљивање наставних садржаја из области за коју су заинтересовани.

Додатна настава из биологије организује се за оне ученике који с лакоћом савлађују садржаје редовне наставе и показују шире интересовање за биологију. „Додатна настава из биологије омогућава талентованим ученицима да: проширују и продубљују биолошка знања, брже напредују у свом образовању, оспособе се за самообразовање, да користе литературу и друге изворе информација, развијају способности за самосталан истраживачки рад, развијају логичко, критичко и биолошко мишљење, развијају биолошку и општу културу“ (Службени гласник – Просветни гласник, 5, 1995).

Ученици који су укључени у додатну наставу често учествују на различитим смотрема и такмичењима у земљи и иностранству на којима презентују свој рад и резултате. На часовима додатне наставе ученици се припремају за смотре и такмичења, равномерно и постепено, током школске године. Након одржаних смотри и такмичења њихови организатори их углавном оцењују успешним, а ретко се студиозно и свеобухватно анализирају њихови резултати. Зато су у овом раду анализирани резултати републичког такмичења ученика основне школе из биологије у периоду од 2007. до 2009. године. Они се могу прихватити и као показатељ квалитета и ефикасности реализације додатне наставе из биологије у основној школи, јер других показатеља њеног квалитета за сада нема. Њиховом анализом могу се такође дати предлози за унапређење додатне наставе из биологије у основној школи у наредном периоду.

Такмичење ученика из биологије

Такмичење ученика основне и средњих школа из биологије већ дуги низ година заједно организују Министарство просвете Републике Србије и Српско биолошко друштво. Организатори за сваку школску годину благовремено доносе пропозиције и термине одржавања такмичења. Такмичење има за циљ да: подстиче и развија истраживачке активности из многобројних области биологије, допринесе да ученици потпуније и трајније усвајају

знања из биологије, да се интензивира рад у додатној настави, афирмишу резултати наставе биологије, ученици провере усвојена знања и вештине...

На основношколском узрасту на такмичењу из биологије учествују ученици VII и VIII разреда, а такмичење се одвија на четири нивоа: школском, општинском, међуокружном и републичком. На такмичењу учествују ученици с посебном мотивацијом и склоностима за биологију, ученици чија интересовања превазилазе садржаје редовне наставе, који испољавају самоиницијативност, поступност и истрајност у раду. У оквиру такмичења ученицима се пружа прилика за проверу усвојеног знања кроз израду тестова знања, као и практичних способности извођењем задатих практичних вежби. Постигнућа на овим смотрима знања представљају сатисфакцију и за ученике и за њихове наставнике. Такмичење је подстицај ученицима да остваре што бољи резултат, да се јавно представе изван школе у областима својих интересовања, а ученицима и наставницима заједно да њихов рад буде јавно признат и, по могућности, награђен.

На школском, општинском и окружном такмичењу ученици раде само тест из биологије на којем могу освојити највише 100 бодова. На републичком такмичењу ученици решавају тест на којем могу освојити највише 70 бодова и изводе једну од пропозицијама предвиђених практичних вежби за чије извођење могу освојити највише 30 бодова. Тестови из биологије састављани се према важешим уџбеницима биологије за VII и VIII разред основне школе аутора Лакушић (2002) и Стевановић-Пиштелић и Пауновић (2005).

Практичне вежбе на републичком такмичењу из биологије за ученике VII разреда су:

- Микроскопирање трајног препарата амебе, парамецијума или еу-глене.
- Микроскопирање трајног препарата попречног пресека листа.
- Препознавање свежег биљног материјала (5 од 30 задатих врста биљака).

Вежбе за ученике VIII разреда на републичком такмичењу из биологије су:

- Микроскопирање хистолошког препарата (коштано, мишићно, хрскавичаво или крвно ткиво).
- Одређивање присуства протеина и угљених хидрата у раствору.

Према пропозицијама такмичења прво место на републичком такмичењу осваја ученик који има највећи број бодова. Друго и треће место освајају ученици који даље по редоследу имају највећи број бодова. Ученици који освоје исти број бодова деле одговарајуће место.

Методологија истраживања

У раду су анализирани резултати ученика VII и VIII разреда основне школе на републичком такмичењу из биологије током три године (у периоду од 2007. до 2009. године). Најважнији *задачи истраживања* су били:

- Анализа успеха ученика VII разреда на републичком такмичењу из биологије.
- Анализа успеха ученика VIII разреда на републичком такмичењу из биологије.
- Упоредна анализа успеха ученика VII и VIII разреда на републичком такмичењу из биологије по разредима и између разреда.

У раду је примењена метода теоријске анализе. Резултати такмичења су представљени статистичким показатељима проценат и аритметичка средина. Укупан узорак истраживања је 630 ученика, од тога:

- 212 ученика који су учествовали на републичком такмичењу из биологије 2007. године (113 ученика VII и 99 ученика VIII разреда),
- 254 ученика који су учествовали на такмичењу 2008. године (125 ученика VII и 129 ученика VIII разреда),
- 164 ученика који су учествовали на такмичењу 2009. године (83 ученика VII и 81 ученик VIII разреда).

Резултати истраживања и дискусија

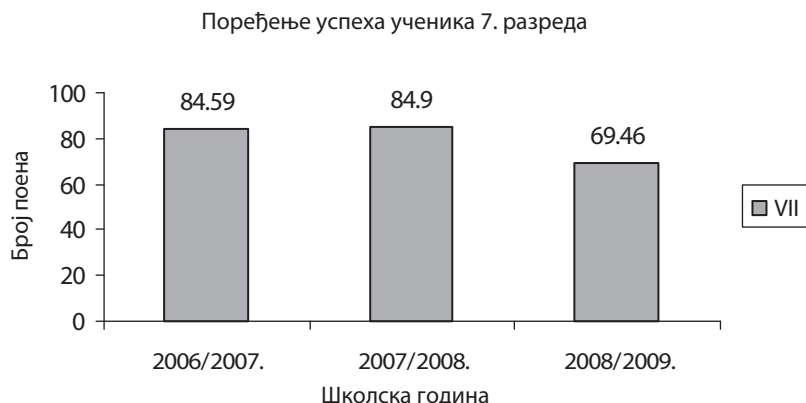
Подаци о успеху ученика на републичком такмичењу из биологије за све три године преузети су са интернет сајта Биолошког факултета Универзитета у Београду (www.bio.bg.ac.yu у мају 2007, 2008. и 2009. године), на коме је све три године организовано такмичење.

Успех ученика VII разреда на републичком такмичењу из биологије у периоду од 2007. до 2009. године

Упоредни приказ успеха ученика VII разреда на републичком такмичењу из биологије током три године приказан је на графикону 1. и у табели 1.

Ученици VII разреда су школске 2007/2008. године постигли најбољи успех на републичком такмичењу из биологије (просечно 84,90 бодова), затим 2006/2007. године (просечно 84,59 бодова), док су најслабији успех остварили 2008/2009. године (просечно 69,46 бодова). Разлика у постигнућу ученика између 2006/2007. и 2007/2008. године је незнатна (0,31 бод), док су разлике између 2006/2007. и 2008/2009. године од 15,13 бодова, као и између 2007/2008. и 2008/2009. године од 15,44 бодова веома високе.

Графикон 1: Успех ученика VII разреда на републичком такмичењу из биологије у периоду од 2007. до 2009. године



Табела 1: Расподела фреквенција успеха ученика VII разреда на републичком такмичењу из биологије

Школ. година	2006/2007.		2007/2008.		2008/2009.	
	Фреквенција	%	Фреквенција	%	Фреквенција	%
31-40					2	2,41
41-50			1	0,80	3	3,61
51-60	1	0,88	3	2,40	5	6,02
61-70	6	5,31	3	2,40	34	40,96
71-80	19	16,81	25	20,00	33	39,76
81-90	63	55,75	51	40,80	5	6,02
91-100	24	21,24	42	33,60	1	1,20

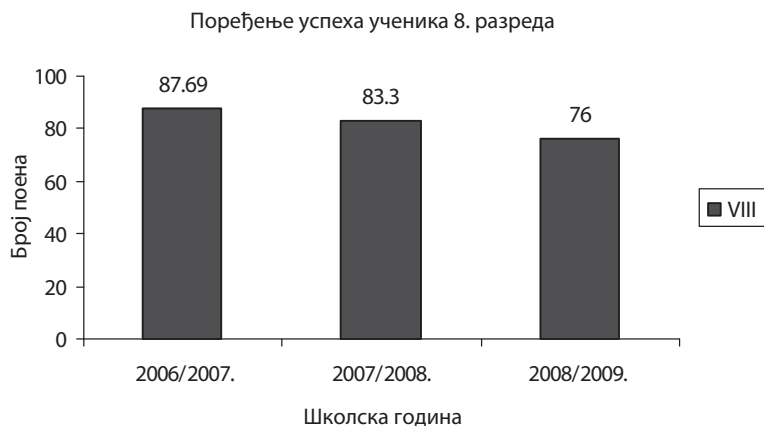
Расподела фреквенција успеха ученика VII разреда на републичком такмичењу из биологије у периоду од 2007. до 2009. године показује да је највећи број ученика VII разреда 2006/2007. године имао постигнуће између 81 и 90 бодова (63 ученика или 55,75%), као и 2007/2008. године (51 ученик или 40,80% ученика). На такмичењу 2008/2009. године највећи број ученика остварио је скор између 61 и 70 бодова (34 ученика или 40,96%).

Будући да на републичком такмичењу учествују најбољи ученици, њихов успех из биологије у протекле три године није био на очекиваном нивоу. То се нарочито односи на 2008/2009. годину (са просечно 69,46 бодова), као да су на такмичењу учествовали просечни ученици.

Успех ученика VIII разреда на републичком такмичењу из биологије у периоду од 2007. до 2009. године

Упоредни приказ успеха ученика VIII разреда на републичком такмичењу из биологије током три године приказан је на графикаону 2. и у табели 2.

Графикон 2: Поређење успеха ученика VIII разреда на републичком такмичењу из биологије у периоду од 2007. до 2009. године



Ученици VIII разреда су школске 2006/2007. године постигли најбољи успех на републичком такмичењу из биологије (просечно 87,69 бодова), затим 2007/2008. године (просечно 83,30 бодова), док су најслабији успех (као и ученици VII разреда) остварили 2008/2009. године (просечно 76,00 бодова). Разлика у постигнућу ученика између 2006/2007. и 2007/2008. године од 4,39 бодова није изразито висока, док је разлика између 2006/2007. и 2008/2009. године од 11,69 бодова, као и између 2007/2008. и 2008/2009. године од 7,30 бодова доста високе.

Табела 2: Расподела фреквенција успеха ученика VIII разреда на републичком такмичењу из биологије

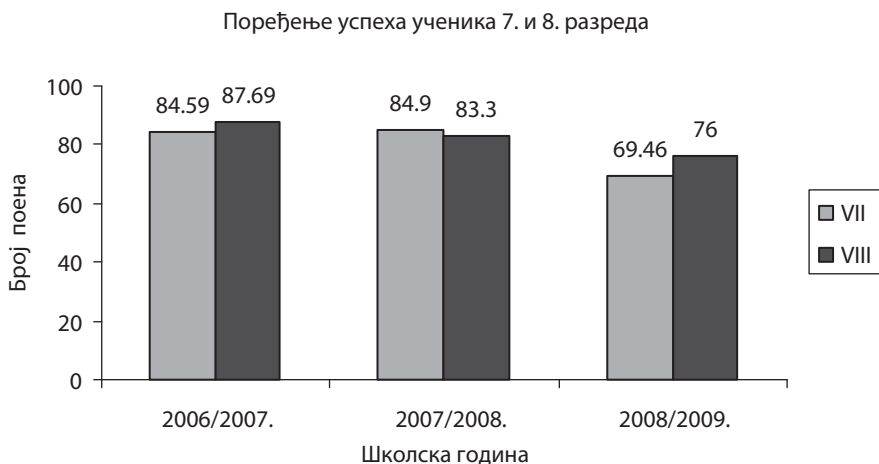
Школ. година	2006/2007.		2007/2008.		2008/2009.	
	Фреквенција	%	Фреквенција	%	Фреквенција	%
41-50			3	2,32	3	3,70
51-60	1	1,01	0	0,00	12	14,81
61-70	6	6,06	13	10,08	28	34,57
71-80	10	10,10	25	19,38	1	1,23
81-90	33	33,33	48	37,21	11	13,58
91-100	49	49,49	40	31,01	26	32,10

Расподела фреквенција успеха ученика VIII разреда на републичком такмичењу из биологије у периоду од 2007. до 2009. године показује да је највећи број ученика VIII разреда 2006/2007. године имао постигнуће између 91 и 100 бодова (49 ученика или 49,49%), 2007/2008. године између 81 и 90 бодова (48 ученика или 37,21%), док је на такмичењу 2008/2009. године највећи број ученика остварио скор између 61 и 70 бодова (28 ученика или 34,57%). Кад је реч о резултатима ученика VIII разреда на републичком такмичењу из биологије, уочава се пад њиховог успеха из године у годину и по просечном броју поена и у по највећој фреквенцији резултата. Тешко је објаснити овакве резултате, изузев опште познате чињенице да су ученици VIII разреда доминантно усредсређени на припреме за полагање пријемног испита (тестова из српског језика и математике) за упис у средње школе и да им је све друго од тога мање важно, па чак и резултати такмичења.

Поређење успеха ученика VII и VIII разреда на републичком такмичењу из биологије у периоду од 2007. до 2009. године

Упоредни приказ успеха ученика VII и VIII разреда на републичком такмичењу из биологије током три године приказан је на графикону 3.

Графикон 3: Поређење успеха ученика VII и VIII разреда на републичком такмичењу из биологије у периоду од 2007. до 2009. године



Поређењем успеха ученика VII и VIII разреда на републичком такмичењу из биологије у периоду од 2007. до 2009. године уочава се да су њихове средње вредности доста уједначене: 2006/2007. године су били бољи ученици VIII разреда (за 3,10 бодова), а 2007/2008. године ученици VII

разреда (за 1,60 бодова). Поред тога што су резултати ученика оба разреда на такмичењу 2008/2009. године слабији у односу на претходне две године, и разлика између њих је те године највећа (6,54 бода у корист ученика VIII разреда).

Републичко такмичење је све три године одржавано на Биолошком факултету у Београду по истом моделу (70 бодова на тесту и 30 бодова на практичној вежби). Тестови знања су за оба разреда све три године састављени из истих уџбеника који се користе у редовној настави, а практичне вежбе унапред задате. За припремање ученика за такмичење није предвиђено коришћење додатне литературе ни у VII ни у VIII разреду Зато је тешко објаснити осцилацију у резултатима из године у годину, поготово слабе резултате ученика оба разреда на републичком такмичењу 2008/2009. године.

Иако је дуги низ година на свим нивоима такмичења из биологије за основну школу поред теста била заступљена и практична вежба, неколико година уназад по овом моделу организује се само републичко такмичење. Није јасна одлука организатора да се на нижим нивоима такмичења искључе практичне вежбе. Тиме се такмичење из биологије на тим нивоима доминантно своди на усвајање чињеница и потенцирање теоријских знања ученика, што је супротно захтевима савремене наставе биологије. Оваквим приступом се можда очекивало повећање броја ученика који учествују на такмичењу, поготово на нижим нивоима, али није добијен квалитет у знању ученика. То потврђују и остварени резултати ученика оба разреда на републичком такмичењу, који су из године у годину све слабији.

Успех ученика VII и VIII разреда основне школе на републичком такмичењу из биологије све три године пре се може означити као просечан него као изузетан, иако су на њему учествовали најбољи ученици. Остварени резултати ученика на републичком такмичењу показују да је потребно мењати начин рада у целини наставног процеса биологије, укључујући и додатну наставу. Зато охрабрују све бројнији радови у којима се потенцирају иновативни модели наставе биологије који доприносе повећању њене ефикасности у основној и средњим школама. Међу њима посебно треба истаћи радове аутора: Миљановић (2001. и 2002); Миливојевић и Миљановић (2006); Никлановић и Миљановић (2006); Дракулић и Миљановић (2007); Терзић и Миљановић (2009) и друге. У њима се указује на потребу увођења интерактивних метода рада у наставу биологије којима се остварује већа активност ученика у стицању знања, већа ефикасност наставе и квалитет знања, умења и навика ученика из биологије. Такав приступ је неопходан у раду с ученицима у целини образовно-васпитног процеса биологије и нарочито у додатној настави и другим ваннаставним активностима. Повећање ефикасности наставе је један од кључних циљева текуће реформе система

васпитања и образовања у Републици Србији. Значајну улогу у том процесу има индивидуализација наставе, тј. њено прилагођавање индивидуалним способностима и потребама сваког ученика. Једна од тих могућности је квалитетнија реализација ваннаставних активности, тј. примена разноврсних облика и метода рада у раду с ученицима на часовима биолошке и еколошке секције и додатне наставе из биологије.

Закључак

На основу анализе резултата Републичког такмичења из биологије за ученике основне школе у периоду од 2007. до 2009. године, уочене су осцилације у њиховом постигнућу из године у годину, изразито слаб успех ученика оба разреда на такмичењу 2008/2009. године, као и пад у броју ученика седмог и осмог разреда који су учествовали на такмичењу.

Ови подаци указују да с ученицима који иду на додатну наставу треба применити модел индивидуалне наставе и метод самосталног рада ученика. Посматрање тока појава и процеса у природи, огледи и вежбе су оно што већина ученика највише воли у настави биологије и других природних наука. Ако такав приступ није могуће остварити у раду са свим ученицима на часовима редовне наставе, обавеза је сваког наставника биологије да га што више примени у ваннаставним активностима и нарочито на часовима додатне наставе из биологије. Зато практичне вежбе на такмичењима за ученике основне школе треба да буду заступљене на свим нивоима, а не само на републичком такмичењу.

Рад са даровитим ученицима на часовима додатне наставе може се унапредити: бољом опремљеношћу кабинета за биологију савременом опремом и наставним средствима, перманентним стручним и дидактичко-методичким усавршавањем наставника биологије које би обухватало и њихову едукацију за рад са даровитим ученицима, као и већом мотивацијом како ученика, тако и њихових наставника за додатни рад кроз адекватну валоризацију остварених резултата на такмичењима на државном нивоу, у локалној средини и у самој школи.

Због недостатка одговарајућих приручника за реализацију додатне наставе из биологије у основној школи (за ученике и наставнике), потребно је ангажовати стручњаке одговарајућих биолошких дисциплина и истакнуте наставнике практичаре (који из године у годину остварују запажене резултате на такмичењима) за њихову израду. Њиховом израдом би се такође унапредила реализација додатне наставе из биологије у наредном периоду.

Литература

- Дракулић, В., Миљановић, Т. (2007): Ефикасност лабораторијско-експерименталне методе у реализацији садржаја биологије у гимназији, *Педагогија*, бр. 4, 627-632.
- Лакушић, Д. (2002): *Биологија за 7. разред основне школе*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Миљивојевић, В., Миљановић, Т. (2006): Активно учење еколошких садржаја у настави биологије у основној школи, *Настава и васпитање*, бр. 4, 414-422.
- Миљановић, Т. (2001): Ефикасност активног учења биологије у односу на традиционалну наставу, *Настава и васпитање*, бр. 3-4, 347-355.
- Миљановић, Т. (2002): Однос ученика према активној настави биологије, *Настава и васпитање*, бр. 3, 155-165.
- Никлановић, М., Миљановић, Т. (2006): Ефикасност активног учења еколошких садржаја у основној школи, *Педагогија*, бр. 4, 506-511.
- Правилник и пропозиције такмичења ученика основних школа из биологије, Београд: Српско биолошко друштво, 2007, 2008. и 2009. године.
- Резултати Републичког такмичења из биологије, пласман ученика основних школа, Биолошки факултет Београд (мај, 2007, 2008. и 2009.): <http://www.bio.bg.ac.yu/>.
- Службени гласник Републике Србије – Просветни гласник, бр. 5, 1995, Београд.
- Стевановић-Пиштељић, С., Пауновић, К. (2005): *Биологија за 8. разред основне школе*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Терзић, Ј., Миљановић, Т. (2009): Ефикасност примене мултимедија у настави биологије у гимназији, *Настава и васпитање*, бр. 1, 5-14.

Подаци о ауторима:

*Др Томка Миљановић, ванредни професор Методике наставе биологије
Природно-математички факултет, Нови Сад
tomka.miljanovic@dbe.uns.ac.rs
Мирјана Топић, професор биологије Гимназија, Зрењанин*

ДЕЦА СА ПОСЕБНИМ ПОТРЕБАМА

Др Мирјана Јапунца-Миличављевић¹
Мр Александра Ђурић-Здравковић
Факултет за специјалну едукацију и
Рехабилитацију
Београд

UDK-376.4
Оригинални научни рад
НВ. LIX 3. 2010.
Примљен: 10. II 2010.

ОСОБЕНОСТ ВРШЊАЧКИХ ОДНОСА У УСЛОВИМА ЕДУКАЦИЈЕ КОД ДЕЦЕ С ЛАКОМ ИНТЕЛЕКТУАЛНОМ ОМЕТЕНОШЋУ

Апстракт Циљ овако конципираног истраживања односи се на дефинисање особности вршњачких односа код деце с лаком интелектуалном ометеношћу (ЛИО), као и идентификовање оних карактеристика које су статистички значајно повезане с општим школским успехом. Основна сврха овог истраживања односила се на је потребну дефинисања вршњачких односа у оквиру популације деце са смањеним интелектуалним способностима, с обзиром на чињеницу да већина истраживања као главни циљ поставља процену вршњачких односа између деце типичног развоја и деце са ЛИО. Тридесет и три с ЛИО, старости 8-12 година испитано је Скалом проблема са вршњацима која је преузета из Упитника снага и тежкоћа. Нашим резултатима указано је на високу повезаност између општег школског успеха и квалитета развијености вршњачких односа код деце с ЛИО. Такође, истраживањем је указано да више од половине испитаног узорка има квалитетну вршњачку интеракцију, већина њих има најбоље пријатеље и воле их друга деца. У закључку разматрања, у односу на изведено истраживање, наведене су практичне импликације истраживања које се односе на потребу за дефинисањем програма пожељних облика понашања код деце с ЛИО. Пожељне облике понашања морају да реализују како родитељи, тако и наставници и деца.

Кључне речи: вршњачки односи, општи школски успех, лака интелектуална ометеност.

CHARACTERISTICS OF PEER RELATIONS OF CHILDREN WITH MILD INTELLECTUAL DISABILITY IN EDUCATIONAL SETTING

Abstract *The aim of the research was to define the characteristics of peer relations among children with mild intellectual disability (MID) and to identify the features which are statistically significantly related to general academic attainment. The main purpose of the research was related to the need for defining peer relations in the population of children with reduced intellectual capabilities, regarding the fact that the majority of research aim at assessing peer relations between children of typical development and MID children. Thirty three MID students, aged 8-12, were tested by the Peer Problems Scale taken from the Strengths and Difficulties Questionnaire. Our results show high correlation between general academic attainment and the quality of peer relations among MID children. It was also found that more than half of the students in the sample had peer interactions of high quality, most of them had best friends and were liked by other children. The conclusion drawn from the research considers some practical impli-*

¹ japundza@neobee.net

cations related to the need for designing a programme for stimulating desirable forms of behaviour of MID students. These desirable forms of behaviour should be encouraged by all parties: parents, teachers, and children.

Keywords: *peer relations, general academic attainment, mild intellectual disability.*

СВОЕОБРАЗИЕ СВЕРСТНИЧЕСКИХ ОТНОШЕНИЙ В УСЛОВИЯХ ОБУЧЕНИЯ У ДЕТЕЙ С ЛЕГКОЙ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ

Резюме *Цель данного исследования заключается в определении своеобразия сверстнических отношений детей с легкой умственной отсталостью, а затем выявление статистически значимых особенностей, связанных с общим успехом в учебе. Основное назначение данного исследования касается необходимости определения сверстнических отношений в среде детей с уменьшенными умственными способностями, имея в виду факт, что в большинстве исследований в качестве главной цели ставится оценка сверстнических отношений между детьми типичного развития и детьми с легкой умственной отсталостью. Исследование проведено на примере 33 учеников, с легкой умственной отсталостью, в возрасте 8-12 лет, с помощью Шкалы проблем со сверстниками, взятой из Вопросника силы и трудностей. Результаты исследования указывают на высокий уровень связи между общим школьным успехом и качеством сверстнических отношений у детей с легкой умственной отсталостью. Также установлено, что больше половины исследуемых учеников осуществляет качественную сверстническую интеракцию, большинство из них имеет лучших друзей и другие дети любят их. В заключение приводятся практические импликация исследования, касающиеся необходимости определения программы желательных форм поведения детей с легкой умственной отсталостью. Желательные формы поведения должны осуществляться не только родителями, но и преподавателями и учениками.*

Ключевые слова: *отношения сверстников, школьный успех, легкая умственная отсталость.*

Уводна разматрања

Истраживања која за циљ имају процену вршњачких односа у школским условима код деце с лаком интелектуалном ометеношћу (ЛИО), као и њихова повезаност с когнитивним и едукативним нивоом налазе се на маргини едукативно-рехабилитационих истраживања. Наша базична замисао креће се у правцу покретања будућих истраживања како би се у потпуности расветлио однос наведених варијабли.

Развој вршњачких односа јавља се од најранијег дечијег доба. Дете до годину дана старости издваја погледом, додиром и гласом своје вршњаке показујући позитиван интерес према њима. Од друге до пете године развој вршњачких односа знатно напредује. Деца у том узрасту показују иницијативу за дружење које се одвија кроз сарадничку игру. На узрасту око девете године сарадничку игру замењује игра с правилима. Поролично окружење

и интеракција с родитељима се смањује, па тако деца на узрасту од десет година више времена проводе са својим вршњацима него с родитељима.

Социјално понашање деце у интеракцији с вршњацима пролази кроз следеће фазе: незаинтересовано понашање, усамљено понашање, посматрање, паралелне активности и сарадничка игра. Прва фаза се односи на незаинтересованост деце за заједничке вршњачке активности. Усамљено понашање подразумева да дете играјући се самостално не обраћа пажњу на присуство друге деце. Ова фаза обично траје до краја друге године, када дете почиње да посматра игровне активности друге деце. Након посматрања дете се полако укључује у игру при чему је организација игре сведена на минимум будући да свако дете организује своје активности сходно својим жељама које нису усмерене ка заједничком циљу. Паралелне активности трају до треће године. Након тог узраста почиње сарадничка игра у групи у којој се улоге и задаци допуњују (Parten, 1932). Квалитетни вршњачки односи детерминишу квалитетан развој социјалних вештина, емоција, самосвести, самопоштовања, толеранције, вештине комуникације и многе друге способности неопходне за адекватно укључивање у социјалу средину.

Породично окружење, као и вршњачки односи представљају два најзначајнија фактора у развоју детета. Породични миље је социјално окружење с којим се дете сусреће од најранијег доба и представља основу на којој ће се базирати вршњачки односи. Позната је чињеница да атмосфера и међусобни односи унутар породице представљају једну од најважнијих улога за развој особа с ЛИО, као и квалитет успостављања вршњачких односа и уклапања у ширу друштвену заједницу.

Кларин (Klarin, 2002) у својим истраживањима цитирајући ауторе Лемба и Неша (Lamb & Nash, 1989) наводи четири модела у којима се објашњава повезаност односа дете–родитељ и дете–дете, као и какав је њихов утицај на даље вршњачке интеракције. У првом моделу наглашава се важност социјабилности коју дете развија у контакту с мајком и која је предиктор социјабилности коју ће дете показивати у односу с вршњацима. Овај модел показује да је форма социјалних односа коју дете стекне у најранијем узрасту претпоставка форми социјалних односа коју ће оно развити у контакту с вршњацима. У другом моделу дефинише се двосмерни утицај односа дете–вршњак и односа дете–мајка. Према том моделу, два су облика међуделовања. Интеракција детета с мајком одређује интеракцију детета с вршњацима, али и обрнуто, интеракција детета с вршњацима одређује интеракцију детета с мајком. Трећи модел истиче урођене предиспозиције за већу или мању социјабилност коју дете показује у интеракцији са социјалном околином. Последњи модел је модел социјалне мреже и говори о сасвим различитим механизмима на којима се темељи интеракција у по-

родици и интеракција с вршњацима. Специфични обрасци понашања стичу се у интеракцији са специфичним социјалним чиниоцима чинећи и тако структуралну разлику између односа у породици и односа с вршњацима (Кларин, 2002; према: Lamb et. al. 1989). Квалитетан однос с родитељима директно се одражава на формирање позитивне слике о себи која одређује успешну интеграцију деце с вршњацима.

Бројна истраживања указују на чињеницу да социјалне вештине које је дете усвојило у интеракцији с вршњацима произилазе из социјалних односа у породичном окружењу. Деца која остварују сигурну везаност с родитељима показују складније вршњачке односе у поређењу с децом која имају несигурне породичне односе (Neppl, Conger, & Rand, 2009). Ауторитативно-демократски стил који заузимају родитељи повезан је с популарношћу детета код вршњака, док је ауторитарно-рестриктиван васпитни стил повезан с одбаченошћу детета од стране вршњака. Деца која су одбачена од мајке у односима с браћом и сестрама показују већу агресивност у интеракцији с вршњацима (Klarin, 2002; према MacKinnon-Lewis, Starnes, Voling, & Jonson, 1997). Да би дете створило позитивну слику о себи и успело да изгради прихватљиве обрасце понашања који ће се позитивно проценити у вршњачким интеракцијама, мора да има квалитетно породично окружење. Родитељи деце с ЛИО имају често потпуно супротне ставове. Или децу одбацују или се према њима опходе превише заштитнички, што се може тумачити као исказивање бриге, страх да се дете не повреди или контрареакција на несвесне деструктивне идеје (Vujačić, 2006).

Полазак у школу за дете с ЛИО представља велики преокрет. Осим што им школа поставља низ нових очекивања и захтева, деца остварују бројне контакте с вршњацима из којих добијају значај који пре тога нису имали. За дете с ЛИО вршњачка група представља базу из које треба да црпи осећај припадности, блискости и разумевања. Истраживања показују да је интеракција с вршњацима усмерена више ка развоју позитивних образаца понашања него негативних (Coleman & Hendry, 1999).

Атмосфера унутар учионице представља значајан чинилац дечјег социјалног развоја. Ученици у разредној заједници користећи заједнички социјални простор остварују све васпитно-образовне циљеве и задатке наставе који подразумевају оптимални развој сваког детета. Ови циљеви се могу остарити само у оквиру квалитетне разредне заједнице која подразумева: слободу и развој личности, развој толерантности и солидарности, увођење различитих облика и метода рада, потпуну активност свих ученика, подстицање складног телесног и душевног развоја, потпуни социјални развој, повећање нивоа укључености деце, развој креативног,

критичког мишљења и просуђивања. Школска заједница такође има једну од најзначајнијих улога у креирању превентивних програма у циљу квалитетнијег социјалног развоја деце. Школску културу морају да креирају сви чланови разредне заједнице, у којој се подразумева да је активност учења уравнотежена квалитетним међусобним односима свих учесника васпитно-образовног процеса (Kalen i Valjenčić-Zuljan, 2006).

Истраживања која су за циљ имала проверу квалитета вршњачких односа код деце с ЛИО у односу на децу типичног развоја показују да је вршњачка интеракција код деце с ЛИО испод нивоа њиховог когнитивног функционисања, иако истих карактеристика као код деце типичног развоја. Указује се, такође, на неравноправност социјалних односа будући да деца типичног развоја имају тенденцију да усмеравају и контролишу активности деце с ЛИО. Стога деца с посебним потребама показују недостатак социјалних вештина. Даље, наводи се да ова врста социјалне интеракције не доводи до успешне социјалне интеграције деце с ЛИО и да је потребна помоћ одраслих (Gašić-Pavišić, 2002).

У многим истраживањима дошло се до података да вршњачка интеракција код деце типичне популације одређује општи школски успех ученика. Наводи се, дакле, да деца коју прихватају вршњаци постижу одличан школски успех, док деца коју вршњаци нису прихватили показују слабији школски успех (Wentzel & Asher, 1995). Деца у оквиру вршњачких група користе различите стратегије како би утицали на своје чланове (Крпјажјић, 2002). Квалитетна вршњачка интеракција је у директној вези с академских постигнућем како на млађем, тако и на старијем школском узрасту. Истраживањима је, такође, утврђено да децу коју су вршњаци позитивно прихватили наставници оцењују као групу за постизање бољег школског неуспеха (Spasenović, 2003; према: Wasik, Wasik & Frank, 1993). Однос школског успеха и социјалног понашања с вршњацима може да се тумачи одређеним академски релевантним понашањем које воде добром школском успеху. Квалитетан однос међу вршњацима доводи до развоја осећања одговорности, солидарности, интерперсоналне сензитивности, поверења у друге људе, самопоштовања и сигурности у себе. Резултати истраживања указују на чињеницу да ученици који испољавају просоцијално понашање постижу и боље резултате у школи, задовољнији су школом и имају већу мотивацију за савладавање наставног градива (Spasenović, 2004).

Наилазимо на веома мали проценат истраживања која се баве проценом вршњачких односа унутар групе деце смањених интелектуалних способности. Истраживања просоцијалног понашања код деце са ЛИО показују да су њихове просоцијалне компетенције посебно

вулнерабилне. Једна студија указује на податак да су дефицити просоцијалних вештина код деце ове популације виши за две стандардне девијације. Такође, указано је на значај квалитета просоцијалних вештина у савладавању наставних садржаја ове деце (Zimmer-Gembeck, et al., 2005). Наша замисао креће се у правцу дефинисања повезаности вршњачких односа код деце с ЛИО и школског постигнућа, као и одређивање који међу њима има најснажнији утицај. Важно је дефинисати обрасце понашања који имају утицај на квалитетно школско образовање код деце с лаком интелектуалном ометеношћу.

Методологија истраживања

Узорак

Случајни узорак, на коме је базирано наше истраживање, обухватио је 33 ученика оба пола. Критеријум за избор испитаника садржао је следеће захтеве:

- Количник интелигенције од 50 до 69, процењен WISC скалом интелектуалних способности
- Календарски узраст од 8 до 12 година
- Одсуство неуролошких, психијатријских, сензорних и комбинованих сметњи.

Истраживање је обављено у свим основним школама за децу с лаком интелектуалном ометеношћу на територији Београда.

Инструмент

У складу с теоријским концептом рада примењен је следећи инструмент истраживања:

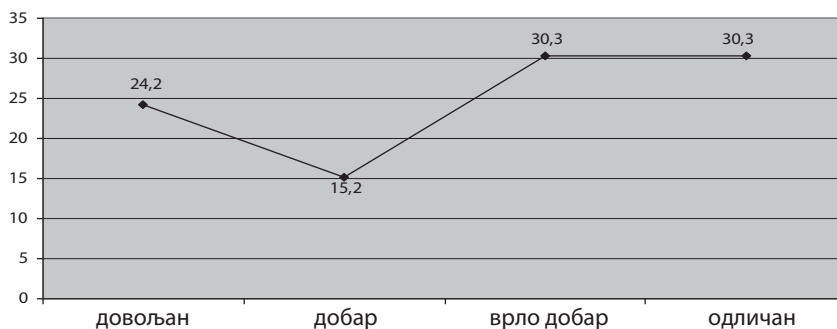
Упитник снага и тешкоћа (The Strengths and Difficulties Questionnaires) (Goodman, 1997; Goodman, Meltzer & Bailey, 1998). Упитник се састоји од 25 ајтема који су груписани у пет субскала. Свака субскала састоји се од пет ајтема. Постоје две верзије – за процену од стране опсервера (родитеља, наставника) за узраст 3–4 године и 4–16 година, као и верзија за самопроцену адолесцената од 11 до 16 година. Процењује се степен присуства одређеног проблема (није тачно, делимично, сасвим тачно). Сваки ајтем се скорује са 0, 1 или 2. Скор 1 увек значи да је тврдња делимично тачна, али 0 или 2 зависе од тога да ли одговор „није тачно” или „сасвим тачно” означавају снагу или тешкоћу (Mathai, Anderson & Bourne, 2003). У нашем истраживању, примењена је Скала проблема са вршњацима која се састоји из пет ајтема и која даје преглед вршњачке интеракције деце узраста од 4 до 16 година.

Табела 1: Дистрибуција узорка према полу

пол	М	Ж	укупно
Н	18	15	33
%	54.5	45.5	100

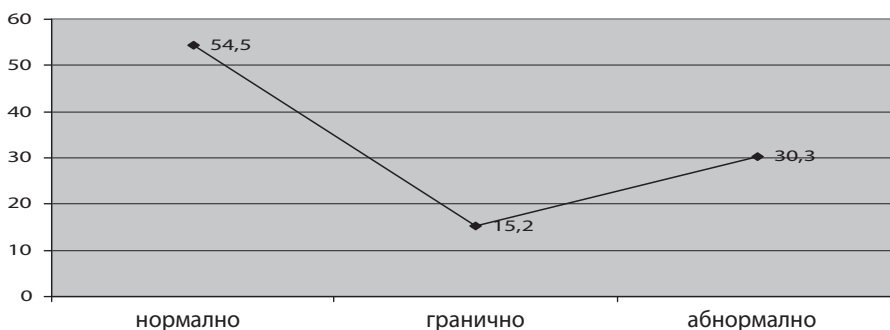
Узорком су обухваћени испитаници оба пола (54,5% испитаника мушког и 45,5% испитаника женског пола).

Графикон 1: Резултати процене општег школског успеха код деце с ЛИО



Најмањи проценат испитаног узорка остварује добар општи школски успех. Наши резултати сугеришу на исти проценат одличних и врло добрих ученика. Нешто мање од 25% испитаног узорка су ученици са довољним општим школским успехом.

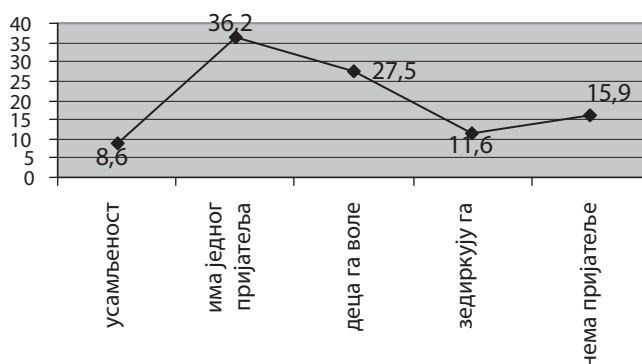
Графикон 2: Резултати процене вршњачких односа у едукативним условима код деце с ЛИО



Из графикона 2. може се приметити да 30,3% испитаног узорка показује абнормалне вршњачке односе. Код 15% испитаника детектовано је

гранично понашање када је у питању процена вршњачке интеракције. Овај податак показује да су то испитаници чије се понашање не може сврстати у абнормално, док, с друге стране, они не остварују ни складне вршњачке односе. Потпуно адекватну вршњачку интеракцију у којој се не бележи нити један проблем у вези с понашањем у вршњачкој групи остварује 54,5% испитаног узорка.

Графикон 3: Ајтем анализа процене вршњачких односа у едукативним условима код деце с ЛИО



Највећи проценат испитаника нашег узорка су ученици који остварују складан и адекватан однос са бар једним пријатељем. Нешто мањи проценат испитане деце су они које воле остали ученици у одељењу. Око 16% испитаника нашег узорка чине деца која нису успела да се уклопе у вршњачку интеракцију, већ им више одговара друштво одраслих особа. Нешто више од 10% испитаника су она деца коју малтретирају и задиркују вршњаци. Најмањи проценат испитаника су усамљени ученици (8,6%).

Табела 2: Вредност повезаности варијабли квалитета развијености вршњачких односа и општег школског постигнућа

	ОШУ
ВО	$p = + 0,55$ $n = 0,01$

Легенда: вршњачки односи (ВО)
општи школски успех (ОШУ)

Средње статистички значајна повезаност добијена је при тестирању односа вршњачке интеракције и општег школског успеха код деце с лаком интелектуалном ометеношћу. Овај податак указује на чињеницу да испитаници који остварују складне вршњачке односе постижу бољи општи школ-

ски успех, и обрнуто, нескладна вршњачка интеракција се рефлектује на нижа школска постигнућа. Имајући у виду да школско постигнуће ученика с ЛИО детерминишу многи фактори, укључујући пре свега способности и функције на којима се базира академски успех, корелација од 0,55 може се посматрати као веома висока, стога су наша интересовања усмерена ка одређивању појединих видова вршњачке интеракције и школског постигнућа и дефинисању који однос има најзначајније вредности.

Табела 3: Вредност повезаности варијабле појединих облика вршњачких односа и општег школског успеха деце испитаног узорка

Општи школски успех	N	mean	std. dev.	t-тест	sig.
деца која нису усамљена усамљена деца	26 7	4,04 3,14	0,96 1,35	2,014	0,053
има најбољег пријатеља нема најбољег пријатеља	21 11	4,24 3,00	0,77 1,18	3,586	0,001
друга деца га воле друга деца га не воле	18 15	4,56 3,00	0,51 1,00	5,768	0,000
друга деца га задиркују друга деца га не задиркују	11 22	3,36 4,09	1,03 1,06	1,871	0,071
слаже се боље с одраслима него с вршњацима боље се слаже с вршњацима	9 24	2,78 4,25	1,09 0,79	4,276	0,000

Најизраженију статистички значајну повезаност добили смо при тестирању односа између академског успеха и деце коју воле вршњаци. Овај податак нам практично показује да ова деца постижу бољи школски успех у односу на вршњаке које не прихватају школски другови. Према подацима нашег истраживања, испитаници који се боље слажу и више времена проводе с вршњацима него с одраслим особама постижу бољи општи школски успех. Статистички значајна повезаност добијена је при утврђивању односа између академског постигнућа код деце која имају најбољег пријатеља и оне која га немају, у корист прве групе деце. Наиме, овај податак сугерише да деца која имају пријатеље боље овладавају школским знањем у односу на децу која немају пријатеља. Статистички значајну повезаност добили смо и при процени односа између усамљене/неусамљене деце и школског успеха, у корист испитаника који нису усамљени.

Дискусија

Истраживања спроведена између деце типичног развоја и деце с ЛИО указују на неравноправну социјалну интеракцију ове две групације деце,

као и на немогућност реализације истих без присуства одраслих. Насупрот овим налазима, наши резултати указују на чињеницу да су односи квалитетни и могући без присуства одраслих особа унутар групе деце с лаком интелектуалном ометеношћу.

Када је у питању процена сваког ајтема понаособ, резултати показују да само 8,6% ученика из нашег узорка време у школи проводи само, без дружења са својим вршњацима. Усамљеност се може одредити као дефицит социјалних односа и као веома непријатно искуство појединца (Perlaу & Perlman, 1982). Усамљеност је емоција која је везана за перцепцију успешности остваривања и учествовања у социјалним интеракцијама. Стога се многи аутори слажу да између описа одраслих и описа деце узраста од трећег до осмог разреда нема разлике када је у питању процена усамљености (Klarin, 2002). Наши резултати се слажу с овим податком и показују да не постоје битне разлике између процене усамљености код деце с ЛИО млађег школског узраста. Деца нашег узорка која у школским условима имају осећај усамљености показују лошија школска постигнућа. Овај податак се може сагледати с аспекта смањених социјалних вештина која се позитивно вреднују при усвајању школских знања, вештина и навика.

Нешто више од 60% испитаника нашег узорка су ученици које воле вршњаци и који имају доброг пријатеља. Овај податак охрабрује имајући у виду да указује на добру сарадњу унутар групе деце истог интелектуалног нивоа. Надаље, наши резултати показују да деца коју су вршњаци прихватили и која имају најбољег пријатеља у високом проценту успавају да савладају наставно градиво. Укљученост у социјалну интеракцију као резултат прихваћености позитивно се одражава на већу мотивацију и интензивнији ангажманом на школским задацима (Klarin, 2002). Слична истраживања указују на чињеницу да ученици који имају доброг пријатеља с којим заједно уче школско градиво савладавају са већим успехом (Klarin, 2002; према: Jones, 1998).

Деца коју вршњаци задиркују и малтретирају чине око 10% испитаног узрока. Задиркивање у нашем случају не посматрамо с аспекта избегавања међусобног отвореног вређања и наношења боли, већ више као тренутно негативно понашање међу вршњацима. Овакво сагледавање добијених података можемо објаснити чињеницом да не постоји статистички значајна повезаност ове групације деце и њиховог школског постигнућа, и да је то заправо једини ајтем који није повезан с академским успехом. Релативно мали проценат при процени насилничког понашања унутар групе деце с ЛИО охрабрује и показује да школа има васпитно-образовну функцију, али исто тако и функцију преношења друштвено пожељних облика понашања.

Намерно злостављање и малтретирање детета од стране другог детета или групе деце укључује различита понашања: вербално малтретирање (добацивање, ругање, омаловажавање и претње), социјално (избегавање, игнорисање, искључивање из активности, оговарање и ширење злбних трачева), психолошко (оштећење имовине, крађа и бацање ствари, претећи погледи, праћење) и физичко малтретирање (гурање, рушење, ударци). Занемаривање није везано уз љутњу и конфликт, него је више везано уз презир (Pgrić, 2006). Нашим истраживањем смо указали на чињеницу да унутар групе деце с ЛИО нема тог снажног осећаја антипатије која се изражава према особи која је безвредна, инфериорна или није вредна поштовања.

Испитаници који више воле да су у друштву одраслих особа него са својим вршњацима чине 15,6% нашег узрока. При тестирању односа између ове две групације деце и њиховог школског успеха, добијена је статистички значајна повезаност у корист испитаника која више времена проводе с одраслим особама. Овај податак практично показује да деца која се више друже с одраслим особама него са својим вршњацима показују бољи општи школски успех. Овим резултатом указујемо да је за успешно усвајање градива веома значајна социјална интеракција између одраслих и деце с ЛИО. Дакле, за квалитетан развој деце смањених интелектуалних моћи важни су социјални односи како са вршњацима, тако и с одраслим особама.

Статистички значајна повезаност на нивоу 0,01 између општег школског успеха и вршњачких односа код деце с ЛИО показује да интеракција између деце игра веома значајну улогу при усвајању школских знања, умења и навика. Наши резултати још једном су потврдили чињеницу да код деце с ЛИО исто као и код деце типичног развоја квалитетни вршњачки односи детерминишу школска знања. Успешним ученицима блиски су ставови о пожељном компромисном и сарадничком моделу, док мање успешним ученицима ови модели нису блиски. Овај податак се може објаснити чињеницом да слабији школски успех резултира слабом мотивисаношћу за предузимање напора у решавању вршњачких односа који, пак, доводе до слабијег школског успеха (Dautović, 2007).

У закључку наших разматрања, у односу на изведено истраживање, наводимо потребу за дефинисање програма пожељних облика понашања код деце с ЛИО. Дакле, пожељне облике понашања морају да реализују како родитељи, тако и наставници и деца (Kratochwill, McDonald, Levin, Scalia & Coover, 2009; Neppl, Conger, Scaramella & Ontai, 2009). Деца која у школу долазе с високим нивоом негативног понашања показују повећање непримереног понашања и у току школске године, што се одражава на слабија школска постигнућа. Породична и школска средина морају симултано да

утичу на дете како би се повећало његово академско, социјално и емоционално знање (Christenson, 2003; Mercer, McMillen & DeRosier, 2009).

Литература

- Christenson, S. L. (2003): The Family-School Partnership: An Opportunity to Promote the Learning Competence of All Students, *School Psychology Quarterly*, (18 -4), 454-482.
- Coleman, J. C., & Hendry, L. B. (1999): *The Nature of Adolescence*, London: Routledge.
- Dautović, S. (2007): Relacije između školskog uspjeha i stavova o sukobima, *Odgojne znanosti*, 170, 107-117.
- Dobbs, J. & Arnold, D. (2009): Relationship between preschool teachers' reports of children's behavior and their behavior toward those children., *School Psychology Quarterly*, 250, 95-105.
- Đurić-Zdravković, A. i Japundža-Milisavljević, M. (2009). Istraživanja u specijalnoj pedagogiji; u. D. Radovanoviću (prip.): *Neki bihevioralni problemi dece sa lakom intelektualnom ometenošću*, (493-505). Beograd: Univerzitet u Beogradu, Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju.
- Gašić-Pavišić, S. (2002): Vršnjačko socijalno ponašanje dece sa smetnjama u razvoju, *Nastava i vaspitanje*, 51, 452-470.
- Goodman, R. (1997): The Strengths and Difficulties Questionnaire: A Research Note, *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 38, 581-586.
- Goodman, R. Meltzer, H. & Bailey, V. (1998): The Strengths and Difficulties Questionnaire: A pilot study on the validity of the self-report version, *European Child and Adolescent Psychiatry*, 7, 125-130.
- Jones, W.H. (1982): Loneliness and Social Behavior; in L.A. Peplau i D. Perlman (eds.): *Loneliness, current theory, research and therap* (238-255). New York: John Wiley & Sons.
- Kalin, J. Valenčić-Zuljan, M. (2006): Škola kao faktor prevencije – uloga razrednog učiteljskog zbora i razredne zajednice, *Pedagoška stvarnost*, 8, 639-649.
- Klarin, M. (2002): Dimenzije obiteljskih odnosa kao prediktori vršnjačkim odnosima djece školske dobi, *Društvena istraživanja*, 5, 805-822.
- Klarin, M. (2002): Osjećaj usamljenosti i socijalno ponašanje djece školske dobi u kontekstu socijalne interakcije, *Ljetopis socijalnog rada*, 9, 249-248.
- Kratochwill, R. McDonald, L. Joel L. Scalia, P. & M. A. Coover. (2009): Families and schools together: An experimental study of multi-family support groups for children at risk, *Journal of School Psychology*, 47, 245-265.
- Krnjajić, S. (2002): Vršnjački odnosi i školsko postignuće, *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 34, 213-235.
- Lamb, M. E. & Nash, A. (1989): Infant-mother attachment, sociability, and peer competence; in T. J. Berndt & G. W. Ladd (eds.): *Peer relationships in child development* (219-246). New York: Wiley
- MacKinnon-Lewis, C. Starnes, R. Voling, B. & Jonson, S. (1997): Perceptions of parenting as predictors of boys' sibling and peer relations, *Developmental Psychology*, 33, 1024-1031.

- Neppl, T. Conger, R. Scaramella, L. & Ontai, L. (2009): Intergenerational continuity in parenting behavior: Mediating pathways and child effects. *Developmental Psychology*, 45, 1241-1256.
- Parten, M. B. (1932): Social Participation among preschool children, *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 27, 243-269.
- Peplau, L.A. & Perlman, D. (1982): Perspectives of loneliness; in: L.A. Peplau & D. Perlman. (eds.): *A sourcebook of current theory, research and therapy* (101-184). New York: John Wiley & Sons.
- Prpić, I. (2006): Vršnjačko nasilje među djevojčicama, *Ljetopis socijalnog rada*, 13, 315-330.
- Spasenović, V. (2003): Vršnjačka prihvaćenost/odbačenost i školsko postignuće, *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 35, 267-288.
- Spasenović, V. (2004): Prosocijalno ponašanje i školsko postignuće učenika, *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 36, 131-150.
- Mercer, S. McMille, S. & DeRosien, M. (2009): Predicting change in children's aggression and victimization using classroom-level descriptive norms of aggression and pro-social behavior, *Journal of School Psychology*, 47, 267-289.
- Vujačić, M. (2006): Problemi i perspektive dece sa posebnim potrebama, *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 1, 190-204.
- Wasik, B. H. Wasik, J. L. & Frank, R. (1993): Sociometric characteristics of kindergarten children at risk for school failure, *Journal of School Psychology*, 31, 241-257.
- Wentzel, K.R. & Asher, S.R. (1995): The academic lives of neglected, rejected, popular and controversial children, *Child Development*, 3, 754-763.
- Zimmer-Gembeck, M. Geiger, T. & Crick, N. (2005): Relational and physical aggression, prosocial behavior, and peer relations: gender moderation and bidirectional associations, *Journal of Early Adolescence*, 25, 421-452.

Подаци о ауторима

Др Мирјана Јапунца-Миличављевић, доцент

e-mail: japundza@neobee.net

Др Александра Ђурић-Здравковић, асистент

e-mail: adjuriczdravkovic@yahoo.com

*Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију,
Београд, Високог Стевана бр. 2*

НЕСПРЕТНО ДЕТЕ У НАСТАВИ ФИЗИЧКОГ ВАСПИТАЊА

Велики дефицит моторне координације у односу на вршњаке, који утиче на свакодневне активности и школско постигнуће неспретне деце, означава се данас термином развојни поремећај координације (Developmental Coordination Disorder, скр. DCD). Преваленца од 5-6 % у популацији деце школског узраста сврстава DCD међу најзаступљеније развојне поремећаје детињства. У већини случајева, теškoће у моторној координацији настављају се у адолесценцији и одраслом добу, често праћене психосоцијалним, образовним и здравственим проблемима. Будући да наставници и родитељи недовољно познавају DCD, то отежава благовремену идентификацију неспретне деце, што је предуслов за обликовање подстицајног амбијента за учење и психосоцијални развој ове деце. У раду су приказана актуелна сазнања у вези с основним обележјима DCD, те специфичним образовним потребама неспретне деце и њиховом инклузијом у наставу физичког васпитања. Пуно учествовање у настави физичког васпитања може допринети подизању нивоа физичке активности, усвајању фундаменталних кретних вештина, формирању и очувању активног начина живота, те самопоштовању неспретне деце.

Кључне речи: развојни поремећај координације, физичко васпитање, инклузивна настава

CLUMSY CHILD AND PHYSICAL CULTURE CLASSES

Huge deficit in motor coordination, compared with peers, which affects everyday activities and achievements of clumsy children, nowadays, is labelled by the term developmental coordination disorder (DCD). The prevalence of 5-6% in the population of school-age children assigns DCD among the most common developmental disorders of childhood. In the majority of cases difficulties with motor coordination continue in adolescence and adulthood, often followed by psychosocial, educational and health problems. The fact that teachers and parents are usually not familiar with DCD hampers timely identification of clumsy children, which is the precondition for providing stimulating environment for learning and psychosocial development of these children. The paper presents the newest findings related to basic features of DCD, specific educational needs of clumsy children and their inclusion in the activities during Physical Culture classes. Full engagement in sport activities can contribute to the increase of general physical activities, internalization of fundamental move skills, formation and maintenance of active life style and self-respect of clumsy children.

Keywords: developmental coordination disorder, Physical Culture, inclusive education.

¹ visnja@uns.ac.rs

НЕЛОВКИЙ РЕБЕНОК НА УРОКАХ ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ

Резюме

Большой дефицит моторной координации, по сравнению с ровесниками, влияющий на повседневные активности и школьный успех неловких детей, сегодня обозначается термином возрастное нарушение координации (ВНК) (Developmental Coordination Disorder - DCD). Наличие у 5-6% детей школьного возраста ставит ВНК между самые частые возрастные нарушения детства. В большинстве случаев затруднения в моторной координации продолжают существовать и в подростковом возрасте и у взрослых, а очень часто сопровождаются психосоциальными и образовательными проблемами. Факт, что учителя и родители не ознакомлены с ВНК затрудняет своевременную идентификацию неловких детей, а это и есть предпосылка для построения положительных условий учения и психосоциального развития этих детей. В данной работе приводятся актуальные знания, связанные с основными проблемами ВНК, а также и особыми образовательными потребностями неловких детей и их включением на занятия по физкультуре. Полное участие на уроках физического воспитания может способствовать поднятию уровня физической активности, усвоению фундаментальных движений, формированию и сохранению активного стиля жизни, развитию самоуверждения у неловких детей.

Ключевые слова: *возрастное нарушение координации, физическое воспитание, включенное обучение.*

Увод

Ученик Н. Н., као и обично, касни с облачењем за час физичког васпитања. Остали ученици већ су у врсти у моменту када Н. Н. стиже, развезаних пертли, немарно одевен. Н. Н. и тако не жури превише на час, јер је због неспретности често предмет подсмеха својих вршњака. И када улаже велики труд да научи неку спортску вештину, једноставно не иде, успех изостаје. Капитени га ретко бирају за своју екипу, често се саплиће и судара с другом децом или справама. Када га наставник не види, стоји са стране и не вежба, ишчекујући нестрпљиво школско звоно које ће означити крај његовим мукама и непријатностима. С друге стране, наставник физичког сматра да је Н. Н. лењ и немотивисан, да се не труди довољно и да забушава. Оцењује га лошом оценом из физичког васпитања.

У горњем пасусу, на примеру имагинарног ученика Н. Н., илустрована је релативно честа педагошка ситуација у настави физичког васпитања. Известан број деце школског узраста показује велике проблеме с моторном координацијом, који се испољавају на разноврсне начине, од неспретности у спортским активностима, па до спорог и нечитког писања, или тешкоћа са закопчавањем дугмади и везивањем пертли.

Термин „синдром неспретног детета“ (clumsy child syndrome) први је 1975. године употребио Габи (Gubby) да би описао децу нормалне инте-

лигенције која нису имала дијагностиковано медицинско или неуролошко стање, али су имала тешкоће у координацији које ометају школско постигнуће и/или социјализацију (Sutton Hamilton, 2002). Иако се за описивање деце са значајним проблемима у моторној координацији и даље користе различити термини, експерти препоручују употребу термина *развојни поремећај координације* (Developmental Coordination Disorder; прихваћена скраћеница: DCD) као најадекватнијег (Magalhães, Missiuna & Wong, 2006). С обзиром на то да овај термин суштински рекапитулира Габијеве дијагностичке критеријуме (Sutton Hamilton, 2002), у раду ће се упоредо користити термини *неспретно дете* и *дете са DCD*.

Развојни поремећај координације није довољно познат педијатрима, наставницима, школским психолозима и педагозима, па ни самим родитељима. Познавање овог развојног поремећаја важно је за његову рану идентификацију и подршку оптималном психосоцијалном развоју неспретне деце, с обзиром на значајне секундарне последице DCD. У раду су приказана актуелна сазнања у вези с основним карактеристикама DCD, уобичајеним испољавањем DCD у школском амбијенту, те специфичним потребама неспретне деце у настави физичког васпитања и могућностима задовољавања тих потреба.

Шта је то развојни поремећај координације

Основна карактеристика DCD је знатно оштећење у развоју моторне координације. Најшире прихваћени дијагностички критеријуми приказани су у табели 1.

Табела 1. Дијагностички критеријуми за развојни поремећај координације (American Psychiatric Association, 2000)

A	Изведба свакодневних активности које захтевају моторну координацију је знатно испод очекиване за хронолошку старост и измерену интелигенцију.
B	Тешкоће дефинисане у критеријуму А знатно ометају школско постигнуће или свакодневне активности.
C	Опште медицинско стање (нпр. церебрална парализа, хемиплегија или мишићна дистрофија) није узрок опажених координационих сметњи, као ни первазивни развојни поремећај.
D	У случају да постоји ментална ретардација, моторне тешкоће превазилазе оне обично повезане са њом.

Преваленција од 5-6% у популацији деце школског узраста сврстава DCD међу најчешће развојне поремећаје детињства (APA, 2000). Према

већини студија, DCD погађа више дечаке него девојчице, а однос варира од 2:1 до 5:1 у зависности од испитиване групе (Missiuna et al., 2006).

Етиологија DCD није довољно позната, али постојећа истраживања указују на утицај више фактора, попут оштећења или дисфункције мозга, дефицита у обради информација и моторном планирању (Missiuna et al., 2006; Sutton-Hamilton, 2002). DCD код деце често је праћен другим развојним проблемима, као што су поремећаји пажње (ADHD), поремећаји аутистичног спектра или развојна дислексија (Leeds Consensus Statement, 2006). Већина деце не „прерасте“ неспретност, већ се тешкоће настављају у адолесценцији и одраслом добу, праћене социјалним, образовним и медицинским проблемима (Leeds Consensus Statement, 2006).

Проблеми с координацијом ометају дете да „држи корак“ са својим вршњацима. *„У већини случајева неспретна деца су просечне или натпросечне интелигенције, па ипак многа стичу репутацију међу друговима из одељења да су 'ретарди'... просечан ученик није импресиониран способностима свога друга у учионици, али ће запазити када је некоме из одељења потребна цела вечност да отвори свој ормарић, када има проблема с ношењем књига, када не уме да веже ципеле, да ухвати лопту итд.“* (Blondis & Oрасич, 2000, стр. 265).

Неспретна деца имају ниже самопоштовање, анксиознија су, имају слабију социјалну подршку, више емоционалних проблема, често су жртве насиља у школи, мање су физички активна, склонија су гојазности и повлачењу из спорта (Cairney et al., 2007; Missiuna et al., 2006).

Како препознати неспретно дете

Неспретна деца чине веома хетерогену групу, што отежава дијагностику и захтева индивидуални приступ у третману.

Код мале деце је тешко одредити да ли се ради о развојном поремећају координације или је у питању само успорени развој моторике. Дијагнозу DCD код деце обично потврђују педијатри, али родитељи и наставници играју важну улогу у раној идентификацији овог развојног поремећаја. Наставници физичког васпитања могу много да допринесу препознавању и процени DCD јер су едуковани да посматрају и процењују кретање, воде процес моторног учења и прате ученике у разноврсним кретним ситуацијама.

За наставнике физичког васпитања важан критеријум да ли дете има DCD или се само развија спорије од просечне деце – јесте брзина напредовања уз вежбање.

Ако се дете релативно брзо поправља уз вежбање, вероватно је да нема DCD.

Како препознати неспретно дете у школи? Ова деца делују трапаво, често се сударају с другом децом, испуштају или руше ствари око себе. У клупи седе опуштено, наслањају се на сто или друга у клупи. Проблеми с фином моториком отежавају самостално одевање, исхрану и одржавање хигијене. Деца са DCD често пишу споро и нечитко, невешто користе школски прибор (маказе, бојице, лепак, лењир и сл.), лоше организују простор у свесци и на радном столу. Често упада у очи слаба моторичка способност у односу на друге способности, нпр. слаб успех из физичког васпитања у поређењу с другим предметима. Неспретна деца невешто трче, скачу, спорије уче нове кретне вештине, чешће се повређују и склона су повлачењу из физичке активности. На школском одмору избегавају активну игру са вршњацима, играју се самостално или с млађом децом, децом сличних способности (Missiuna, 2003).

Испољавање неспретности код деце јако варира, сматра се да не постоји „типично“ неспретно дете. Ако родитељи и наставници уоче ма коју од наведених карактеристика, и ако ови проблеми ометају успешно функционисање детета код куће и у школи, важно је да дете упуте породичном лекару или педијатру.

Потребе и могућности неспретне деце у настави физичког васпитања

С обзиром на заступљеност DCD у популацији школске деце, у сваком одељењу се може очекивати барем једно до два неспретна детета. Неспретна деца несумњиво имају специфичне потребе, могућности и интересовања у настави физичког васпитања, који се огледају у следећем (Bailey, 2003; Cairney et al., 2007; Lavay, 2005; Missiuna, 2003; Missiuna et al., 2006; Skinner & Piek, 2001):

- имају слабију координацију од својих вршњака, могу имати слабију динамичку и статичку равнотежу и тешкоће са одржавањем постуре;
- спорије уче нове моторне вештине, а често ни повећани труд и залагање не доносе жељени резултат, што доводи до фрустрације (тешко им пада неуспех, повлаче се и брзо одустају од вежбања);
- услед дефицита у пријему и интерпретацији сензорних информација, имају тешкоћа у ситуацијама које одликује велик варијабилитет (нпр. у спортским играма);
- мање су физички активна (укључујући организовану и спонтану физичку активност), имају слабију физичку кондицију, чешће су гојазна него вршњаци;
- услед проблема с фином координацијом, спорије се облаче, везују патике, одржавају хигијену после часа физичког;

- често се саплићу и сударају са другом децом и справама, склонији су повређивању;
- неповољније вреднују свој физички изглед и спортску компетенцију, имају ниже самопоштовање и анксиознија су, опажају да имају мање социјалне подршке;
- тешкоће с координацијом често су удружене с поремећајем пажње и другим развојним проблемима, што додатно отежава учење нових моторних вештина.

Примећено је да на часу физичког васпитања неспретна деца чешће демонстрирају понашање које није у вези са задатком и мање уживају у настави физичког васпитања (Cairney et al., 2007).

Код неспретне деце евидентно је постојање спирале неуспеха: због неспретности, ова деца избегавају учешће у физичкој активности. Мање учешће у физичкој активности повлачи за собом нижу кондицију, доприноси гојазности и даје мање прилика за увежбавање моторних вештина, резултирајући још слабијим вештинама. Формирање циклуса инактивности може изложити неспретну децу већем ризику за кардиоваскуларне болести у одраслом добу (Cairney et al., 2007).

Неспретно дете и инклузивна настава физичког васпитања

Физичко васпитање представља важан сегмент квалитетног образовања, јединствен по свом доприносу психомоторном, афективном и социјалном развоју деце. За поједине ученике физичко васпитање представља једини доступан вид организоване физичке активности, а за неспретну децу која су мање склона да се укључују у физичку активност ван школе, физичко васпитање може имати посебан значај.

У складу са водећим принципом инклузивне школе да без обзира на разлике или тешкоће које имају сва деца треба да уче заједно кад год је то могуће (UNESCO, 1994), пожељно је да деца са DCD вежбају на часовима физичког васпитања заједно с осталим ученицима.

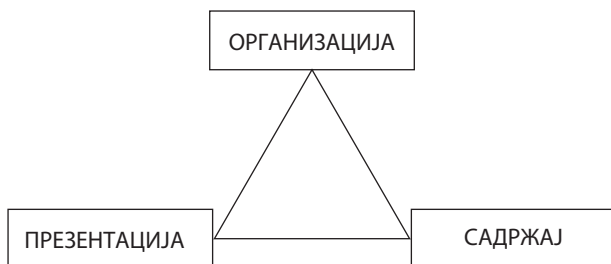
Инклузија и партиципација (учешће) су од суштинске важности за људско достојанство, а учествовање у настави физичког васпитања може допринети:

- подизању нивоа физичке активности неспретне деце,
- овладавању фундаменталним кретним вештинама важним за свакодневни живот и прихватање од стране вршњака (нпр. трчање, скакање, баратање лоптом),
- очувању активног начина живота овладавањем тзв. активностима животног стила (нпр. пливање, веслање, вожња бицикла),

– самопоштовању и позитивном физичком доживљају себе неспретне деце.

Наставник физичког васпитања може да диференцира и прилагоди наставу у складу са специфичним потребама и могућностима ученика са DCD. Диференцијација обухвата организацију, презентацију и наставне садржаје (сл. 1).

Слика 1: Модел диференцирања наставе физичког васпитања (Bailey, 2003)



Организација наставе односи се на социјални контекст учења и потребна прилагођавања кад је реч о груписању ученика, организацији простора, улогама које ученици обављају и међусобној интеракцији (Bailey, 2003). Неспретну децу треба поставити близу наставника, да боље виде демонстрацију, чују упутства и фокусирају се на задатак. Кад уче нове вештине кретања, неспретна деца боље функционишу када раде сама или у пару, јер су под мањим притиском, имају више простора да истражују и експериментишу. Вршњачка помоћ је једна од најделотворнијих метода за промоцију инклузије у настави физичког васпитања, а посебно ефективна метода је реципрочно вршњачко помагање (Lavay, 2005). Ако је у питању групни рад, неспретна деца се лакше сналазе у мањим групама, где су моторни захтеви једноставнији, а број одлука које треба доносити мањи (Bailey, 2003).

Већи *простор* за извођење моторних задатака омогућава учесницима више времена да размисле и делују, док смањивање простора за игру чини игру сложенијом и бржом (Bailey, 2003).

У већини случајева, кретне активности које се реализују на часу физичког васпитања обухватају *различите улоге* – од различитих позиција у тиму, преко улоге судије, записничара, тренера и сл. Испробавање ученика у различитим улогама доприноси потпунијем разумевању дате активности, а наставник може, на педагошки тактичан начин, да одреди адекватну улогу

за неспретног ученика (улогу која има мање моторне захтеве) (Bailey, 2003; Missiuna, 2003).

Интеракција међу ученицима на настави физичког васпитања може бити сарадничка или такмичарска, или изостати, као код индивидуалистичког учења. Такмичење излаже неспретну децу додатном притиску; међусобно поређење ученика и јединствени критеријум успешности за све, за неспретну децу обично значи доживљај неуспеха. „За дете са слабом моторном координацијом негативне оцене од значајних других и социјално поређење са другим ученицима може допринети ниском самопоштовању, неспособности и страху од будућег учествовања, који се манифестују у симптомима анксиозности“ (Skinner & Piek, стр. 76).

Презентација наставних садржаја подразумева прилагођавање наставног стила, адекватну процену савладаности наставног градива, коришћење наставних средстава и одговарајућу подршку ученицима са DCD (Bailey, 2003).

Код учења нових моторних вештина, посебно када постоји изванредан безбедносни ризик, најподеснији је директивни *стил поучавања*, док ће мање директивни стил бити прикладнији када наставник жели да ученици размишљају о својој изведби (Bailey, 2003). Стили учења самих ученика такође морају да се уваже при одабиру ефикасног начина презентације градива. Неспретним ученицима треба дати више времена за увежбавање нове кретне вештине, вештину разложити на смислене мање целине, а упутства давати концизно и једноставним речима. У првој фази, учење кретне вештине треба реализовати у постојаном *окружењу*, са стабилним параметрима (нпр. код учења одбојкашког смеча ученик „скида“ лопту са постоља). У следећој фази вештина се изводи у отвореном окружењу, са варијабилним параметрима (нпр. ученик сам себи подбацује лопту за смеч, затим ученику лопту подбацује пар, следи подизање лопте прстима итд.). Ако је за успешно извођење моторног задатка неопходан одређени ниво физичких способности, упоредо се мора радити на подизању нивоа те способности (нпр. за успешно извођење смеча неопходна је експлозивна снага ногу). Позитиван, конструктиван и увремењен *фидбек* доприноси успешном моторном учењу неспретних ученика.

Процена усвојености наставних садржаја захтева посебну обазривост. Због слабије координације и физичке кондиције неспретне деце, треба избегавати јавну демонстрацију моторних вештина која их излаже непријатности (Bailey, 2003).

Адекватан избор и коришћење различитих *справа и реквизита* може у многоме олакшати неспретној деци учествовање у настави физичког васпитања. Висина коша или одбојкашке мреже могу да се смање; вежбе ра-

внотеже могу да се изводе на тлу (на нацртаној линији) па затим на нижој и/или широј греди; код учења плеса задати спорији темпо и ритам плеса и сл.

Неспретној деци биће много пута потребна додатна *подршка* ради овладавања предвиђеним градивом. Ради се о континууму подршке, почев од минималне помоћи на редовним часовима до допунских програма у школи, укључујући према потреби и помоћ стручњака специјалиста ван школе (UNESCO, 1994). Треба унапред планирати подршку наставника овим ученицима, а наставник мора бити стрпљивији и одвојити више времена за обављање одређених задатака, што омогућава ученицима да више пута пробају и увежбавају (Lavay, 2005). Рад у пару такође омогућава неспретној деци подршку у настави физичког васпитања, али је за подстицање самопоштовања неспретне деце важно да се улоге у пару повремено мењају (Lavay, 2005).

Наставни садржаји, тј. задаци, могу се на различите начине прилагодити могућностима неспретних ученика. Модификације задатака за ученике слабијих (али и бољих) способности морају бити саставни део планирања часа физичког васпитања. Као и за друге ученике, за неспретне ученике је битно да задаци буду оптимално изазовни, не превише тешки да доведу до одустајања, нити превише лаки да воде монотонији. Неспретни ученици могу да одређене вештине изводе спорије, у једноставнијој форми, без повезивања с другим вештинама, да играју у бројнијој екипи против екипе с мање чланова итд.

Практичан проблем спорог *облачења и припреме* за час физичког васпитања, може се решити у сарадњи с родитељима (Missiuna et al., 2006) тако што ће избор одеће и обуће олакшавати деци одевање и обување, нпр. „чичак“ уместо дугмади и пертли. Такође, неспретној деци треба толерисати кашњење на час због облачења, односно допустити да мало раније напусте час физичког васпитања да би стигли да се припреме за следећи час.

Посебну пажњу наставник физичког васпитања мора поклонити *безбедности* на часу, јер су неспретна деца склонија повређивању. Брзе, динамичне активности, са много учесника (нпр. спортске игре) носе додатни ризик.

Генерално гледано, *мотивациона клима усмерена на овладавање задатком* представља повољан амбијент за неспретне ученике, јер доприноси унутрашњој мотивацији, залагању и истрајности на часовима физичког васпитања. Избор и презентација активности треба да омогуће неспретној деци успешност током најмање 50 одсто времена наставног часа, а социјална подршка важних других: родитеља, наставника и вршњака, може подржати самопоштовање неспретне деце (Missiuna, 2003).

Закључак

Развојни поремећај координације није довољно познат нашој стручној јавности, иако постојеће процене његове преваленце у популацији школске деце показују да се у сваком одељењу у просеку могу очекивати 1-2 неспретна детета. Познавање суштине и симптоматологије овог поремећаја важно је за рану идентификацију неспретности, те превенцију неповољних секундарних последица. Проблеми с моторном координацијом много пута постају упадљиви тек са поласком детета у школу и специфичним захтевима који се пред њега постављају. Часови физичког васпитања могу прилично драматично да разоткрију постојећи моторни дефицит неспретне деце и изложе их подсмеху вештијих ученика и нереалним очекивањима учитеља/наставника. Добра информисаност педагога физичког васпитања о развојном поремећају координације омогућава прилагођавање наставног процеса у складу са способностима и потребама неспретне деце. Пуна инклузија и учествовање у настави физичког васпитања те позитивно искуство бављења физичком активношћу могу да допринесу оптималном психосоцијалном развоју неспретне деце.

Литература

- American Psychiatric Association (2000): *DSM-IV-TR. Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders. Fourth Edition. Text Revision*, Washington, DC: American Psychiatric Association.
- Bailey, R. (2003): *Teaching physical education: A handbook for primary and secondary school teachers*, London: Kogan Page Limited.
- Blondis, T. A., & Opacich, K. (2000): Developmental coordination disorder and ADHD, in P. J. Accardo, T. A. Blondis, B. Y. Whitman, & M. A. Stain (Eds.), *Attention deficits and hyperactivity in children and adults: Diagnosis, treatment, management*, New York, NY: Marcel Dekker, pp. 265-288.
- Cairney, J., Hay, J., Mandigo, J., Wade, T., Faught, B. E., & Flouris, A. (2007): Developmental coordination disorder and reported enjoyment of physical education in children, *European Physical Education Review*, 13 (1), 81-98.
- Lavay B. W. (2005): Specific learning disabilities, in J. P. Winnick (Ed.), *Adapted physical education and sport*, Champaign, IL: Human Kinetics, pp. 189-204.
- Leeds Consensus Statement: Development coordination disorder as a specific learning difficulty.* (2006). Leeds: Economic and Social Research Council.
- Magalhães, L. C., Missiuna, C., & Wong, S. (2006): Terminology used in research reports of developmental coordination disorder, *Developmental Medicine & Child Neurology*, 48, 937-941.
- Missiuna, C. (2003): *Children with developmental coordination disorder: at home and in the classroom*, Hamilton, ON: CanChild, Centre for Childhood Disability Research.

- Missiuna, C, Gaines, R, Soucie, H, McLean, J. (2006): Parental questions about developmental coordination disorder: A synopsis of current evidence, *Paediatrics and Child Health*, 11(8):507-512.
- Skinner, R. A. & Piek, J. P. (2001): Psychosocial implications of poor motor coordination in children and adolescents, *Human Movement Science*, 20(1-2), 73-94.
- Sutton-Hamilton, S. (2002): Evaluation of clumsiness in children, *American Family Physician*, 66(8), 1435-1440.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) (1994): *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. Paris: UNESCO.

Подаци о аутору:

*Др Вишња Ђорђевић, доцент на Факултету спорта и физичког васпитања
Ловченска 16
21 000 Нови Сад
E-mail: visnja@uns.ac.rs*

Мр Мирослава Којић¹
Др Загорка Марков
Висока школа струковних студија
за образовање васпитача
Кикинда

UDK-371.3(376)
Прегледни чланак
НВ. LIX 3.2010.
Примљен: 23. V 2010.

ПЕДАГОШКИ МОДЕЛ ПОДРШКЕ И ХИПЕРАКТИВНА ДЕЦА КРОЗ ПРИЗМУ МЕТОДИКЕ ЛИКОВНОГ ВАСПИТАЊА

Апстракт Аутори рада у последњих неколико година запажају да се у вртићима повећава број деце са манифестацијама хиперактивног и импулсивног понашања са недостатком пажње. Ова деца ремете рад друге деце и обично буду одбачена од вршњачке популације, а васпитачи их често опомињу због неадекватног понашања. Ову децу едукатори сматрају недисциплинованом, неваститаном и нетолерантном. Родитељи сматрају да су она само нестаина и да је такво понашање једна од пролазних фаза у одрастању детета. Међутим, у новије време за децу с овим манифестацијама се употребљава термин да су хиперактивна. Обично ни родитељи ни едукатори не знају да децу треба одвести стручњаку како би се искључио или дијагностиковао хиперкинетски поремећај. Углавном највећи број ове деце нема дијагнозу хиперкинетског синдрома, па им се не пружа медицински, психосоцијални, специјално-едукацијски и рехабилитацијски или неки други модел помоћи. Али, чињеница је да се у свакој васпитној групи налази једно или неколико овакве деце и да ремете социјалну хомеостазу вршњачке популације, рад васпитача, а из тога произилази њихова емоционална нестабилност и несигурност. На основу сопственог искуства у раду с хиперактивном децом професорка методике ликовног васпитања развија педагошки модел помоћи у оквиру ликовног изражавања хиперактивне деце. Она познаје природу хиперкинетског синдрома, а и чињенице да је период до седме године живота најважнији за стварање веза међу неуронима и да због недовољне стимулације неурона дете може да не оствари своје биолошке потенцијале. Због тога професорка покушава да развије нови педагошки модел подршке хиперактивном детету. Срж подршке састоји се у стимулисању детета да заврши свој ликовни рад и да покуша да га интерпретира.

Кључне речи: хиперактивна деца, педагошки модел помоћи, предшколско васпитање, ликовно васпитање.

PEDAGOGICAL SUPPORT MODEL AND HYPERACTIVE CHILDREN THROUGH THE PRISM OF ART TEACHING METHODOLOGY

Abstract In the last few years the authors of the article have noticed that the number of children with manifestations of hyperactive and impulsive behaviour combined by lack of attention increases in kindergartens. These children disturb other children and become usually rejected by peer population and carers usually reprimand them for inadequate behaviour. Educators find such children undisciplined, bad mannered and intolerant. Parents usually see them as lively and think that their behaviour is only a passing phase in child development. Of lately, however, children with these mani-

¹ kojicki@sbb.rs

festations are labelled as hyperactive. Usually neither parents nor educators are aware that such children should be examined by experts in order to exclude or diagnose hyperkinetic disorder. The majority of such children do not get diagnosed and do not receive medical, psycho-social, special educational and rehabilitation or any other professional help. Yet, the fact is that in each group there are one or several such children who disturb social homeostasis of peer population and the educational process which leads to their emotional instability and insecurity. Based on her personal experience in work with hyperactive children the professor of art teaching methodology has been developing a pedagogic model for aiding hyperactive children to express themselves in art. She is familiar with the nature of hyperkinetic syndrome and the fact that the period up to age seven is the most important for the creation of connections between neurons and that, due to insufficient neuron stimulation, the affected child cannot develop its biological potentials. That is why the professor strives to develop a new pedagogical model of support for hyperactive children. The support basically includes stimulating each child to finish its drawing and interpret it.

Keywords: hyperactive children, pedagogical support model, preschool education, art.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ ПОДДЕРЖКИ И ГИПЕРАКТИВНЫЕ ДЕТИ ИЗ УГЛА МЕТОДИКИ ИЗ ОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА

Резюме

Авторами этой работы замечено, что в последние годы в детских садах увеличилось число гиперактивных детей и детей с импульсивным поведением и отсутствием внимания. Эти дети мешают работать другим детям и обычно бывают отброшены от группы сверстников, а воспитатели часто указывают на их неадекватное поведение. Этим детей воспитатели считают недисциплинированными, невоспитанными и нетолерантными. Родители считают что они только склоны к озорству и что такое поведение встречается в переходном периоде. Однако, в настоящее время такое поведение детей характеризуется термином гиперактивный ребенок. Обычно ни родители ни воспитатели не знают, что детей должен осмотреть специалист, который может установить или отбросить наличие гиперактивного нарушения. Без диагноза гипер активного синдрома такие дети остаются без медицинской, психосоциальной, социально-образовательной или реабилитационной помощи. Но в каждой группе занимается хоть один такой ребенок и он нарушает порядок в группе, работу воспитателя, а из этого происходит его эмоциональная нестабильность. Исходя из собственного опыта в работе с гиперактивными детьми, преподавательница методики изобразительного искусства развивает педагогическую модель помощи в рамках уроков изобразительного искусства. Она знает природу гипер активного синдрома, знает что период первых 7 лет жизни является очень важным для развития связей между нейронами, а из-за недостаточного стимулирования нейронов биологические возможности ребенка могут остаться недоразвитыми. Сущность педагогической модели заключается в попытке стимулирования ребенка закончить свой рисунок и интерпретировать его.

Ключевые слова: гиперактивные дети, педагогическая модель помощи, дошкольное воспитание, изобразительное искусство.

Увод

У овом раду биће речи о истраживању васпитно-образовног процеса који се односи на проблематику и ефекте увођења индивидуализоване

подршке и приступа хиперактивном детету при савладавању програмских захтева усмерене активности ликовног васпитања. Природно је да дете жели да се ликовно изрази, али чињеница је да постоји нешто што га спутава. У таквим случајевима треба реаговати, како дете не би изгубило самопоуздање и самопоштовање. Сваком детету које има проблем у ликовном изражавању треба индивидуално прилазити. Деца која имају исту дијагнозу врло често треба да буду обухваћена различитим програмима педагошке стимулације и помоћи. Основно правило у посебном методичком приступу и програму помоћи деци са развојним сметњама је да им се увек ставља до знања да су она веома важна за своје окружење. Некада ће васпитач то показати: покретом, погледом, осмехом, похвалом или речју, али никада према детету неће бити индиферентан, у очекивању да ће се ствари решити саме од себе када дете сазри.

Међутим, постоје и деца која због развојних сметњи нису у стању да испоље свој унутрашњи свет. Док остали раде, она испољавају хиперактивно понашање и ремете рад групе. Васпитачи углавном инсистирају да дете започне с радом, јер сматрају да ће таквим поступком створити позитивну атмосферу у групи. То је у реду, али ваља уочити разлику између хиперактивног и недисциплинованог или несташног детета. Хиперактивно дете захтева посебан педагошки приступ и модел подршке.

Професори, методичари ликовног васпитања свесни су да свака усмерена активност на којој се деца ликовно не изражавају или то чине само делимично није добра за дечји интегративни развој. Бити другачији од осталих, не испољавати своје емоције путем ликовног израза, бити социјално одбачен због импулсивног понашања, по мишљењу методичара ликовног васпитања, не може да буде знак уобичајеног тока развоја и раста детета.

Постоје различите фазе у развоју дечјег ликовног израза. Оне би требало да буду у складу с узрастом детета и због тога су значајни показатељи дечјег психофизичког развоја. Али, хиперактивна деца због манифестација претеране моторне активности, импулсивног понашања и недостатка пажње нису у стању да се у оквиру класичних педагошких приступа ликовно изразе. Њихови радови су углавном недовршени, јер у току ликовне активности напуштају своје место, пажња им је дистрактибилна и не могу да дочекају неку другу активност, јер ми ова брзо досади. Васпитач опомиње дете и могуће су и врло хаотичне ситуације у току усмерених активности, ако васпитач не пронађе начин да правило усмери дете на рад. Дете је значи инхибирано да визуелно изрази своје унутрашње емоције, а свака инхибиција или педагошка депривација у ликовном изразу детета лоше се одражава на психосоматски статус детета.

Опште је прихваћено да је период предшколства најзначајнији у животу. Ако не стимулишемо дете да се у овом периоду ликовно изражава, то је као да му нисмо пружили шансу да хода или говори. У прилог томе говори и Рајовић (2009) који сматра да је брзина стварања веза између неурона највећа до седме године. Унутар мозга одиграва се борба за доминацију међу неуронима и стварају се нове везе између активних неурона и нови командни путеви. Подстиче се и развој важних центара у мозгу, формира се читава мрежа нових путева, неактивни неурони одумиру, а неактивни путеви се губе (Рајовић, 2009:7).

Интердисциплинарни приступ у васпитно-образовном процесу је значајан јер подразумева повезивање садржаја различитих дисциплина у логичке целине организоване око једног проблема. Искуства из различитих дисциплина употребљавају се у функцији вишестраног расветљавања проблема (Шефер, 1991).

За упознавање ликовног израза детета, потребно је искуство, теоријско знање, интуиција и подстицај детету да емоције изрази на ограниченом простору – папиру, а да, најчешће, каже много више од очекиваног. Проблеми настају ако дете није у стању да изрази унутрашњи свет, да га искаже вербално, па га потискује у себи. Због тога је ликовно изражавање веома важно у предшколском узрасту. Дете цртежом објашњава себе, односно своје психосоцијално стање, шаљући нам симболе. Природна жеља да саопшти себе добија праву димензију ако онај који прима разуме информацију, каналише је и подстиче. Инхибиција детета предшколског узраста покудама да његов рад није рефлексивна стварности може бити веома негативна. Још негативније може да утиче на децу са сметњама у развоју, па због тога с њима треба да раде квалификовани стручњаци који ће дечје ликовне одговоре користити као терапеутско средство. На основу сопственог искуства констатујемо да на предшколском узрасту не постоје деца која нису ликовно креативна. Постоје недовољно креативни васпитачи, учитељи, ликовни педагози и родитељи који својим незнањем угрожавају ликовну креативност и израз детета. Самим тим, они не само да дестимулишу, већ руше и богат унутрашњи свет детета и жељу за изражавањем, па фактички урушавају интегритет детета у биопсихосоцијалном смислу. Дете не треба усмеравати да направи нешто што ће се свидети одраслом, већ га треба подстицати да покаже свој природни потенцијал за ликовно изражавање. Ако је цртеж за ликовно необразовану одраслу особу неразумљив, не значи да дете није креативно. Таква особа заправо не зна да чита симболику рада и њен утицај може да буде врло негативан када су у питању самопоштовање и емоционална стабилност детета. Треба увек бити спреман на то да је сваки ликовни одговор детета тачан и да не постоје нетачни одговори. Сваки нови

ликовни одговор је степеник ка вишем нивоу креативности и откривању интеракције детета и света, јер дете перманентно учи и добија садржаје из спољашњег света који га подстичу да на иста питања – теме, у различитим периодима живота различито одговара. То је веома значајно за дете са сметњама у развоју. Ако бисмо пратили његову ликовну еволуцију, видели бисмо да оно у кратком временском периоду, под утицајем педагошког модела помоћи и подршке, напредује брже него дете којем је ова помоћ ускраћена. Стимулишући ликовни развој, заправо, утичемо на дете интегративно. Уз ликовну креативност, оно развија: говор, мишљење, пажњу, памћење, фину моторику, емоције... Не постоји алтернатива ликовном изразу. Дете ће цртати ногама, устима, лактовима и како се већ снађе, јер ликовни израз потиче из мозга и пронаћи ће начин да се ограда на малом простору – папиру. Тај одговор ће бити велик и о њему различити стручњаци, са више аспеката, могу да кажу много. Међутим, није суштина у одговорима стручњака, већ у прихватању чињенице да инхибирајући ликовни израз детета вршимо атак на његово биће. Не постоји дете које не жели да црта. Постоје само родитељ и педагози који не могу или не желе довољно чврсто да подстакну ликовни израз. Деца филогенетски и онтогенетски носе у себи жељу да цртају, стварају, да нам дају поруке које треба разумети и правилно их усмеравати ка ликовној креативности. Треба да постоје квалитетни услови за развој ликовне креативности у предшколском периоду, јер ускраћивање и недовољно ангажовање васпитача и родитеља у ликовном одрастању, у предшколском периоду, могу лоше да се одразе на свеукупни развој детета. Није суштина да васпитач или родитељ препозна шта је нацртано, срж је у томе да јасно протумачи унутрашње импулсе детета и да каже: „Браво, ово је непоновљиво...” То је права истина, јер је дете заиста непоновљиво у свом ликовном изразу. У каснијем периоду то није тако. Што је утицај средине већи, дете све мање одсликава своју реалност и сопствене мисли цртајући, а све више ради оно што би други желели да виде. Због тога се и ликовна креативност на старијим узрастима смањује.

У предшколском узрасту дечји цртеж је искрен, јер оно не зна да прикрије нешто што одрастао не би смео да сазна већ, напротив, жели нешто да му саопшти. Одрасли могу да употребе спонтани ликовни израз за добробит детета, или то неће учинити јер нису у стању да овладају дечјим ликовним симболима.

Професори методике ликовног васпитања су још пре више од три деценије дошли до закључка да сваком детету треба индивидуално прилазити и да се таквим начином приступа доприноси стварању квалитетнијег система образовања; детету се омогућава да буде оно што јесте, а не оно што се од њега очекује.

Дечји цртеж може да има и сврху дијагностичког средства, терапеутске релаксације, програмске и организационе акцелерације и амплификације детета као интегративне личности.

Тук-Јовановић и Ђокић (2002) ликовно изражавање пацијената користе као допунско средство у фазама лечења, али је важан значај ликовног израза у дијагностици, диференцијалној дијагностици, процени квалитета ремисије и прогнози тока болести. Ауторке указују на могућност колористичке анализе као ликовне експресије код неких пацијената.

Међутим, постоје и деца која због развојних сметњи нису у стању да испоље свој унутрашњи свет. Док остали раде, она остају збуњена и затворена у себе. Васпитачи углавном не инсистирају да дете започне с радом. То је у реду, али ваља учити разлику. Једно је да се не инсистира и не буде нападан у својим захтевима, а сасвим друго покушај да се дете сензибилише и спонтано стимулише на ликовно изражавање. Професори, методичари ликовног васпитања свесни су да свака усмерена активност на којој се деца ликовно не изражавају није добра за дечји интегративни развој. Бити у сопственом свету, не испољавати своје емоције, правити емоционалну дистанцу у односу према вршњацима, по мишљењу методичара ликовног васпитања, не може да буде знак уобичајеног тока развоја и раста детета.

Постоје периоди у развоју дечјег ликовног израза. Они, мање или више, одговарају одређеним хронолошким узрастима, и због тога су значајни показатељи дечјег развоја. Опште је прихваћено да је период предшколства најзначајнији у животу те зато посебно у овом периоду треба стимулисати дете да се ликовно изражава.

Хиперкинетски поремећај

Беркли (Barkley, 1981) дефинише хиперкинетски синдром као поремећај пажње очекиване за узраст и понашање у складу с правилима (послушност, самоконтрола и савладавање проблема), који настаје у предшколском добу (пре 4. године), первазиван је (јавља се у свим ситуацијама) и није удружен с већим сензорним, моторним, психијатријским или неуролошким поремећајима или менталном ретардацијом.

Крстић (1999) наводи да се развојни хиперкинетски синдром дефинише с удруженим присуством претеране и несврсисходне моторне активности, инсифицијентне пажње, импулсивног понашања.

Према Међународној класификацији менталних поремећаја и поремећаја понашања (ICD-10), истраживачка дијагноза хиперкинетског поремећаја захтева стање абнормалног нивоа непажње и немира који прожимају све ситуације и трају све време, а могу бити регистровани директним

посматрањем и нису узроковани другим поремећајима као аутизам или афективни поремећај.

Беркли (Barkley, 2000) хиперкинетски синдром описује и као развојни поремећај недостатка инхибиције понашања. Овај поремећај се код детета манифестује тако што је у поређењу са својим вршњацима оно знатно немирније, тешко се концентрише, нагло је у својим реакцијама, тешко се организује и оријентише у односу на будућност и захтевније је од деце свог узраста.

Митровић и сар. (2008) наводе да етиологија хиперкинетског поремећаја није још увек потпуно позната, тако да се на више нивоа добијају резултати који говоре о факторима значајним за настанак поремећаја: бихевиорална генетика, молекуларна генетика, стечени биолошки фактори, неуроанатомски, неурохемијски, неурофизиолошки и психосоцијални. Али, најчешће се издвајају теорије које подржавају биолошку основу хиперкинетског поремећаја с полигенетским обрасцем наслеђивања.

Генетичка истраживања потврђују утицај наслеђа, но као и код осталих наследних симптома, они не морају бити увек присутни и код родитеља. Исти симптоми јављају се код приближно 30 до 40 одсто ближих и даљих рођака особа с хиперкинетским синдромом (Barkley, 2000, Willcutt i sar. 2000).

Веселиновић Јовановић (2001) наводи да дете с хиперкинетским поремећајем може бити обухваћено следећим терапијама:

- поступак с родитељима и наставницима;
- фармакотерапију;
- низ физичких и вербалних интервенција и поступака који би требало да делују на моторику, когницију и психу детета – психотерапију;
- под психотерапијом аутор у најширем смислу подразумева бихевиорални и когнитивни тренинг.

Ликовни израз, ликовна уметност и методика ликовног васпитања

Ликовна форма према Петровићу (1986) је једна од многих симболичних форми делатности у којој се објективизује стваралачка енергија. Могућност ликовног изражавања заснива се на настојању да се доживљена емоција објективизује, да се као таква пројектује у реалност, а након тога да се пројектује у интрасубјективну форму. Ликовна експресија је покушај да се мисли материјализују.

Због тога је, сматра Узелац (1991), ликовно стварање опредмећивање свести и покушај да се преношењем мисли у дело приближимо свести.

У истраживању Вуковић (1994) испитује естетске преференције између две верзије слике – оригиналне и инвертоване. Резултати су диску-

товани кроз призму три хипотезе које се најчешће нуде као објашњење у овој области – хипотезе о културом условљеној тенденцији посматрања слике слева надесно, хипотезе о компатибилности фокуса на слици с пољем повећане пажње и хипотезе о корекцији априорног перцептивног дебаланса (пажња се више везује за збивања у левом визуелном пољу) постављањем главног фокуса на слици десно.

С аспекта естетске рецепције, ликовно дело се обично доживљава као јединство димензија: боје, теме, композиције, експресионалног контекста, мотива, несвесне бити ствараоца и културолошког миљеа из којег потиче (Петровић, 1987).

Челебоновић (1987) дефинише облик у оквиру предметно-приказивачког плана који се остварује различитим техникама. При томе се полази од контурирања предмета уз распоређивање масе и одређивањем запремине са решавањем проблема светлости и сенке.

Боје и облик су два неодвојива суштинска ентитета специфичне валенције. Кроз такву призму издваја се апстрактност и комуникативност облика и истиче афективна валенца боје (Трстењак, А., 1987).

Арнхајм (1981) сматра да облик захтева активну интелектуалну реакцију ради идентификације предмета, анализе предметне структуре и повезивања делова са целином. Доживљај боје изражава позицију пасивног примаоца дражи, па се сматра да због тога изазива пре свега емоционални доживљај.

Милинковић наводи (1994) да су се последњих година водиле и да се још увек воде расправе о концепту програма методике ликовне културе. Тренутни програм методике ликовног васпитања има психологистички карактер. У структури ранијег програма ликовног васпитања основне школе је на првом месту стајало да овај предмет утиче на развој способности и психичких процеса. Таква концепција је остала и до данас, без обзира на званичан програм. Важећи програм ликовне културе у основној школи има естетичку димензију уз максимално коришћење научних достигнућа сродних области, посебно оних из педагошко-психолошке групе предмета. Садржаји програма су разноврсни и ослањају се на више теоријских основа које се међусобно прожимају. То изискује и специфичне методичке поступке, али и оспособљавање наставничког кадра, посебно студената – будућих просветних радника. Реметећи фактори су најчешће погрешна литература, неодговарајуће образовање на факултетима, недовољно стручно усавршавање постојећег наставног кадра. Можда ово на први поглед делује безазлено, али полако и сигурно руши и најбољи концепт образовања.

Божиновић и сар. (2003) руку описују као орган који је дао могућност приматима да напусте животињски свет и ударе темеље цивилизације.

Шака као њен најмобилнији део омогућила је опстанак човечанства на планети, али и стварање уметничких дела непролазне вредности. Рука може по покрету да открије дух мисли, темперамент, а можда и нагоне човека. Шака као њен део некада то знатно боље изражава. Зато је увек била привлачна за сликаре и вајаре, писце, глумце, историчаре уметности и композиторе. Можемо је посматрати и кроз њен облик и функцију. Њоме се могу изразити различите емоције: забринутост, бол, претња, чуђење, радост, љубав. Код глувонемих особа шаке могу да замене говор. Шака је у телесном смислу важан део тела човека, али и његовог духа. Она је значајна и за лекаре и за уметнике.

Педагошка подршка – ликовни модел помоћи

Више од три деценије професори Високе школе струковних студија спровode посебан методички приступ и педагошки модел помоћи деци са развојним сметњама, у реализацији усмерених активности ликовне културе. Наиме, професори не посматрају дете с аспекта развојне сметње, већ покушавају да му помогну да искаже своју непоновљиву јединственост кроз ликовно изражавање. У склопу естетске рецепције ликовним изразом деца изражавају јединство: боја, теме, ритма или осећања ритма који се везује за структуру њиховог рада у контексту дефинисања облика и композиције у форми естетске супстанце којом изражава своју креативност и социоемоционално стање.

У предшколској установи, организација усмерене ликовне активности састоји се из три дела. У уводном делу васпитач, професор, а најчешће студент, вербалном асоцијацијом покушава да подстакне сву децу на ликовно изражавање. У главном делу деца ликовно изражавају своје импресије, зависно од тога како их је асоцијација подстакла. У завршном делу она објашњавају своје радове.

Деца углавном врло брзо прихватају овакав начин рада. Стварају у опуштеној и топлој социоемоционалној атмосфери. Многи радови освајају награде на домаћим и страним ликовним конкурсима.

Основна претпоставка од које се полази је да је свако дете јединствено у својој биопсихосоцијалној сфери. Да бисмо успели да остваримо биолошке потенцијале детета, морамо пре свега да познајемо његову јединственост у психосоматском смислу. Кроз дугогодишњи педагошки рад уочили смо да су деца у свом развоју и расту више различита него слична и да им треба прићи индивидуализовано. Ове разлике подједнако важе и за децу типичног развоја и за њихове вршњаке са посебним потребама.

Педагошка подршка која се одвија у оквиру методике ликовног васпитања, а у току усмерених активности, састоји се од:

– Индивидуализовану подршку деци која су манифестовала хиперактивно понашање или су имала званичну дијагнозу хиперкинетског поремећаја спроводили су: професорка ликовног васпитања и васпитачи.

– Студенти Васпитачке школе у Кикинди у оквиру усмерених активности методике ликовног васпитања обучавани су како да прилазе и дају педагошку подршку деци с манифестацијама хиперактивности.

Професорка ликовног васпитања и васпитачи су педагошке препоруке наших и страних аутора² конкретизовали у пракси користећи при томе и сопствено вишегодишње искуство у раду с хиперактивном децом. У међувремену су организовани акредитовани инклузивни семинари и стручна усавршавања којима су била обухваћена деца с хиперкинетским поремећајем.

Пошли смо од претпоставке да већина родитеља хиперактивне деце није затражила помоћ стручног лица. Претпостављамо да су се за овакав став определили јер нису довољно обавештени о последицама овог поремећаја.

С обзиром на то да већини хиперактивне деце није ван вртића пружана одређена терапија, а да су реметила рад групе, професорка методике ликовног васпитања је да би усмерене активности биле реализоване у хармоничној атмосфери реализовала педагошки модел подршке овој деци. Уколико је дете обухваћено медицинским, дефектолошким, психосоцијалним или неким другим програмом помоћи, овај програм је био компатибилан са поменутиим моделима подршке. Педагошки програм подршке обухвата искључиво методе и поступке за које смо компетентни. Ниједним поступком, покретом, речју, мимиком и ставом се не доводи у питање дигнитет детета које је претерано моторно активно, импулсивно реагује и има недостатак пажње. Искуство васпитача је показало да је дете, што га више опомињу, све узнемиреније и немирније. Тада васпитачи све више губе контролу у свакодневним педагошко-психолошким ситуацијама и дешава се да им усмерене активности не буду реализоване по плану и програму. Група одбацује хиперактивно дете те је кроз праксу доказано да развијање педагошког модела помоћи и подршке детету с оваквим манифестацијама може да буде од велике користи.

Оквирно, програм подршке одвијао се на следећи начин, али уз напомену да сваком детету с оваквим манифестацијама понашања треба прићи индивидуално:

² Bojanin, 1985; Barkley, 1990, 1997, 2000 ; Kolar i Bojanin, 2000; Willcutt et al. 2000; Carlson et al., Jovanović Veselinović, 2001; Krstić, 2002; 2002; Phelan, 2005; Brocki & Bohlin, 2006; Jovanović i sar.; 2007 Excoffier et al. 2007; Doniger et al.2007; Buitelaar, J., & Sergeant, 2008; Curtis & Patel,2008; Rommelse et al 2008; Martel et al. 2008; Wahlsstedt et al. 2008; Brand, et al., 2002; Brocki, et al., 2007;Tucha, et al., 2007; Harvey, et al., 2007; Patel, 2007; Wahlsstedt et al. 2008; Banaschewski, et al., 2008; Bakken et al, 2008; Gustafsson, et al., 2008; Mitrović, 2008.

– Професорка методике ликовног васпитања и васпитач/ица утичу на децу да своје ствари увек остављају (блокове, боје глину, пластелин, фло-мастере и др.), јер хиперактивна деца не реагују прихватљиво на промене у својој околини. Најбоље реагују на структурирану и предвидљиву околину.

– На столовима деца се налази само оно што им је потребно за усмерену активност из методике ликовног васпитања. Хиперактивно дете се распоређује да седи (или стоји) са децом која су мирна, кооперативна, истрајна и спремна на групни рад (уколико се процени да је то њима не представља напор).

– Док васпитач/ица, професорка или студент причају асоцијативну причу, покушавају да што чешће с дететом остваре контакт очима и да седе близу њега окренути лицем у лице.

– Хиперактивно дете се најчешће ликовно изражава у групи. Обично је то група од троје до петоро деце. Група деце треба да на основу асоцијације на хартији димензија око 100 X 50 цм нацрта цртеж. Свако дете на хартији има ограничен простор и ради за себе, али би рад на крају требало да буде интегрална целина.

Након асоцијације професорка и васпитач/ица прилазе деци постављају им питања, бодре их и стимулишу да раде. Код деце типичног развоја обично све тече према устаљеном редоследу. Али, хиперактивно дете се све време шета по радној соби, омета децу док раде, просипа боје и сл. Професорка му пријатељски прилази и крајње мирним тоном му објашњава да ће своје другове, ако не настави да ради, довести у непријатну ситуацију, јер без њега неће моћи да заврше рад, па ће они бити лишени могућности да им рад буде послат на конкурс за награду или да буде на изложби. Правила су таква да друга деца не могу да цртају на делу хартије који је већ предвиђен за неко дете. Ово правило се изричито поштује ако је дете већ започело да ради у групи. Професорка покушава детету да објасни колико је оно важно за своје другове и наговара га да покуша још једном да се усредсреди на рад. Понавља му делове асоцијације, остварује контакт очима с њим, примењује пасивне покрете, рукама прави необичне фигуре у ваздуху, а ако је дете већ нешто нацртало поставља му питања и саветује га како да настави да се ликовно изражава. Уколико овај поступак не успе, професорка неће инсистирати на томе, већ ће покушати да смири осталу децу из групе и да им каже да ће њихов друг следећи пут уложити напор да заврши рад. Битно је да деца не створе отпор према хиперактивном детету и да га следећи пут прихвате у групу. Значи, битан моменат је да дете схвати да је важно за групу и да је његово присуство веома значајно. Такође је важно да хиперактивно дете нема осећај кривице због тога што због својих

особина није успело да истраје у раду. Ако се код детета створи осећај инфериорности, односно ако изгуби осећање самопоштовања, следећи корак у педагошкој подршци биће тежи.

Приметили смо да током рада хиперактивна деца показују природну потребу за „побеђивање“ сата, односно да задатак изврше пре него што је време истекло. Често питају колико још времена имају да заврше рад, а професорка их упозорава да је то или „много времена“ или „мало времена“. Њима је углавном важно „да победе време“. Наиме, будући да су усмерене активности ликовног васпитања тако структуриране да су према параметрима ритма увек исте, а по садржају сасвим различите, дете током неколико усмерених ликовних активности стекне осећај за временско трајање ликовног изражавања. И због тога претпостављамо да унапред структуриран простор, временски след радњи уз пружање различитих садржаја позитивно утичу на пажњу детета. Да би дете извршило задатак, треба да усклади расположиво време с радном обавезом. Кад би долазило до великих промена у редоследу радњи у току трајања ликовних активности, дете не би могло да усклади темпо рада и време. Међутим, унапред предвидљива средина, време и правила усмерене ликовне активности стварају одређену равнотежу код хиперактивног детета и оно уз додатну педагошку подршку завршава свој рад и „побеђује време“.

Следећи корак може да буде вежбање пажње детета тако што га професорка усредсређује на неку активност која је у сфери његовог интересовања и помаже му објашњењима, описима, сопственим учешћем и анимирањем. За сваку активност која детету није интересантна могуће је прићи детету и саопштити му неку нову асоцијацију којом ће необичним описом боја, облика, ритма, покрета, димензија и сличног дете ставити у позицију пасивног примаоца дражи. Те дражи ће у њему изазвати емоционални доживљај који ће покушати ликовно да уобличи. Овим поступком дете је схватило колико је значајно за професорку и покушаће да пријатно изненади својим ликовним изразом. Нова вербална асоцијација професорке упућена смиреним и подржавајућим тоном са много визуелних описа учиниће задатак занимљивијим и лакшим за извођење. Након што је дете почело да ради, професорка му се дискретно обраћа постављајући више потпитања ради одржавања пажње детета.

Професорка сваком детету прилази мирно и с одобравањем. Деца треба да осете пријатну социоемоционалну атмосферу у радној соби, како би се сва, а нарочито хиперактивна деца подстицала на рад.

Пажња детета се може задржати и улажењем у његово опажајно поље и остваривањем физичке близине, било погледом у очи, било положајем раме уз раме, било додиром, са што мање речи и тоном који неће пореме-

тити комуникацију. Хиперактивном детету се може дати више времена да заврши свој задатак уз бодрене да истраје до краја, али никако му не треба довршавати рад или дозвољавати да друга деца то ураде уместо њега.

У завршном делу усмерене активности, деца објашњавају своје радове. Хиперактивно дете не може да сачека свој ред, већ сталним вербалним упадицама ремети ток. Због тога се током завршног дела професорка налази у близини хиперактивног детета и остварује контакт очима с њим. Смирено му објашњава како треба да сачека свој ред и како деца лепо образлажу своје радове. Кад дође ред на дете, треба га бодрити да уз помоћ цртежа изрази своје емоције и да на основу оствареног ликовног израза, претварањем у вербалне асоцијације, начини сопствено естетско изражавање које ће остала деца подржати.

Стимулација наградама и похвалама је врло важан фактор приликом педагошке подршке хиперактивном детету. Систем награђивања на њега утиче позитивно. Примећено је да хиперактивна деца која освоје награду или им се рад нађе на изложбеном пануу реагују са много више позитивних емоција него што је то случај код вршњака који нису хиперактивни.

Након позитивног понашања хиперактивног детета у току ликовног изражавања, професорка гласно и примерно хвали дете пред другом децом, стручним сарадницима и родитељима. Неће га похвалити ако му понашање и ликовно изражавање нису билу у складу са прихваћеним правилима.

Време потребно за остваривање оваквог односа између детета и професорке је индивидуално за свако дете. Али, треба бити истрајан и треба антиципирати сваки васпитно-образовни корак. Међутим, када је професорка остварила овакву комуникацију, у којој је следила осећања детета, лагано, по принципу наизменичности преузима позитивно „вођство“ – иницијативу, и тада су велики изгледи да ће дете прихватити ликовни задатак и да неће реметити рад групе.

После сваке одржане активности, професорка и студенти су вршили анализу одржаног практичног дела методике. Између осталог, студенти су добијали информације да је сасвим извесно да ће у својим групама као будући васпитачи имати и децу са сметњама у развоју. У циљу сензибилисања студената, подстицања, толеранције, алтруизма, просоцијалности и сузбијања предрасуда, професорка је наглашавала значај васпитачког позива у контексту хуманости према различитостима и деци уопште. Њен став је био експлицитан, а то је да васпитачки позив имплицира хуманост и да им се она обраћа као априори хуманим особама. Хуманост, емоционална стабилност и социјална зрелост су, према њеном мишљењу, елементарни услов да би се неко уопште бавио васпитачким позивом. Анализа активности односила се на позитивне и негативне аспекте одржане активности, а приступ

деци са развојним сметњама био је интегративни део методике ликовног васпитања. Она никад нису била издвајана или послата у неку другу групу да не би реметила рад док студент реализује активност. Дешавало се да су васпитачи да би помогли студенту да што квалитетније реализује активност, хиперактивну децу смештала у другу групу. Разлог таквом понашању је била жеља да на професорку оставе што бољи утисак, а ради стицања више оцене. Такву праксу професорка је строго забранила, јер је познавала свако дете и групи и уочавала је кад у току активности није на свом месту. Због тога су се усмерене активности увек одвијале под аутентичним условима у опуштеној атмосфери, јер колико је студент у вртићу да би положио испит, дете је још више у радној соби да би се подстицао његов раст и развој.

Закључак

Професорка методике ликовног васпитања поставља васпитно-образовне захтеве у оквиру усмерених активности тако што их прилагођава темпу напредовања сваког детета било да је оно типичног развоја или да има развојне сметње. Овакав став је заузела и спроводи га више од три деценије.

Тешко је генерализовати педагошке програме подршке, јер готово да нема детета које због одређене педагошко-психолошке ситуације (вршњачки конфликт, осећај инфериорности и сл.) или неког личног проблема (свађа у породици, развод родитеља и сл.) није захтевало посебну пажњу и педагошку подршку.

Када је у питању рад с дететом које је хиперактивно, њена основна педагошка подршка и практичне импликације састоје се у следећем:

- код хиперактивног детета се ствара осећај да припада групи и да је интегрални део целине који је важан да би се обавио неки задатак,
- детету се увек обраћамо умирујућим и благим тоном уз објашњење да неће бити похваљено и награђено ако се не понаша у складу са правилима групе,
- детету се помаже да створи позитивну слику о себи и да развије самопоштовање, јер непрестана опомињања да се смири и да се лоше понаша у њему изазивају осећај одбачености,
- детету исказујемо поверење у његову способност да делује самостално, како би стекло осећање личног достојанства, поноса и независности,
- децу вршњачке популације подстичемо да разумеју хиперактивно дете и да му помогну у различитим ситуацијама,
- покушавамо да утичемо на систем вредности код хиперактивног детета, нарочито у оним случајевима када запазимо да је дете свесно да се по нечему разликује од других, како бисмо га подржали да прихвати себе онаквим какво јесте и да се не осећа инфериорним у односу на другу децу,

- подстичемо дете да путем разговора открива своја осећања, пажљиво га слушамо и једноставно му одговарамо на питања,
- подстичемо га да у завршном делу сачека свој ред и да са што мање импулсивног понашања објасни свој рад.

Познато је да се хиперактивној деци треба обраћати што једноставнијим реченицама.

Међутим, наше искуство везано за асоцијативне приче које изводимо у уводном делу усмерене активности и приликом индивидуалног приступа детету уз давање нових асоцијација доказују супротно. Пажња хиперактивне деце је приликом излагања: боје, теме, композиције, експресивног контекста, мотива, облика, ритма и покрета у оквиру асоцијација на адекватном нивоу.

Сматрамо да интердисциплинарни приступ у методици ликовног васпитања и методици развоја говора доприноси и представља врсту педагошке терапије хиперактивном детету, јер оно фокусирајући се на свој цртеж, а у жељи да га на крају и вербално интерпретира, развија и подстиче и дивергентно мишљење.

Литература

- Arnhajm, R. (1981): *Umetnost i vizuelno opažanje. Psihologija stvaralačkog gledanja*. Beograd: Univerzitet umetnosti u Beogradu.
- Božinović, N., Božinović, D., & Stojanović, R. (2003): Šaka kao model umetnika. *Glasnik Antropološkog društva Jugoslavije*, (38), 127-136.
- Bakken, R. J., Paczkowski, M., Kramer, H. P., Sumner, C. and Kelsey, D. K.(2008): Effects of atomoxetine on attention-deficit/hyperactivity disorder in clinical pediatric treatment settings: *a naturalistic study*. *Current Medicinal Research and Opinion*, 24 (2): 449-460.
- Banaschewski, T., Yordanova, J., Koiev, V., Heinrich, H., Albrecht, B. and Rothenberger, A. (2008): Stimulus context and motor preparation in attention-deficit/hyperactivity disorder. *Biological Psychology*, 77 (1): 53-62.
- Barkley, R. (1981): *Specific guidelines for defining hyperactivity children*. New York: Plenum Press.
- Barkley, R. (1990): *Attention deficit hyperactivity disorder*. New York: Guilford press. .
- Barkley, R. (1997): *ADHD and the Nature of Self-Control*. New York City, Guilford Press.
- Barkley, R. (2000): *Taking charge od ADHD*. New York. The Guilford Press.
- Bojanin, S. (1985): *Neuropsihologija razvojnog doba i opšti reedukativni metod*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Brand, S; Dunn, R; Greb, F.(2002): Learning Styles of Students with Attention Deficit Hyperactivity Disorder: Who Are They and How Can We Teach Them? *Clearing House*, May/June 2002, Vol. 75, Issue 5, p. 268.

- Brocki, K., and Bohlin, G. (2006): Developmental change in the relation between executive functions and symptoms of ADHD and co-occurring behaviour problems. *Infant and Child Development*, 15 (1): 19-40.
- Brocki, K., Nyberg L., Thorell, L. Bohlin, G. (2007): Earlyconcurrent and longitudinal symptoms of ADHD and Odd: relations to different types of inhibitory control and working memory. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 48 (10): 1033-1041.
- Buitelaar, J., Sergeant, J.A. (2008): Speed, variability, and timing of motor output in ADHD: Which measures are useful endophenotypic research? *Behavior Genetics*, 38 (2): 121-132.
- Carlson, C. L.; Booth, J. E.; Misung, S.; Canu, W. H. (2002): Parent-, Teacher-, and Self-Rated Motivational Styles in ADHD Subtypes. *Journal of Learning Disabilities*, Mar/Apr, Vol. 35, Issue 2, p. 104.
- Curtis, L. T. and Patel, K. (2008): Nutritional and environmental approaches to preventing and treating autism and attention deficit hyperactivity disorder (ADHD): A review. *Journal of Alternative and Complementary Medicine*, 14 (1): 79-85.
- Daniels, E. & Stafford K. (2001): *Integracija dece sa posebnim potrebama*. Beograd: Centar za interaktivnu pedagogiju.
- Doniger, L., Simon, B., Hausdorff, J. M. (2007): A novel multidomain somputerized cognitive assessment for attention-deficit hyperactivity disorder: evidence for widespread and circumscribed cognitive deficits. *J Child Neurol*, 22(3): 264-76.
- Flapper, B. C., Houwen, S., Schoemaker, M. M. (2006): Fine motor skills and effects of methylphenidate in children with attention-deficit-hyperactivity disorder and developmental coordination disorder. *Dev Med Child Neurol*, 2006, 48 (3): 165-9.
- Fliers, E., Rommelse, N., Vermeulen, SHHM, Franke, B. and Buitelaar, J. K. (2008): Motor coordination problems in children and adolescents with ADHD rated by parents and teachers: effects of age and gender. *Journal of Neural Transmission*, 115(2): 211-220.
- Elia, J., Ambrosini, P. J. & Rapaport, J. L. (1999): Treatment of attention-deficit hyperactivity disorder. *The New England Journal of Medicine*, 340, 780-788.
- Gardner, W. (2002). *Emocionalni i edukacijski razvoj djece s poremećajem pažnje i hiperaktivnosti*. Zagreb: Hrvatska udruga za stručnu pomoć djeci s posebnim potrebama IDEM.
- Gustafsson, P., Thernlund, G., Besjakov, I., Karlsson, M. K., Ericsson, I., Svedin, C. G. (2008): ADHD symptoms and maturity – a study in primary school children. *Acta Paediatrica*, 9 (Lange KW).
- Harvey, W. J., Reid, G., Grizenko, N., Mbekou, V., Ter-Stepanian, M. & Joobar, R. (2007): Fundamental movement skills and children with attention deficit hyperactivity disorder: peer comparisons and stimulant effects. *Journal Abnorm Child Psychol*, 35(5): 871-82.
- Excoffier, E., Vila, G., Taupiac, E., Mouren-Simeoni, M. C. and Brouvard, M. P.(2007): Dimensional approach of social behaviour deficits in children. Preliminary validation study of the French version of the Children s Social Behaviour Questionnaire(CSBQ). *Encephale-Revue de Psyychiatrie Clinique Biologique et Therapeutique*, 33(4), 585-591.
- Jovanović Veselinović, M. (2001): *Hiperaktivno dete*. Beograd: Zadužbina Andrejević.

- Jovanović, N. i sar. (2007): *ADD/ADHD- Deficit pažnje i hiperaktivnost dece*. Beograd: Centar za primenjenu psihologiju.
- Kolar, D. i Bojanin, S. (2000): Razvojni hiperkinetički sindrom u savremenoj stručnoj literaturi. *Psihijatrija danas*, 32, 2-3, 181-201.
- Krstić, N. (1999): *Osnove razvojne neuropsihologije*. Beograd: Zavod za mentalno zdravlje.
- Krstić, N. (2002): Specifični razvojni poremećaji: otkrivanje i intervencije. *Psihijatrija danas*, 34:3-4: 215-236.
- Martel, M. M., Gobrogge, K. L., Breedlove, S. M and Nigg, J. T. (2008): Masculinized finger-length ratios of boys, but not girls, are associated with attention-deficit/hyperactivity disorder. *Behavioral Neuroscience*, 122(2), 273-281.
- Milinković, Z. (1994): Osnove realizacije nastave likovne kulture. *Nastava i vaspitanje*, 43(5). 400-414.
- Mitrović, D., Ivanović Kovačević, S., Marković, J., Stokin, B., Šobot, V., Srdanović, J. (2008): *Hiperkinetski poremećaj*. Novi Sad: Institut za javno zdravlje.
- Patel, K., (2007): A comprehensive approach to treating autism and attention-deficit hyperactivity disorder: A prepilot study. *Journal of Alternative and Complementary Medicine*, 13 (10): 1091- 1097.
- Petrović, S. (1986): *Metafizika i psihologija slike*. Niš – Beograd: Gradina i Prosveta.
- Phelan, T. (2005): *Sve o poremećaju pomanjkanja pažnje*. Lekenik: Ostvarenje
- Rajović (2009): *IQ deteta – briga roditelja*. Novi Sad.
- Racine, M. B., Majnemer, A., Shevell, M., and Sinder, L. (2008): Handwriting performance in children with attention deficit hyperactivity disorder (ADHD). *Journal of Child Neurology*, 23(4): 399-406.
- Rappley, M. D. (1999): Diagnosis of attention – deficit/ hyperactivity disorder and use of psychotropic medication in very young children. *Arch Pediatr Adolesc Med* 153: 1039-1045.
- Rommelse, N.N.J., Van dr Stigchel, S., Witlox, J., Geldof, C., Deijen, JB., Theeuwes, J., Oosterlaan, J., Sergeant, J. A. (2008). Deficits in visuo-spatial working memory, inhibition and osulomotor control in bozs with ADHD and their non-affected brothers. *Journalof neural transmission*, 115(2):249-260.
- Veselinović-Jovanović, M. (2001): *Hiperaktivno dete*. Beograd. Zadužbina Andrejević.
- Vuković, I. (1994): Estetska preferencija i literalna organizovanost slika. *Psihologija*, 27 (3-4), 341-348.
- Trstenjak, A. (1987): *Čovek i boje*. Beograd: Nolit.
- Tucha, L., Walitza, S., Gerlach, M., Linder, M, and Tucha, O. (2007). Interaction of attention and graphomotor functions in children with attention deficit hyperactivity disorder. *Journal Neural Transm Suppl.* (72): 249-59.
- Ćuk-Jovanović, L. & Đokić, K. (2002). Psihopatologija likovne ekspresije. *Engrami – časopis za kliničku psihijatriju, psihologiju i granične discipline*, 24 (3-4), 81-88.
- Uzelac, M. (1991). *Stvarnost umetničkog dela*. Novi Sad : Književna zajednica Novog Sad. Šefer, J. (1991): Interdisciplinarni tematski pristup nastavi, Učitelj u praksi (246-263). Beograd: Republički zavod za unapređivanje vaspitanja i obrazovanja Srbije.

- Wahlssstedt, C., Thorell, L.B. and Bohlin, G. (2008): ADHD symptoms and executive function impairment: Early predictor of later behavioral problems. *Developmental Neuropsychology*, *33* (2): 160-178.
- Willcutt, E. G., Pennington, B. F., DeFries, J. C. (2000): Etiology of Inattention and Hyperactivity/Impulsivity in a Community Sample of Twins with Learning Difficulties, *Journal of Abnormal Child Psychology*, Vol. 28, No. 2, pp. 149-159.

Podaci o autorima:

*Mr Мирослава Којић, професор Високе школе струковних студија за образовање васпитача, 23 300 Кикинда, Светосавска 53
mail kojicki@sbb.rs*

*Др Загорка Марков, професор Високе школе струковних студија за образовање васпитача
23 300 Кикинда, Светосавска 57
mail zaga60@beotel.net*

Др Небојша Петровић¹
Др Бора Кузмановић
Филозофски факултет
Београд

UDK-37.017
Оригинални научни рад
НВ. LIX 3.2010.
Примљен: 19. IV 2010.

ВРСТА ШКОЛЕ И ШКОЛСКИ УСПЕХ КАО ЧИНИОЦИ ПРИХВАТАЊА ЛИЧНИХ И ДРУШТВЕНИХ ЦИЉЕВА СРЕДЊОШКОЛАЦА У СРБИЈИ

Апстракт *Истраживање које се приказује у овом чланку имало је за циљ да провери колика је улога школе, конкретније, врсте школе и школског успеха, у прихватању одређених личних и друштвених вредности данашњих средњошколаца. Поред тога, проверено је и колико средњошколци генерално прихватају ове вредности, операционализоване преко 18 личних и 18 друштвених циљева. Узорак је чинило 2.426 ученика из целе Србије. Од личних циљева највише се прихвата пријатељство (просечна вредност је 4,42 на петостепеној скали), љубав (4,37), материјални стандард (4,32) и самосталност (4,28). Од друштвених циљева најзначајнија је запосленост (4,42), а потом и социјална права (4,31), животни стандард грађана (4,24) и еколошки циљеви (4,23). Ученици различитих врста школа се статистички значајно разликују у важности коју придају највећем броју и личних и друштвених циљева, мада те разлике генерално нису велике. Школски успех је, такође, у статистички значајној корелацији са прихватањем највећег броја како личних, тако и друштвених циљева. Али, и овде су коефицијенти ниски. Школски успех се обично третира не само као добар показатељ остваривања образовне функције школе, него и васпитне, социјализацијске. Претпоставља се да бољи ученици не само боље препознају, него и усвајају друштвено пожељне вредности, у првом реду оне које су израз васпитних циљева школе. Наше резултате не треба видети као знак да школа недовољно успешно остварује своје васпитне циљеве, већ пре као прилог тези да у школи нису јасно дефинисани циљеви васпитања, особито ако је реч о сфери вредности.*

Кључне речи: лични циљеви, друштвени циљеви, вредности, школа, школски успех, социјализација

SCHOOL TYPE AND ACADEMIC ATTAINMENT AS FACTORS OF ACCEPTANCE OF PERSONAL AND SOCIAL AIMS OF HIGH SCHOOLERS IN SERBIA

Abstract *The research presented in this article was aimed at assessing the role of school, particularly type of school, and academic attainment in accepting personal and social values among contemporary high-school students. The extent of general acceptance of these values was tested by offering respondents 18 personal and 18 social aims. The sample included 2.426 students across Serbia. Among personal values the most widely accepted was friendship (mean value 4.42 on the five-grade scale, love (4.37), welfare (4.32), and independence (4.28). Among social aims the most*

¹ npetrovi@f.bg.ac.rs

important was employment (4.42), followed by social rights (4.31), living standard (4.24) and ecological aims (4.23). Students from different types of schools differ statistically significantly in the positioning of most personal and social aims, although the differences are not huge. Academic attainment is also in statistically significant correlation with the acceptance of the majority of both personal and social aims. Yet, here also, the coefficients are low. Academic attainment is usually taken not only as a valid indicator of the educational function of school but also of its upbringing and socialization function. It is assumed that more successful students not only recognize but also accept socially desirable values readily, primarily those expressed in the particular educational aims of their school. Our results should not be interpreted as a signal that school, in general, does not realize its educational aims successfully but more as a contribution to the thesis that educational aims are not clearly defined, regarding particularly the area of values.

Keywords: aims, values, school, academic attainment, socialization.

ВИД ШКОЛЫ И ШКОЛЬНЫЙ УСПЕХ КАК ФАКТОРЫ ПРИНЯТИЯ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ И ОБЩЕСТВЕННЫХ ЦЕЛЕЙ СРЕДНШКОЛЬНИКАМИ В СЕРБИИ

Резюме *Исследование, результаты которого приводятся в данной статье, проведено в целях установления, какую роль имеет вид школы и школьный успех в принятии определенных индивидуальных и общественных ценностей сегодняшними среднешкольниками. Кроме того, проверялось, насколько среднешкольники генерально принимают данные ценности, операционализованные через 18 индивидуальных и 18 общественных целей. Исследование проведено на примере 2 426 учеников из всей Сербии. Среди индивидуальных целей на первом месте находится дружба (в среднем 4,42 по пятибалльной шкале), затем любовь (4,37), материальное положение (4,32) и самостоятельность (4,28). Среди общественных целей самой значительной является занятость (4,42), а затем социальные права (4,31), жизненный стандарт граждан (4,24) и экологические цели (4,23). Ученики различных школ статистически значимо различаются между собой в важности которую придают большинству и индивидуальных и общественных целей, хотя эта разница в общем небольшая. Школьный успех также находится в статистически значимой корреляции с принятием самого большого числа и индивидуальных и общественных целей. Но и здесь разница небольшая. Школьный успех обычно рассматривается не только как хороший показатель осуществления образовательной функции школы, но и воспитательной функции и функции социализации. Считается, что хорошие ученики не только что лучше узнают, но и усваивают общественно желательные ценности, в первую очередь те, посредством которых выражается воспитательная функция школы. Полученные нами результаты нельзя рассматривать в качестве показателя недостаточно успешного выполнения воспитательных целей школой, но прежде всего как подтверждение тезиса об отсутствии четко определенных целей воспитания в школе, особенно когда речь идет о сфере ценностей.*

Ключевые слова: цели, ценности, школа, школьный успех, социализация.

Увод

Истраживање које ћемо овде приказати улази у широку област вредности и вредносних оријентација. Реч је о проблематици која је веома много проучавана у бившој Југославији и, чини се, особито у Србији, у којој се одржао континуитет плодноних и подстицајних истраживања чак и у ратним и поратним годинама. Емпиријске студије најчешће су рађене са младима и тај тренд ће се вероватно одржати. Истраживачи покушавају преко младих да завире и у будућност друштва и понекад у томе успевају, али су се преко „генерације будућности“ тек делимично могле назрети и наслутити драматичне промене у Југославији у последњој деценији прошлог века. Распад система и друге промене нису зависиле од свести широке популације младих, али се на ту свест одражавала динамика друштвене кризе пред распад државе и почетак сурових националних сукоба (Михаиловић и сарадници, 1990).

Бројна су истраживања на узорку младих, па овде нећемо покушавати да дамо ни овлашни преглед свих значајних резултата, већ ћемо дотаћи само она истраживања која су најнепосредније битна за тему којом се бавимо. Нећемо се детаљније бавити ни различитим схватањима и могућим разграничењима појмова вредности и вредносних оријентација, већ читаоца упућујемо на релевантну литературу (на пример, Kluckhohn, 1951; Rokeach, 1973; Rot и Havelka, 1973; Кузмановић, 1973. и 1995б; Пантић, 1977; Schwartz и Bilsky, 1987). Ако желимо што једноставнију дефиницију, може се рећи да се под вредностима подразумевају релативно уопштени (апстрактно формулисани) лични и друштвени циљеви, постојећа стања, начини понашања и врсте активности уз које се везују уверења да су пожељни (значајни) било за човека као појединца, било за групу и друштво. За потребе овог истраживања важна је подела на инструменталне и терминалне вредности (Rokeach, 1973), односно на вредности-циљеве и вредности-средства (Кузмановић, 1995б). У сваком случају, ако се циљеви (било лични, било друштвени) формулишу на уопштен начин, спадају у сферу вредности². Ипак, нисмо у наслову употребили овај шири појам да бисмо експлицитније исказали шта је стварни предмет истраживања.

Наши истраживачи су били свесни чињенице да су вредности детерминисане већим бројем фактора (на пример, Пантић, 1977), међу којима је школа само један од чинилаца – не само зато што је посебно важна породица у којој се одраста, већ и вршњаци, средства масовних комуникација, омиљена литература, актуалне друштвене околности и други. Неки говоре

² Наравно, значење термина “циљ” се може проширити толико да укључи и начине долажења до неких даљих циљева, али тада треба разликовати разне врсте циљева, попут Рокичеве поделе на инструменталне и терминалне вредности.

и о значају ендогених фактора и „аутокреацији“ вредности (Пантић, 1977). Није ни лако путем неексперименталних истраживања установити колики је утицај школе, мада је у предвечерје распада Југославије обављено једно солидно, врло обухватно истраживање у Србији с циљем да се испита какав је ефекат основног образовања (Хавелка и сарадници, 1990). Било је лакше (али такође значајно) путем квалитативне анализе програмских докумената, закона и уџбеника установити какве су интенције образовног система у сфери вредности (нпр. Плут, 1991, Аврамовић, 1996). Констатовано је, поред осталог, да тај систем по инерцији истрајава на одређеним васпитним циљевима и да се у уџбеницима даје стара идеолошка слика света и афирмишу давно официјелно прокламоване идеолошке вредности, чак и кад су се у свету догодиле озбиљне промене, а Југославија налазила пред распадом (Кузмановић, 1989). Но све дубља друштвена криза деловала је непосредно и преко других канала на младе и појавиле су се прве студије о променама вредносних оријентација, особито идеолошки и политички релевантних (Пантић, 1981). Стручњаци су убрзо увидели да се у новим друштвеним условима (након слома једног друштвеног система и разарања Југославије) мора преиспитати и циљ васпитања, те је Савез педагошких друштава Југославије (најновије) организовао у октобру 1993. „запажено стручно саветовање“ о теми „Циљ васпитања и друштвене промене“. Часопис *Педагогија* објавио је сва излагања са тог скупа (број 1-2, 1993), од којих су се нека директно бавила односом вредности и циљева васпитања (најдиректније Кузмановић, 1993, Бабић, 1993).

На улогу школе посредно указују нека поновљена (квизилонгитудинална) истраживања чији је глави циљ био да се испитају промене у вредностима зависно од развојних промена (узраста) и драматичних друштвених промена (Кузмановић, 1995б, Попадић, 1995). Највеће промене су се догодиле у сфери идеолошки значајних вредносних оријентација: на пример, од доминантног залагања за друштвену својину долази се до претежног прихватања приватне својине, од атеизма до религиозности; значајно опада залагање за једнакост, једнопартијски систем се не прихвата итд. Неке вредности се ипак нису промениле онолико колико би се очекивало на основу драматичних друштвених промена (на пример отвореност према свету) или су се промене одвијале лагано (кад је реч о религиозности), а у неким случајевима (пре свега, када су посреду вредности које изражавају универзалне људске потребе) једва да су статистички значајне, или чак и не достижу праг значајности. Указује се на могућност да школа испољи одређену инерцију чак и када се неке друштвене промене институционализују: „И сама школа испољава извесну инерцију, настављајући са старом праксом и када се захтева нова. Између осталог, наставници су васпитавани

у неком другом времену, па своја давно стечена интимна уверења преносе ученицима чак и онда када су школе и образовање формално реформисани“ (Кузмановић, 1995а, стр. 11).

О утицају школе може се делимично (само делимично) закључивати и на основу корелација школског успеха и прихватања одређених вредности. Полази се од претпоставке да бољи ученици више прихватају (или су бар научили како треба да се декларишу) поруке које добијају у школи, укључујући и оне које се односе на пожељни систем вредности. У том смислу индикативан је податак да је давно Пантић установио како се бољи ђаци у већој мери залажу за друштвену својину насупротив приватној (Пантић, 1981), а касније је „та правилност најпре нестала, да би се временом јавила обрнута тенденција“ (Кузмановић, 1995б). Временом је нестало и правило да је школски успех у негативној статистичкој вези с религиозношћу. По правилу, школски успех није у високој корелацији са вредносним оријентацијама, што се показало и у неким каснијим истраживањима (Јоксимовић, 2001). У сваком случају, питање утицаја неких фактора везаних за школу и образовање на вредносне оријентације ученика код нас је актуелно и сада, а биће важно и у будућности.

Предмет и циљеви истраживања

Ово истраживање је део шире студије о свакодневици средњошколаца Србије. У овом делу постављена су два основна циља: 1) испитати у којој мери ученици разних средњих школа у Србији прихватају различите личне и друштвене циљеве, и 2) проверити да ли су с прихватањем тих циљева повезана демографска и социјална обележја, у првом реду врста школе и школски успех. Мада су постојале неке радне хипотезе, истраживање је имало претежно експлоративни карактер и стога ћемо показати шта сами резултати истраживања говоре.

Варијабле

Главни скуп варијабли који се тиче циљева преузет је из истраживања Кузмановића и Петровића (Кузмановић и Петровић 2007). Коришћена је листа личних циљева (LLC) која укључује 18 циљева који би се најкраће могли назвати: углед, пријатељи (пријатељска подршка), друштвена моћ, самоактуализација, алтруизам, постигнуће, узбудљив живот, подређеност, сигурност, савесност, љубав, материјални стандард, знање, уживање (хедонизам), друштвено ангажовање, самосталност, популарност и здрав живот. Поред ње, укључена је и листа друштвених циљева (LDC), која такође садржи 18 циљева који се могу најкраће назвати: јака тржишна привреда,

добри међунационални односи, борба против криминала и корупције, jaчање одбрамбених снага, хуманији односи, еколошки циљеви, запосленост, социјална једнакост, правна држава, чување традиције, улазак у Европску унију, приватизација, државни и територијални интегритет, демократија, животни стандард, развој науке и културе, социјална права и једнопартијски систем.

Испитаници су имали задатак да искажу колику важност придају сваком од понуђених циљева. Поред тога, из сваке групе су бирали по пет циљева које сматрају најважнијима, а потом и по један – најважнији.

Као што смо напоменули, ово истраживање је део једног ширег пројекта, те су утврђиване и бројне друге варијабле, но за овај рад су значајне: школски успех ученика и врста школе.

Испитаници

Узорак је чинило 2.426 ученика средњих школа из целе Србије. Заступљени региони су били Војводина (28,8% испитаника), Београд (21%), Средња Србија (20,1%) и Јужна Србија (30,1%). Према врсти школа, узорак је укључио око 42% ученика из гимназија, 17,7% из медицинских школа, 16% из техничких, 14% из угоститељских, 5,7% из пољопривредних и 4,7% из једне економске школе.

Узорак је обухватио ученике из великог броја различитих школа и места те, упркос одређеним мањкавостима (пре је квотни него случајни), омогућује да стекнемо солидан увид у преференције и корелате личних и друштвених циљева средњошколаца у Србији.

Истраживање је изведено крајем 2007. године.

Резултати истраживања

Дескриптивна анализа прихваћености циљева

Излагање резултата започећемо дескриптивном статистиком, тј. приказаћемо који циљеви су најважнији нашим испитаницима на основу просечне оцене важности сваког циља. Биће наведена и мера распршења резултата – стандардна девијација. Ради економичности, нећемо приказивати резултате избора првих пет најважнијих циљева, односно једног најважнијег циља, јер се рангови добијени на ова два начина у великој мери поклапају са ранговима по аритметичким срединама.

Из табеле 1. видимо да су најважнији циљеви средњошколцима у Србији везани за то да имају добре пријатеље и да остваре љубав, а одмах потом ту су и циљеви везани за материјални стандард, као и за стицање са-

мосталности, пре свега од родитеља. Осим материјалног стандарда као примера материјалистичке вредности у друштву које се још бори с оскудицом, остали циљеви с врха листе су карактеристични посебно за ово животно раздобље. То потврђује и чињеница да су и у претходним истраживањима, 1994. и 2000. године (Јоксимовић, 2001), врх листе пожељних циљева такође заузимали пријатељство и срећан брак и складна породица (што је блиско нашем циљу – остварење љубави). Занимљиво је да је и дно листе готово идентично. Друштвена ангажованост, тежња за популарношћу и за моћи и утицајем ни тада, а ни у овом истраживању нису били циљеви који би средњошколцима били много важни.

Табела 1. Лични циљеви

Лични циљеви	АС	СД
пријатељи	4.42	0.89
љубав	4.37	0.98
материјални стандард	4.32	0.97
самосталност	4.28	1.05
знање	4.06	1.02
сигурност	3.93	1.14
уживање/хедонизам	3.93	1.12
самоактуализација	3.82	1.16
здрав живот	3.82	1.24
алтруизам	3.79	1.08
савесност	3.75	1.32
узбудљив живот	3.69	1.22
углед	3.42	1.18
постигнуће	3.39	1.27
друштвено ангажовање	3.11	1.26
популарност	2.51	1.42
подређеност	2.51	1.35
друштвена моћ	2.04	1.21

Најважнији друштвени циљеви (табела 2) су пре свега они који се тичу обезбеђивања што веће запослености (што је и за очекивање у узорку који се налази у периоду када већ озбиљно размишља о будућем послу), потом социјална права која се односе на бесплатно здравство и, што је за ове испитанике сигурно значајније, бесплатно школство, пошто ће многи на-

ставити школовање на факултетима након завршетка средњег образовања. Истакнута је и важности животног стандарда, док су еколошки циљеви, донекле изненађујуће, готово увек у врху по важности у оваквим истраживањима.

Међутим, изгледа да наши субјекти претходне материјалистичке циљеве не доводе у директну везу с уласком у Европску унију, нити тај улазак виде као инструмент за остварење ових циљева, јер га не вреднују превише. Исто се може рећи и за јаку привреду, која је још мање важна. Поред једнопартијског система, који је очекивано при дну, ту се налази и приватизација, која је очигледно пре перципирана као узрок губитка посла и сиромашења неких људи, него као неопходна степеница ка јачој привреди, а тиме и већој запослености и већој могућности социјалних давања и права.

Табела 2. Друштвени циљеви

Друштвени циљеви	АС	СД
запосленост	4.42	0.93
социјална права	4.31	0.99
животни стандард	4.24	0.99
еколошки циљеви	4.23	1.03
борба против криминала и корупције	4.14	1.14
хуманији односи	4.06	1.09
чување традиције	3.96	1.13
развој науке и културе	3.96	1.06
социјална једнакост	3.95	1.10
правна држава	3.78	1.17
државни и територ. интегрит	3.74	1.25
јачање одбрамбених снага	3.58	1.21
демократија	3.58	1.26
добри међунац. односи	3.57	1.25
улазак у Европску унију	3.44	1.35
једнопартијски систем	3.32	1.36
јака привреда	3.13	1.36
приватизација	2.90	1.23

И овде је занимљиво извршити поређење са неким резултатима претходних, сличних студија. Тако Васовић, изучавајући на београдском узорку средњошколаца пре више од 20 година (Васовић, 1988) материја-

листичке и постматеријалистичке циљеве, налази да се највише младих опредељује за јаку привреду (34%), која је нама на дну листе, потом за хуманије односе међу људима и висок животни стандард. У прегледу три истраживања: на ученицима завршног разреда основне школе 1988 и 1994, као и средњошколцима 1994, са листом од 13 друштвених циљева који се делом преклапају са нашим истраживањем, Кузмановић (1995с) показује да се међу најважније циљеве сврставају материјални стандард и запосленост, док су најмање важни једнопартијски систем, социјална једнакост, јачање одбрамбених снага и друштвени активизам.

Поређење личних циљева према врстама школе

Поређење о коме ћемо извести у овом делу рада извршено је анализом варијансе, статистичком техником која утврђује значајност разлика између аритметичких средина више група. Ученици различитих врста школа разликују се у важности коју придају свим личним циљевима осим популарности. Разлике нису велике, али јесу статистички значајне. Задржаћемо пажњу само на контрастним примерима. Тако је будућим економистима углед значајнији него ученицима техничких и пољопривредних школа, а гимназијалцима, ученицима медицинских, па и економске школе, самоактуализација значи више него ученицима техничких и пољопривредних школа. Ученицима средњих медицинских школа су више него њиховим вршњацима из техничких школа важни сигурност, самосталност, алтруизам, па чак и љубав.

Табела 3. Поређење важности личних циљева по врсти школе (дводелна табела)

Врста школе	углед	пријатељи	друштвена моћ	самоактуализација	алтруизам	постигнуће	узб. живот	подређеност	сигурност
техничке	3.12	4.2	2	3.34	3.67	3.12	3.46	2.78	3.62
угоститељске	3.3	4.37	1.9	3.66	3.82	3.33	3.63	2.64	3.96
медицинске	3.53	4.55	1.99	3.98	3.96	3.47	3.71	2.66	4.11
пољопривредне	3.16	4.24	1.77	3.47	3.76	3.28	3.4	2.79	3.69
економска	3.75	4.59	2.19	3.93	3.61	3.48	3.75	2.46	4.06
гимназије	3.53	4.48	2.14	4.03	3.79	3.49	3.82	2.26	3.99
F коефицијент (5, 2005 степени слободe)	11.731**	10.216**	4.112**	26.170**	3.891**	5.474**	6.798**	13.132**	10.194**

Врста школе и школски успех као чиниоци прихватања личних...

Врста школе	савес-ност	љубав	мат. стандард	знање	хедони-зам	друшт. ангажов.	самосталност	популарност	здрав живот
техничке	3.77	4.16	4.17	3.79	3.68	2.99	4	2.67	3.79
угоститељске	3.93	4.39	4.47	4.08	3.9	3.15	4.27	2.6	3.92
медицинске	3.99	4.55	4.34	4.09	4.01	3.11	4.45	2.38	3.98
пољопривредне	3.76	4.25	4.28	4.02	3.81	2.96	4.15	2.47	3.76
економска	3.65	4.52	4.35	3.96	3.97	2.88	4.18	2.55	3.81
гимназије	3.6	4.37	4.32	4.17	4.02	3.18	4.34	2.49	3.74
F коефицијент (5, 2005 степени слободе)	6.760**	7.523**	3.516**	8.513**	6.336**	2.632*	9.135**	2.136	2.839*

Поређење друштвених циљева према врстама школе

Резултати приказани у табели 4. показују да се ученици различитих врста школа разликују и по придавању важности већини друштвених циљева. Посебно велике разлике су у придавању важности циљу јака привреда, где ученици економске школе па и гимназија имају знатно више просеке од ученика техничких, пољопривредних и угоститељских школа.

Табела 4. Поређење важности друштвених циљева по врсти школе (дводелна табела)

Врста школе	јака привреда	добри међу-нац. односи	борба против криминала и корупције	јачање војске	хумани односи	Еколо-шки циљеви	запосленост	социјална једнакост	правна држава
техничке	2.91	3.27	3.99	3.75	3.81	4.14	4.36	3.88	3.73
угоститељске	2.73	3.43	4.01	3.70	4.04	4.22	4.41	3.90	3.72
медицинске	3.07	3.62	4.29	3.52	4.23	4.36	4.54	4.06	3.77
гимназије	3.38	3.74	4.20	3.52	4.13	4.23	4.39	3.95	3.87
пољопривредне	2.78	3.33	3.87	3.31	3.79	4.16	4.35	3.94	3.36
економска	3.56	3.71	4.15	3.62	4.05	4.11	4.49	4.03	3.87
F коефицијент (5, 2005 степени слободе)	19.660**	10.634**	5.866**	4.262**	8.778**	2.363*	2.298*	1.365	5.169**

Врста школе	чување традиције	улазак у Европску унију	приватизација	државни и тер. интегритет	демокрација	животни стандард	развој науке и културе	социјална права	једнопартијски систем
техничке	3.89	3.51	2.97	3.68	3.37	4.05	3.72	3.72	3.37
угоститељске	4.08	3.51	2.84	3.74	3.31	4.18	3.84	3.84	3.44
медицинске	4.01	3.52	2.82	3.69	3.66	4.32	4.03	4.03	3.36
гимназије	3.99	3.38	2.91	3.82	3.72	4.31	4.09	4.09	3.24
пољопривредне	3.56	3.30	2.92	3.28	3.42	4.08	3.86	3.86	3.19
економска	3.93	3.29	2.89	3.96	3.77	4.32	3.82	3.82	3.46
F коефицијент (5, 2005 степени слободе)	4.819**	1.626	.806	5.571**	9.244**	5.663**	9.099**	6.138**	1.778

Повезаност школског успеха и придавања важности личним циљевима

Школски успех се сматра једним од најбољих показатеља успешности школске социјализације. Ученици с бољим успехом стичу више знања и вероватно су боље прилагођени школској средини у сваком погледу. За очекивање је да ученици с бољим успехом у већој мери прихвате оне друштвене, али и личне циљеве који се отворено прокламују као васпитни циљеви школе. Посматрајући обрнуто, преко корелације школског успеха и одређених циљева можемо понешто закључити о важности тих циљева у оквиру школског система. Тако се може очекивати да у ауторитарним системима школски успех буде повезан са подршком вођи, у клерикалним државама са религиозношћу, у либералним демократијама са тежњом ка постигнућу. У табели 5. приказане су линеарне корелације (Пирсонов r коефицијент) школског успеха и важности које се придају личним циљевима.

Код ученика средњих школа у Србији највећу повезаност са школским успехом има самоактуализација, што је разумљиво и без обзира на контекст јер је и школски успех на овом узрасту један од елемената тежње за самоостварењем. Са бољим успехом иде и веће вредновање знања, пријатељства, угледа, сигурности и самосталности; док је добрим ђацима мање значајна тежња ка подређеношћу и за популарношћу. Сличне повезаности са школским успехом добила је и Јоксимовићева (2001), с тим што је усмереност ка пријатељству тада имала и значајно вишу корелацију (0.23), док је тежња ка медијској популарности и тада била најнегативније повезана са школским успехом (-0.20).

Табела 5. Повезаност школског успеха и придавања важности личним циљевима (дводелна табела)

	савесност	љубав	материјални стандард	знање	уживање/ хедонизам	друштвено ангажовање	самосталност	популарност	здрав живот
Школски успех	.049*	.086**	.006	.134**	.049*	.053**	.076**	-.079**	.021

	углед	пријатељи	друштвена моћ	самоакту-ализација	алтруизам	постигнуће	убудућив живот	подређеност	сигурност
Школски успех	.111**	.139**	.002	.207**	.002	.045*	.055**	-.090**	.128**

Повезаност школског успеха и придавања важности друштвеним циљевима

Када су у питању друштвени циљеви, школски успех је навише повезан с тежњом за остварење добрих међунационалних односа у друштву, развојем науке и културе (што је установио и Кузмановић, 1995с), али и јаком привредом и борбом против криминала и корупције. Ови резултати могу да иду у прилог тези да су бољи ученици сензибилнији за отворене друштвене проблеме. Њима су, више него слабијим ученицима, важнији и други друштвени циљеви попут развоја хуманијих односа међу људима и јачања правне државе. Бољи ученици мање маре једино за јачање одбрамбених снага. Занимљиво је да школски успех не дискриминише ученике по циљевима који су били најважније теме претходне изборне кампање: улазак у Европску унију и очување територијалног интегритета земље. Мада је статистички значајна и позитивна ($r=0.10$), очекивала се већа повезаност школског успеха и прихватања демократије.

Дискусија и закључци

Истраживање изведено на 2.426 ученика средњих школа из различитих крајева Србије открива да ова популација младих највише прихвата (при распону оцена од 1 до 5) из сфере личних циљева пријатељство или пријатељску подршку (просек је 4,42), љубав (4,37), а потом материјални

стандард (4,32), самосталност (4,28) и знање (4,06), а најмање популарност (2,51), подређеност моћнијима (2,51) и друштвену моћ (2,04). У неким ранијим истраживањима (извршеним 1994. и 2000. године), Јоксимовићева је са унеколико другачијим инструментом установила да се код средњошколаца на врху листе прихваћености налазе срећан брак и складна породица (што је блиско циљу који смо ми назвали љубав) и пријатељство, а на дну медијска популарност и политичка моћ (Јоксимовић, 2001). То упућује на закључак да главне вредносне оријентације везане за индивидуални живот већ дуго задржавају сличан поредак међу ученицима средњих школа у нас. Вероватно се објашњење делом може тражити у претпоставци да су те оријентације повезане с неким базичним потребама, а делом у особености-ма наше културе – на пример, да се изражавање тежње за моћи не сматра друштвено пожељном.

Табела 6. Повезаност школског успеха и придавања важности друштвеним циљевима (дводелна табела)

	јака привреда	добри међунационални односи	борба против крим. и корупц.	јачање одбрамбених снага	хуманији односи	еколошки циљеви	запосленост	социјална једнакост	правна држава
Школски успех	.154**	.169**	.143**	-.086**	.110**	.066**	.031	.063**	.089**

	чување традиције	улазак у Европску унију	приватизација	државни и тер. интегритет	демокрагија	животни стандард	развој науке и културе	социјална права	једнопартијски систем
Школски успех	.024	.014	-.028	.029	-.104**	.080**	.164**	.056**	-.029

Када је реч о оцени значаја друштвених циљева, на првом месту је запосленост (4,42), а потом и социјална права (4,31), животни стандард грађана (4,24) и еколошки циљеви (4,23), а на дну листе су приватизација (2,90) и јака тржишна привреда (3,13). Нема довољно сродних ранијих истраживања за адекватно генерално поређење овог дела. Чини се да главна објашњења ових резултата треба тражити у актуелној друштвеној ситуацији и у утицају породице. Незапосленост збиља јесте велики и свима видљив друштвени проблем, а приватизацију су многе породице (које преносе своје ставове на

децу) доживеле као проблематичну (обављену помоћу капитала сумњивог порекла) и као узрок остајања без посла. Није, међутим, јасно зашто је „јака тржишна привреда“ заузела тако низак положај на скали вредности. Да ли можда атрибут „тржишна“ носи негативну конотацију повезану са незадовољавајућом приватизацијом? У сваком случају, налаз говори да велики број испитаника не види јаку привреду као најадекватнији инструмент за остваривање регистрованих најважнијих циљева: запосленост, социјална права и животни стандард. Слично се може рећи и за циљ „испунити услове за улазак у Европску унију“ који са просечном оценом од 3,44 заузима тек 15. место на листи прихваћених циљева.

Истраживање је показало да се ученици различитих врста школа статистички значајно разликују у важности коју придају највећем броју и личних и друштвених циљева. Гимназијалцима, па и ученицима медицинске школе, самоактуализација је важнија него ученицима техничких школа. Ученицима економске школе углед је важнији него онима који похађају техничке и пољопривредне школе. Ђаци средње медицинске школе придају већи значај него ученици техничких школа сигурности, самосталности, алтруизму, па и љубави. Када је реч о друштвеним циљевима, за ученике економске школе јака привреда је значајнија него за ученике осталих школа, особито у односу на оне који похађају пољопривредне и угоститељске школе. Ученици гимназија и економске школе придају већи значај и добрим међунационалним односима, па и развоју демократије. Гимназијалци и медицинари много више него други сматрају да је важан развој науке и културе. Као што је својевремено нагласила Јоксимовићева (2001), врста школе може подразумевати разлике у пореклу, општем нивоу знања, али и у интересовањима и наставном програму који условљавају чвршће везивање за неке вредности. Но мора се стално имати на уму да установљене разлике јесу статистички значајне, али нису много велике.

Школски успех је у статистички значајној корелацији с прихватањем највећег броја личних циљева. Углавном су те везе позитивне (тенденција је да се са бољим успехом „удружује“ већа прихваћеност циљева), осим када је реч о популарности и подређености, где су корелације негативне. Међутим, коефицијенти корелација су прилично ниски. Школски успех је повезан и с оценом значаја неких друштвених циљева. Бољи ученици придају већи значај добрим међунационалним односима, развоју науке и културе, јакој привреди, борби против криминала и корупције, хуманијим односима у друштву, а мањи јачању одбрамбених снага земље. Али, и овде су коефицијенти ниски. Необично је да се не појављују значајне корелације школског успеха и прихватања друштвених циљева око којих су се политичке странке највише спориле: улазак у Европску унију, приватизација,

чување традиције, државни и територијални интегритет. Мада је очекивано позитивна, релативно је ниска повезаност успеха и оцене значаја демократије (коэффицијент линеарне корелације је само 0,10).

Школски успех се обично третира не само као добар показатељ остваривања образовне функције школе, него и васпитне, социјализацијске. Претпоставља се да бољи ученици не само боље препознају него и усвајају друштвено пожељне вредности, у првом реду оне које су израз васпитних циљева школе. Наше резултате не треба одмах видети као знак да школа недовољно успешно остварује своје васпитне циљеве, већ пре као прилог тези да у школи нису дефинисани циљеви васпитања, особито ако је реч о сфери вредности. Један од аутора овог рада био је непосредни сведок „мучења“ и *Завода за унапређење образовања и Националног просветног савета* у формулисању пожељних вредности – на пример, када су припремани и усвајани *Стандарди учбеника* (у једном тренутку помињани су само родна равноправност и права мањина).

У социјалистичкој Југославији школа је имала задатак да се бори да ученици усвоје и владајуће идеолошке вредности: социјализам, самоуправљање, друштвена својина, атеизам... Добро је што је у данашње време школа ослобођена од захтева да обавља специфичну идеолошку индоктринацију, али се, изгледа, нашла у стању збуњености (појачаном релативно честим променама власти) и пред дилемама које вредности треба да учвршћује код ученика. Као да делују неки стихијски фактори, када поједини наставници на своју руку обављају социјализацијску функцију, а други се уздржавају од покушаја да код ученика формирају одређене вредносне оријентације. Тако се догађа да је школски успех слабо повезан с придавањем значаја демократији, и то не зато што је та вредност од свих високо прихваћена. Напротив, она је по степену прихваћености у другој половини листе друштвених циљева.

У сваком случају, резултати овог истраживања дају индиције за закључак да неки чиниоци изван школе више обликују вредносни систем ученика него сама школа. За неке вредности то је природно и очекивано, али за поједине (нпр. демократија, добри међунационални односи, алтруизам, знање, итд.) ипак није, тј. нормално је очекивати да школа има већи и корективни утицај.

Напомена: Овај чланак је настао током рада на пројекту Психолошки проблеми у контексту друштвених промена (149 018) Института за психологију захваљујући подршци Министарства науке Републике Србије

Литература

- Аврамовић, З. (1996): Разумевање демократије у уџбенику Устав и права грађана, *Зборник Института за педагошка истраживања*, Институт за педагошка истраживања, Београд, бр. 28, стр. 104-128.
- Бабић, Ј. (1993): Вредности, промене, педагогија, *Педагогија*, XXVIII, 1-2, стр. 33-36.
- Хавелка, Н. и сар. (1990): *Ефекти основног школовања*, Институт за психологију, Београд.
- Јоксимовић, С. (2001): Структура и корелати вредносних оријентација средњошколских ученика, *Зборник Института за педагошка истраживања*, бр. 33, стр. 201-214.
- Kluckhohn, C. K. M. (1951): Values and Value Orientations in the Theory of Action. In T. Parsons & E. Sils (Eds.), *Toward a General Theory of Action*. Cambridge, MA: Harvard University Press, str. 388–433.
- Кузмановић, Б. (1973): *Спремност за ангажовање у самоуправљању као функција неких вредности*, маг. рад, Филозофски факултет, Београд.
- Кузмановић, Б. (1989): О грубој идеологизацији васпитања, *Зборник Института за педагошка истраживања*, Институт за педагошка истраживања, Београд, бр. 22, стр. 24-29.
- Кузмановић, Б. (1993): Усвајање вредности као циљ васпитања, *Педагогија*, XXVIII, 1-2, стр. 54-61.
- Кузмановић, Б. (1995а): Уводна разматрања за истраживање промена вредносних оријентација младих у Србији, *Психолошка истраживања*, 7, Институт за психологију Филозофског факултета у Београду, стр. 9-15.
- Кузмановић, Б. (1995б): Друштвене промене и промене вредносних оријентација ученика, *Психолошка истраживања*, 7, Институт за психологију Филозофског факултета у Београду, стр. 17-47.
- Кузмановић, Б. (1995с): Преференције друштвених циљева, *Психолошка истраживања*, 7, Институт за психологију Филозофског факултета у Београду, стр. 49-69.
- Кузмановић, Б. & Петровић, Н. (2007): Структура преференција личних и друштвених циљева средњошколаца. *Психологија*, вол. 40, бр. 4, стр. 567-585.
- Михаиловић, С. и сар. (1990): *Деца кризе*, ИДН, Центар за политиколошка истраживања и јавно мњење, Београд.
- Пантић, Д. (1977): Вредности и идеолошке оријентације друштвених слојева, у: Поповић, М. (ед.), *Друштвени слојеви и друштвена свест*, Институт друштвених наука, Београд.
- Пантић, Д. (1981): *Вредносне оријентације младих у Србији*, ИИЦ ССО Србије, Београд.
- Плут, Д. (1991): *Социјализацијски обрасци основношколских уџбеника*, магистарски рад, Филозофски факултет, Београд.
- Попадић, Д. (1995): Узрасне и генерацијске разлике у преференцији животних стилова, *Психолошка истраживања*, 7, Институт за психологију Филозофског факултета у Београду, стр. 71-88.
- Rokeach, M. (1973): *The Nature of Human Values*. New York, Free Press.
- Рот, Н. & Н. Хавелка (1973): *Национална везаност и вредности код средњошколске омладине*. Институт за психологију и Институт друштвених наука, Београд.

Schwartz, S. H., & Bilsky, W. (1987): Toward a Psychological Structure of Human Values. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53, 550–562.

Подаци о ауторима:

*Др Небојша Петровић, Филозофски факултет, Београд,
Чика Љубина 18-20 (кабинет 279)
npetrovi@f.bg.ac.rs
тел. 011/ 320 61 66*

*Др Бора Кузмановић, Филозофски факултет, Београд
Чика Љубина 18-20 (кабинет 279)
bkuzmano@f.bg.ac.rs
тел. 011/ 320 61 53*

НАСТАВНИЦИ И САРАДНИЦИ У ОБРАЗОВАЊУ

Др Ана Пешикан
Филозофски факултет, Београд
Мр Слободанка Антић
ФАСПЕР, Београд
Др Снежана Маринковић
Учитељски факултет, Ужице

UDK-371.12 (371.13)
Оригинални научни рад
НВ. LIX 3.2010.
Примљен: 15. II 2010.

КОНЦЕПЦИЈА СТРУЧНОГ УСАВРШАВАЊА НАСТАВНИКА У СРБИЈИ: КОЛИКО СМО ДАЛЕКО ОД ЕФИКАСНОГ МОДЕЛА

Апстракт У претходном раду који представља први део анализе система усавршавања наставника у РС (Пешикан и сар., 2010) навели смо налазе добијене семантичком анализом социјално релевантног документа какав је Каталог за стручно усавршавање наставника. Овај рад је наставак, други део анализе у којој смо упоредили емпиријски проверене критеријуме који карактеришу успешне програме професионалног развоја наставника (ПРН) са добијеним карактеристикама наших програма. Резултати ове друге анализе потврђују претходно добијене налазе, јер показују да постоји озбиљан раскорак између наших програма и емпиријски провереног модела који даје добре резултате у пракси. Неопходно је направити концепцијски нови каталог програма усавршавања који ће бити конструисан на принципима ефикасних модела континуираног професионалног развоја наставника и обезбедити механизме за његову реализацију. У раду дискутујемо и друга релевантна питања за увођење ПРН као што су евалуација програма, контрола квалитета и финансирање стручног усавршавања наставника, а поред закључака дате су и препоруке за успостављање ефикаснијег система усавршавања наставника у Србији.

Кључне речи: усавршавање наставника, професионални развој наставника, унапређивање процеса наставе, учење

IN-SERVICE TEACHER TRAINING: HOW FAR ARE WE FROM AN EFFICIENT MODEL?

Abstract In our previous article, which represents the first part of the analysis of the system of in-service teacher training in Serbia (Pešikan et al., 2010) we presented the findings obtained by semantic analysis of a socially relevant document such as the In-service Teacher Training Catalogue. This paper is its continuation, i.e. the second part of the analysis in which we compared empirically tested criteria which characterize successful programmes of professional teacher development (PTD) with the perceived characteristics of our programmes. The results of this analysis confirm our previously obtained findings, but they also show that there is a serious gap between our programmes and the empirically validated model which provides good results in practice. It is necessary to design a conceptually new catalogue for in-service teacher training which will be developed on the principles of efficient and continuous PTD models and which will secure the mechanisms for its realization. Some other issues such as programme evaluation, quality control, financing of PTD relevant for the implementation of PTD are also discussed and, in conclusion, suggestions are offered for the implementation of a more

efficient system of PTD in Serbia.

Keywords: *in-service teacher training, professional teacher development, teaching process enhancement, learning.*

КОНЦЕПЦИЯ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ В СЕРБИИ: НАСКОЛЬКО МЫ ДАЛЕКО ОТ ЭФФЕКТИВНОЙ МОДЕЛИ

Резюме *В предыдущей работе, составляющей первую часть анализа системы совершенствования профессиональной подготовки преподавателей в Сербии (Пешикан и соав., 2010), приводятся результаты, полученные на основе семантического анализа социально релевантного документа - Каталога по повышению квалификации преподавателей. Данная работа представляет собой продолжение, вторую часть исследования, в котором сопоставляются эмпирически проверенные критерии, характеризующие успешные программы профессионального развития преподавателей и соответствующие характеристики наших программ. Полученные нами в этом исследовании результаты совпадают с ранее полученными результатами и указывают на наличие серьезного расхождения между нашими программами и эмпирически проверенной моделью, дающей на практике хорошие результаты. Необходимо составить концептуально новые программы совершенствования преподавателей, обоснованные на принципах эффективных моделей непрерывного профессионального развития преподавателей и обеспечить механизмы их осуществления. В работе рассматриваются и другие релевантные вопросы о профессиональном развитии преподавателей, такие как эвальюации программ, контроль качества и финансирование повышения квалификации преподавателей, а приводятся выводы и рекомендации для построения более эффективной системы совершенствования профессионального развития преподавателей в Сербии.*

Ключевые слова: *усовершенствование преподавателей, профессиональное развитие преподавателей, актуализация процесса обучения, учение.*

Професионални развој наставника може имати различите циљеве и може испуњавати бројне потребе, од национално дефинисаних образовних приоритета¹ до потреба одређених школа или појединих наставника, може се организовати у различитим видовима и различите институције могу реализовати поједине његове делове. С обзиром на велики варијетет институција које могу нудити програме усавршавања наставника, као и на растућу аутономију школа да бирају програме, питање контроле квалитета програма усавршавања постаје кључно.

У претходном раду који представља први део анализе система усавршавања наставника у РС (Пешикан и сар. 2010) анализирали смо *Каталог*

¹ У Србији још увек није донета национална стратегија образовања. Национални просветни савет тренутно ради на доношењу праваца развоја образовања који би требало да буду и костур за будућу стратегију.

програма стручног усавршавања запослених у образовању за школску 2009/2010. годину, документ који представља конкретизацију и операционализацију образовне политике у домену усавршавања наставника. Прокламовано унапређивање квалитета рада наставника, које препознајемо у новом Закону о основама образовања и васпитања у РС (2009), требало би у једној доследно спроведеној образовној политици да буде подржано различитим механизмима. Ови механизми би требало да осигурају ваљану реализацију сваке од фаза усавршавања: фазу конципирања модела усавршавања, фазу припреме и избора програма, фазу спровођења стручног усавршавања и важну фазу осигуравања примене наученог у конкретној наставној пракси. И у претходној и овој анализи бавимо се испитивањем фазе концепције, планирања, припреме и избора програма усавршавања.

Предмет анализе

Овај рад представља наставак, други део анализе у којој смо упоредили емпиријски проверене критеријуме који карактеришу успешне програме професионалног развоја наставника (ПРН) са карактеристикама наших програма добијених у претходној анализи (Пешикан и сар. 2010). Налазе о имплицитном моделу усавршавања који лежи иза Каталога, добијене у нашој претходној анализи, сада смо упоређивали с налазима најновије метаанализе квалитета програма усавршавања Гаскија и Јуна (Guskey & Yoon, 2009). Ова метаанализа је обухватила 1.343 студије које су се бавиле ефикасношћу програма професионалног развоја са њиховим ефектима на квалитет учења ученика.

Метод

Урађено је квалитативно истраживање у коме је коришћена метода семантичке анализе садржаја. Из метаанализе емпиријских налаза о квалитету програма усавршавања наставника извучени су критеријуми ефикасности програма: начин рада на обуци, ко су реализатори програма, дужина трајања обуке, праћење програма након главних активности (семинара), тип обуке и активности учесника у програму, садржај који се бави обука, и провереност (евалуација) квалитета програма. До ових критеријума се дошло у односу на постигнућа ученика (због чега се целокупно усавршавање наставника и спроводи), тј. ефикасност програма је мерена преко подизања квалитета учења, тј. ученичких постигнућа. С овим критеријумима ефикасних програма су упоређиване карактеристике наших програма добијене у претходној анализи.

Резултати

Прво ћемо дати преглед основних налаза метаанализе Гаскија и Јуна (2009). Ови налази се могу груписати око неколико кључних тема које показују под којим условима је програм стручног усавршавања наставника ефикасан за учење ученика.

а) Начин рада на обуци: *све студије код којих се показује позитивна веза између ПРН и унапређивања ученичког знања користиле су интерактиван начин рада и модел „летње школе“*. Најефикасније су радионице, интерактивни модули и „летње школе“ које су фокусиране на примену праксе подучавања која је проверена у истраживањима, које укључују искуство активног учења са могућношћу да оно што науче адаптирају својим условима рада. Често је радионичарски начин рада најкритикованији аспект свих активности везаних за ПРН, као еклатантан пример неефикасне праксе, као губитак времена и новца. Ова анализа показује да има много радионица које су губљење времена, посебно оне које су конципиране као једнократне, без озбиљнијег утемељења и праћења, базиране на непровереним идејама и стратегијама (неко их је извео, али их није претходно проверавао, већ је по свом нахођењу конципирао обуку), али да је кључ ефикасности програма интерактиван начин рада са уважавањем претходног знања и искуства учесника.

б) Реализатори програма: *најефикаснији су програми које реализују „спољни експерти“, аутори програма или истраживачи који сами презентују своје идеје наставницима и помажу им да налазе примену у пракси и дају подршку у току имплементације*. Многи аутори су сматрали да је најбоље да у свакој школи буду особе које су носиоци новина, истражују заједничке проблеме и траже решења унутар колектива (*school-based reform*). Нажалост, истраживања показују да то није довољно (Holloway, 2000; Latham, 1998), чак показују да када се одлуке о ПРН доносе унутар колектива „наставници дају декларативну сагласност, али не праву подршку коришћењу истраживања“ и „више су заинтересовани да истраживања покажу да је оно што они сматрају ‘добра’ пракса, него да се испитује и долази до резултата“, па су аутори закључили да се кроз „децентрализацију одлука о ПРН постепено слаби утицај знања уместо да се оно промовише“ (Gaskey & Yoon, 2009, с. 496).

в) Трајање обуке: време је кључни фактор успеха, *програми који су ефикасни траже више од 30 сати рада са наставницима* (анализирани су програми од 5 до 100 сати трајања). Ефикасан ПРН тражи много времена, али не само време, већ: добро организовано, пажљиво структурирано време, са задатим активностима, вођено ка циљу и фокусирано на садржај или методiku, или на обоје.

г) Праћење програма: *праћење и подршка су од виталног значаја за успех програма*. Подршка би требало да буде давана на време и циљана на потребе. Сви програми који су се показали ефикасни велики део посвећују структурираном и сталном праћењу након главних активности (семинара).

д) Тип обуке и активности учесника: *најбољи је концептуални тип обуке*, тј. да се наставницима не дају рецепти како да нешто конкретно ураде, већ да им се дају базичне алатке, принципи који леже у основи ефикасне наставе (подучавања) и учења, а да они сами уз те алатке конструишу решења у конкретним условима. У круговима који се баве ПРН доминирају дискусије која је „најбоља пракса“, које су то и какве активности које наставници треба да раде (Easton, 2004). Истраживања показују да не постоји одређени сет активности који је повезан са добрим ефектима на учење. Активности у сваком програму су одређене специфичним садржајем на коме се ради, природом рада и контекстом у коме се обука одвија.

ђ) Садржај обуке: *најефикасније је када се директно усмеримо на јачање наставничког познавања садржаја који предају и познавање педагошко-психолошких знања и компетенција*. То омогућава наставницима да боље разумеју оно што предају и то како ученици ефикасно стичу одређена знања и умења из њиховог предмета.

е) Провереност програма: сви ПРН програми пре употребе морају бити проверени, евалуирани према строгим научним критеријумима, тј. морају да почивају на „вредним поверења, проверљивим, поновљивим и компаративним подацима“, а они који планирају професионално усавршавање морају за сваки програм питати: „На којим истраживачким резултатима почива? Када је изведено истраживање? Да ли је изведено у контексту који је сличан нашем? Да ли су ти добијени резултати применљиви на наше услове? И колико се може веровати тим подацима?“ (Исто, с. 498).

Када у светлу ових налаза погледамо концепцију усавршавања наставника у оквиру Каталога, раскораци између наших програма и онога што проверено даје добре резултате у пракси су више него видљиви:

а) Као прво, нема директне информације о типу обуке, у исту раван су стављени и трибине, велики скупови и семинари, а нема ни прецизне информације о начину рада у оквиру семинара (да ли је интерактиван, које моделе интерактивног рада користи и сл.) што битно мења потенцијалне ефекте програма (Антић, 2010);

б) Реализатори програма су углавном „из друге руке“, дакле не стручњаци (могу и стручњаци практичари) који се баве одређеним феноменом (теоријски, истраживачки или истражују у властитој пракси) и који су на тим својим знањима, на својој експертизи конципирали програм који нуде;

в) Трајање обуке у нашим програмима је лимитирано на 24 сата и немогуће је у овом концепту имати модел степеноване, континуиране обуке код које у времену између различитих фаза или нивоа семинара учесници испробавају и примењују нешто од презентованог на семинару – дакле, потпуно супротно од критеријума ефикасне обуке. Није јасно како се код неких програма појављује већи број сати и шта то значи, да ли учесници и добијају тај већи број сати (онда је то мимо правила) или је то идеална опција коју програм нуди или грешка у штампаном материјалу или нешто друго (нпр. програм *Филозофија с етиком* – 27 сати; *Одељењски старешина у савременој школи* – 26 сати; *Иновативни модели рада у настави* – 24 +3; *Тимска настава* – 40; *Једнака шанса свим ученицима и савремена настава* – 60!; *Читањем и писањем до критичког мишљења* – “један модул 12 сати, четири модула 48 сати, практична примена између семинара 42 сата“ (Каталог, стр. 298); *Умем боље (1)* - 30; *Умем боље (2)* - 30 сати).

г) Повезано с трајањем је и праћење и подршка у примени програма. Нажалост, овако конципиран Каталог не омогућава никакав вид праћења примене стечених знања у пракси. Комплетан фокус усавршавања је на уводу, на проласку кроз програме обуке, а не на исходу, колико је то и како променило праксу и квалитет ученичких знања. Последица овог приступа је да многи наставници усавршавање схватају као „лов на сате и папир“, а не као системску помоћ да неке ствари реше или учине бољим у својој пракси и да прате иновације у својој области.

д) У Каталогу има програма који се односе на садржај и који се односе на дидактичка, психолошка или методичка питања наставе појединих предмета, али њихов однос није добар (доминирају програми намењени настави појединих предмета, дакле наставни садржај). За општа дидактичка, методичка и психолошка питања наставе и учења не постоји ни посебна категорија у Каталогу, мада је више него јасно да такви програми заслужују посебно место и да би заједно са програмима унапређивања садржаја требало да имају приоритет у креирању професионалног развоја наставника.

ђ) Већ смо рекли да се за акредитацију не тражи провереност квалитета програма, да ли он заиста доводи до ефеката које планира да постигне, па проверености, евалуације програма нема ни међу параметрима за идентификацију програма. А да би требало да га обавезно буде, убедљиво образлажу Гаски и Јун: “Истраживачи, као и практичари, морају захтевати много већу ригорозност за програме професионалног развоја... Истраживачи морају драматично унапредити поузданост података у истраживачким студијама између професионалног развоја, промена у наставној пракси и напредовања у ђачком учењу. **Практичари морају инсистирати на бољим проверама и доказима квалитета програма** када доносе одлуку о томе како да по-

троше своја ограничена средства за професионални развој“ (2009, с. 499, наглашавање наше).

Дискусија

До сада смо видели суштинске проблеме с нашим системом усавршавања наставника из два угла. Један је анализа Каталога: његова композиција, природа параметара који дефинишу одређени програм, начин реализације појединих параметара, њихове међусобна усклађеност и кохерентност програма, могућности да се направи ваљан избор програма за усавршавање, да се то кроји према индивидуалним потребама наставника и институције из које долази, помоћ и подршка наставнику у вођењу властите каријере (Пешикан и сар. 2010), а други је анализа карактеристика наших програма у односу на критеријуме који карактеришу успешне програме ПРН у свету. Закључци и једне и друге анализе показују да у Србији не постоји концепт ПРН и да начин на који се реализује систем усавршавања по својим неким иманентним својствима онемогућава спровођење ПРН концепта и сада и у будућности. Добијени подаци идентификују тачке које би морале да се поправе у професионалном усавршавању наставника у Србији.

На крају дискусије добијених резултата желимо да поменемо још два отворена питања око конципирања ПРН у некој земљи, а на која указују налази истраживања. Једно је још увек конзистентно нерешено *питање евалуације и контроле квалитета стручног усавршавања* (Buchberger et al. 2000; Desimone et al., 2002; Hill, 2009). Једна од важних тачака су процедуре за акредитацију програма усавршавања (*Quality assurance in teacher education in Europe, 2006*). Аутори истичу да је контрола квалитета предложених програма најважнија, а ми можемо додати да инструмент за контролу тог квалитета у ствари одсликава националну политику ПРН и кроз те наочаре би требало гледати сваки од пристиглих програма, у којој мери он подржава и развија концепт квалитетног ПРН у пракси. Компетентност особа које врше акредитацију је излишно и помињати.

Друго важно и нимало занемарљиво питање јесте *питање ресурса и финансирања ПРН*. Истраживања су показала да постоји велики варијетет у квалитету ПРН који добијају наставници и пошто добар ПРН захтева значајне ресурсе (Garet et al., 2001) поставља се питање како бирати програме: да ли да школе и локалне самоуправе подржавају избор већег броја краћих програма слабијег квалитета којима се може покрити велики број наставника, или да се окрену мањем броју ефикасних програма високог квалитета, који обезбеђују континуирани и одрживи рад, али који покривају мањи број наставника?

Истраживачи на основу изведених испитивања сматрају да би се требало фокусирати на мањи број програма високог квалитета који ће ефикасно поправљати наставничку праксу (Buchberger et al. 2000; Desimone et al., 2002; Hill, 2009;). Резултати лонгитудиналног праћења показују да је много већа варијација у ПРН и наставничкој пракси између наставника унутар једне школе него што је између школа (Desimone et al., 2002; Hirsh and Killion, 2009). Ови налази показују да школе генерално немају кохерентан, координисан приступ ПРН и настави. Реалокација средстава и комбиновање извора финансирања требало би да знатно повећају улагања у ПРН и помогну у изградњи кохерентне стратегије професионалног развоја наставника у земљи (Guskey, 1997). „Кључно је да се у професионално усавршавање *инвестира више* и у квантитативном и у квалитативном смислу“ (Buchberger et al. 2000, с. 55). Стављање нагласка на важност стратешког, систематског планирања ПРН може охрабрити школе да се окрену програмима високог квалитета. Обезбеђивање квалитетних програма ПРН неће потпуно решити проблем варијације у квалитету ПРН, пре свега зато што је избор и прављење властитог профила усавршавања ствар појединог наставника. Ипак, школе би требало да се усмере на ПРН активности високог квалитета и требало би да: (а) дефинишу приоритете ПРН у времену, у односу на средства којим располажу; (б) да знају које су одлике квалитетних ПРН програма; и да (в) обезбеђују инфраструктуру која ће омогућити креирање и примену оних типова активности наставника који доводе до побољшања ученичких постигнућа (Десимоне ет ал., 2002). Значајну улогу у овом процесу, у помагању школама да се суоче са својим делом задатка и обезбеде ПРН високог квалитета за свој кадар игра финансирање, вођење (давање смерница и пута) и техничка помоћ од стране државе и локалне средине.

Закључци и импликације

Концепција усавршавања наставника у Србији на нивоу реализације не одговара концепту ПРН (има елементе и карактеристике обуке и, делимично, образовања наставника). Овакав Каталог **не пресликава намере** из Закона: нема вођеног система усавршавања у који је узидана образовна политика. Начин операционализације и реализације концепта усавршавања такав је да се њиме не може спровести ваљани ПРН у земљи, а и не помаже наставницима да науче да бирају програме, направе свој профил усавршавања који ће одговарати њиховим индивидуалним потребама или потребама куће у којој раде и рационално и ефикасно воде своју каријеру. Да би одражавао жеље и намере изражене у Закону, али и у актуелним глобалним и европским образовним документима, неопходно је да постоји **јасан, целовит, доследан, научно заснован концепт** ПРН – из кога би се изводиле

карактеристике програма и механизми за њихову реализацију и одржавање зацртане концепције и реалних захтева које диктира стање нашег образовног система. Добра страна Каталога је што су програми временски орочени (мада би једногодишња акредитација за већ проверене програме требало да буде дужа), али ова динамичност допушта да држава брзо реагује према актуелним потребама.

Веома је лимитирана употребна вредност Каталога јер не садржи довољно информација за ваљани избор програма. Параметри који су попуњени нису довољни и нису добро реализовани. Посебан проблем представља што наши наставници у току своје иницијалне обуке нису научени како да управљају својим професионалним развојем², немају умења која ће им служити за стручно доношење одлуке и избор програма. То су умења која се уче и која ће временом наши наставници морати да стекну. С друге стране, Каталог им не даје никакву помоћ, не води их у избору, не даје потпору за процес осамостаљивања у професионалном развоју. Може се осмислити велики број решења како Каталог може да помогне у овом процесу, на пример: реорганизацијом програма и њиховом финијом диференцијацијом (који су важнији, који су општији, које би требало прво бирати, који покривају већи број проблема, а који су уско специјализовани) која би била јасно графички сигнализирана; Каталог би се могао обогатити једноставним упитником на почетку који би служио наставницима да преиспитају властиту професионалну праксу и да направе дијагнозу властитог стања, као и јасно упутство како да најбоље употребе Каталог и направе добар избор по сопственој мери.

Фокус професионалног усавршавања је на уводу, а не на исходу. Тренутно нема ни праћења ни евалуације ефеката стручног усавршавања, односно не постоје механизми у образовном систему који проверавају шта се од наученог примењује у наставној пракси. То значи да се вреднује само присуство на самим семинарима изражено кроз број сати трајања обуке. Како је лимит за дужину семинара постављен на 24 сата, самим тим је конструкцијски онемогућено да се вреднује и време након обуке у коме би наставници требало да пробају да примене нешто од учионога. И по томе се види да је концепција усавршавања наставника која се налази у основи Каталога једнократна обука и адитивни принцип усавршавања (додавање изоловане обуке на другу изоловану обуку), а не концепт континуираног

² У оквиру психологије рада и менаџмента последњих деценија уведен је и појам “управљање професијом, каријером” или “развој професије” (career development) који управо показује да у савременом свету рада свака особа мора имати и компетенције за управљање својом властитом каријером, односно за доношење добрих одлука у вези са својим професионалним развојем, што укључује и избор одговарајућих програма за стручно усавршавање.

професионалног развоја у коме се сва искуства постепено умрежавају и у којој је кључна примена и провера ефеката примене наученога. Оваква ситуација, нажалост, код нас стручно усавршавање наставника своди на бројање сати обуке и скупљање папира који то доказују.

Професионални развој и промена професионалног понашања наставника није дискретна варијабла већ је **реч о процесу, континууму**. То значи да једнократна обука има мало смисла, неопходан је континуитет. Ови процеси не теку по једном обрасцу, не теку истим темпом, ни на исти начин, ни квалитет промене није исти код различитих учесника. Зато су потребни стално праћење и подршка *окружења* (Hirsh and Killion, 2009; Пешикан и Антић, 2009). То је процес који траје, тражи време да се преиспитају постојећа уверења и тек након тога усвајају нови обрасци мишљења и понашања.

ПРН програми морају бити истраживачки проверени и морају наставницима нудити доказе о својој ваљаности.

Фокус професионалног усавршавања требало би да буде **на садржају дисциплине и начину рада с ученицима** (психолошко-педагошке компетенције). При том искуство показује да психолошко-педагошка знања и умења морају бити интегрисана са садржајем дисциплине. Није решење да се уче општи принципи педагогије, дидактике или психологије (нпр. након стечене обуке из одређене дисциплине, додатних 1-2 године учења садржаја из психологије, педагогије и методике), па да их наставник сам примењује на садржај који би требало да предаје. Напротив, потребно је да се та **психолошко-педагошка знања, концепције наставе/учења развијају и уче на конкретном садржају дисциплине**. То, даље, захтева заједнички, тимски рад стручњака за психологију учења и методике, с једне, и стручњака за садржај, с друге стране. Научна потпора овој концепцији може се наћи у истраживањима метакогниције која су показала да у суштини није могуће направити трансфер општих принципа на конкретни садржај, тј. није ефикасна стратегија да особу учимо општим принципима (нпр. решавања проблема) на неком општем интелектуалном садржају, а да онда особа сама трансферише та знања на своју област. Учење је зависно од садржаја који се учи, зависно од контекста и да би се преломило преко специфичног садржаја то захтева пуно вештине и знања (Ивић, 1992; Пешикан, 2003)

Наставницима је потребна помоћ и подршка и за сам избор програма обуке, али и за вођење свог професионалног развоја. Подршка мора стизати од система, али и од школа у којима наставници раде.

Општи закључак који можемо извести из анализа јесте **да наш систем усавршавања наставника не одговара доследно ни по једном критеријуму ефикасним програмима ПРН, тј. да наш систем усавршавања ни на**

нивоу концепта не може бити ефикасан, а камоли када се тај концепт преломи преко конкретних практичних услова за реализацију обуке и бројних контекстуалних и индивидуалних специфичности. Из закључака урађених анализа можемо рећи да у земљи имамо општи оквир за ваљан систем усавршавања наставника (законски оквир), али да је неопходно променити начин његове операционализације, направити концепцијски нови каталог програма усавршавања који ће бити конструисан на принципима континуираног професионалног развоја наставника (у овој анализи елаборирани су конкретни елементи како је то могуће учинити) и који ће омогућити развој ПРН концепта у пракси.

Литература

- Антић, С. (2010). *Кооперативно учење: модели, потенцијали, ограничења*. Београд: Институт за психологију Филозофски факултет.
- Buchberger, F., Campos, B. P, Kallos, S. & Stephenson, J. (Eds)(2000). *Green Paper on Teacher Education in Europe – High Quality Teacher Education for High Quality Education and Training*. Thematic Network on Teacher Education in Europe, Umea, Sweden.
- Desimone, L. M., Porter, A. C., Garet, M. S., Yoon, K. S. i Birman, B. F. (2002). Effects of Professional Development on Teachers' Instruction: Results from a Three-Year Longitudinal Study. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, Vol. 24, No. 2., pp. 81-112.
- Garet, M. S., Porter, A. C., Desimone, L., Birman, B. F. & Yoon K. S. (2001). What Makes Professional Development Effective? Results from a National Sample of Teachers. *American Educational Research Journal*, Vol. 38, No. 4, pp. 915–945.
- Guskey, T. R.& Yoon, K .S. (2009). What works in professional Development? *Phi Delta Kappan*, 495-500.
- Hill, H. C. (2009, March). Fixing Teacher Professional Development. *Phi Delta Kappan*, 470-476.
- Hirsh, S. and Killion, J. (2009, March). Eight Principles Of Professional Learning *Phi Delta Kappan*, 464-469.
- Holloway, J. (2000). The promise and pitfalls of site-based management. *Educational Leadership*, 57, 81-82.
- Ивић, И. (1992) Теорије менталног развоја и проблем исхода образовања, *Психологија*, Вол. XXV, Но. 1-2, стр. 7-35.
- Каталог програма стручног усавршавања запослених у образовању за школску 2009/2010. годину*. Завод за унапређивање образовања и васпитања, Београд, 2009.
- Latham, A. S. (1998). Site-based management: is it working? *Educational Leadership*, 55, 85-86
- Пешикан, А., Антић, С. и Маринковић, С. (2010). Концепција стручног усавршавања наставника у Србији: између прокламованог и скривеног модела. *Настава и васпитање.*, бр.2 стр.278-296.
- Пешикан, А. (2003). *Настава и развој друштвених појмова код деце*. Београд: Завод за уџбенике.

Пешикан, А. и Антић, С. (2009): Implicit theories of academics on the nature of teaching/ learning process, 3rd TEPE Conference, Umea, Sweden (<http://htk.tlu.se/tepe/papers/>)

Quality assurance in teacher education in Europe (2006), Eurydice - The information network on education in Europe), European Commission, Brussels.

Закон о основама образовања и васпитања у РС, Службени гласник,72-09.

Подаци о ауторима:

*Др Ана Пешикан, ванредни професор, Одељење за психологију,
Филозофски факултет, Београд
apesikan@gmail.com*

*Мр Слободанка Антић, Факултет за специјалну едукацију и
рехабилитацију- ФАСПЕР, Београд
slobodanka.antic@gmail.com*

*Др Снежана Маринковић, ванредни професор,
Учитељски факултет, Ужице
teodorat@ptt.rs*

ОБРАЗОВАЊЕ И УСАВРШАВАЊЕ ПРЕДШКОЛСКИХ ПЕДАГОГА

Апстракт Данас се на нашим просторима иницијално образовање педагога организује другачије него пре само неколико година. Планови и програми студија педагогије на свим универзитетима у Србији ранији су били усаглашени са тзв. Хумболтовом концепцијом универзитета. Било је омогућено и надограђивање стеченог иницијалног образовања кроз специјалистичке и последипломске студије у оквиру којих је функционисао и посебан смер за предшколску педагогију. У актуелним процесима реконструкције и модернизације образовног система, у измењеним друштвеним и политичким околностима, универзитет је реорганизован у духу меркантилистичке концепције. Ново усмерење прилагођава високо образовање потребама тржишта рада захтевајући припремање студената за одређене компетенције. Удружени са захтевима Болоњске декларације ови процеси значајно мењају структуру и трајање студијског програма педагогије који се одвија кроз три циклуса академских студија. На тај начин обезбеђени су основни услови за школовање одговарајућег кадра чије је професионално деловање усмерено ка унапређивању институционалног предшколског васпитања и образовања.

Кључне речи: професионално образовање педагога, предшколско васпитање и образовање, концепција универзитета, Болоњска декларација, стручно усавршавање.

PRE- AND IN-SERVICE TRAINING FOR PRESCHOOL PEDAGOGUES

Abstract In our country initial education of pedagogues is, nowadays, organized differently than only a few years ago. Earlier, in all universities in Serbia, the curricula for studying pedagogy were based on the so-called Humbolt's concept of university. Pre-service education could be furthered through specialization and master studies within which there was a separate orientation for preschool pedagogy. In contemporary processes of reconstruction and modernization of the education system and in changed social and political circumstances, university has been reorganized in the spirit of mercantile conception. This novel orientation enabled high education to adapt according to the needs of labour market which requires equipping students with adequate competencies. Together with the requirements of the Bologna process these processes alter considerably the structure and duration of the programmes for pedagogy studies in three academic cycles. In this way necessary conditions have been provided for educating competent cadre whose professional activities are aimed at enhancing institutionalized preschool education and upbringing.

Keywords: pre-service training for pedagogues, preschool education, university conception, Bologna declaration, in-service training.

¹ klementina@ptt.rs

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ДОШКОЛЬНЫХ ПЕДАГОГОВ

Резюме

Сегодня у нас инициальное образование педагогов организуется иначе чем несколько лет тому назад. Учебные планы и программы обучения педагогов во всех университетах Сербии раньше были согласованы с так называемой концепцией Гумбольта. Существовала возможность повышения приобретенных в инициальном образовании знаний в рамках специализации и аспирантуры, где можно было заниматься дошкольной педагогикой. В актуальных процессах модернизации образовательной системы, в новых общественных и политических обстоятельствах, университет организован в духе меркантилистической концепции. Следовательно, высшее образование приспосабливается потребностям рынка, требующего формирования у студентов определенных компетенций. Вместе с Болоньским процессом данные обстоятельства значительно меняют структуру и продолжительность профессиональной подготовки педагогов, которая проходит через 3 академических цикла. Таким способом обеспечены основные условия для образования соответствующих кадров, профессиональная работа которых направлена на актуализацию институционального дошкольного воспитания и образования.

Ключевые слова: профессиональная подготовка педагогов, дошкольное воспитание и образование, концепция университета, Болоньский процесс, повышение квалификации.

Увод

Професионално образовање и усавршавање кадра просветне струке условљено је развојем васпитно-образовне делатности унутар целине система, као и специфичним трансформацијама сваког подсистема појединачно. Такав случај је и с образовањем и стручним усавршавањем педагога који се током иницијалног образовања припремају за рад, између осталог, и у васпитно-образовним установама намењеним деци предшколског узраста. У наставку рада сажето су представљене новине у осмишљавању и организовању предшколског васпитања, као и основне поставке реформе високошколског образовања које су условиле промене у професионалном припремању и усавршавању педагога, тј. предшколских педагога. Као пример новонасталих промена представљен је реформисани студијски програм новосадског Одсека за педагогију и активности организоване у циљу усавршавања професионалних компетенција предшколских педагога.

Промене на нивоу предшколског васпитања и образовања

У нашим предшколским установама више од три деценије делује педагошко-психолошка служба развијајући делатност институционалног васпитања и образовања. Важно место у раду службе припада педагогу као стручном сараднику ангажованом у процесима остваривања и унапређи-

вања васпитно-образовног рада у предшколској установи (*Стручно упутство*, 1996). Најновијим реформским процесима у систему образовања и васпитања Србије наглашен је значај *развојно педагошке делатности васпитно-образовних институција* чиме позиција педагога постаје нарочито важна. Педагог је препознат као координатор и медијатор сложених и деликатних процеса (само)вредновања и развојног планирања.

На нивоу предшколског васпитања и образовања ови процеси наставаљају дух промена које су започеле средином 90-их година прошлог века. У то време усвојене су прве *Основе програма* (Основе програма предшколског васпитања и образовања деце узраста од три до седам година, 1996) на нашим просторима и у пракси започиње интензивна примена идеје о *развоју курикулума*. Овај велики заокрет у организовању институционалног васпитања и образовања деце предшколског узраста захтевао је одговарајуће компетенције стручног особља (педагога и васпитача). У фокусу су се нашле вештине и знања о *конципирању курикулума усмереног на дете и његову породицу* с циљем стварања подстицајних услова за раст и развој све деце укључене у предшколске програме. Отворено је питање *обликовања квалитетних предшколских програма* који обезбеђују унапређивање развојних потенцијала и културног идентитета међусобно веома различите деце. Деценију касније питање развоја квалитетних предшколских програма који остварују трајни развојни утицај на децу у најосетљивијем периоду развоја проширено је на узраст од шестог месеца живота до укључивања у формално школовање (*Опите основе предшколског програма*, 2006).

Истраживања ове проблематике у развијеним земљама света показала су да иако *структурни елементи једног програма* (величина васпитне групе, однос броја деце на једног одраслог, интензитет програмске интервенције) представљају важан предуслов оптимализације услова за квалитетно васпитање и образовање, они *не остварују директан развојни утицај*. Развојно деловање предшколског програма посредовано је доминантним обрасцем социјализације (Leseman 2009), односно *културом васпитно-образовне установе и стилем васпитања који се негује у породичном окружењу* детета. Развојни утицај предшколског програма је у директној спречи с културом васпитно-образовне установе која, да би обезбедила истински развој потенцијала све деце, треба да делује као *узајамно испомажућа заједница учења* (Bruner 1996). Она се види као место интензивне социјалне интеракције, размене и сарадње, које омогућава конструисање заједничких значења учесника васпитно-образовног процеса који се међу собом развојно и културно значајно разликују.

У истом правцу се могу тумачити и резултати кроскултурних истраживања (Voosock et al. 1999) који показују да је *неповољне квантитативне*

*вредности структурних индикатора у предшколским програмима могуће веома успешно надоместити високим нивоом професионалне припремљености особља за обављање педагошког посла, те пристојним социјалним статусом који они остварују у својим срединама (према Bowman et al. 2000, 161-2). Такав случај је са предшколским програмима који се организују у италијанским установама града *Reggio Emilia*, француским установама *ecole maternelle*, те већини јапанских установа организованих према принципима *nursery school*.*

У новијим студијама које се баве овом проблематиком, установљена је висока позитивна корелација између квалитета рада особља ангажованог у активностима са предшколском децом и броја година проведених у професионалном образовању (Early et al. 2006, 2007). Иако није утврђена статистички значајна разлика у ефектима рада особља припреманог на првом нивоу високог образовања кроз *струковне (Beshelor appl.)* и *основе академске студије (Beshelor)*, запаженија разлика у ефектима забележена је у појединим аспектима дечјег развоја и областима учења у васпитно-образовном раду особља са завршеним другим (*Master*) и трећим (*Ph.D*) степеном високог образовања (према Leseman, 2009).

Квалитетнијем професионалном деловању особља које организује васпитно-образовни рад с децом предшколског узраста показало се да посебно доприноси: континуирано унапређивање сазнања о процесима и способностима раног учења; разумевање развојне и социокултурне различитости међу децом, као и усавршавање способности за постављање вишеструких развојних циљева (Bowman et al. 2000, 8). Посебно драгоцен у подизању квалитета професионалног деловања показао се *модел акционе рефлексије* који почива на стваралачком ангажовању и развијеној способности за (само)евалуацију практичара (Frede према Bowman et al. 2000, 151). *Развој рефлексивног практичара* подразумева оспособљавање оних који су укључени у непосредни васпитно-образовни рад за постављање бројних питања, прикупљање различитих чињеница, тестирање хипотеза и доношења одлука за акцију чија се реализација прати, документује, анализира и процењује како би се постављале нове хипотезе као смернице за акцију. Развој ових способности неопходно је подстицати већ током професионалне праксе студената која представља незаобилазан сегмент иницијалног професионалног образовања.

Обележја класичних студија педагогије на нашим универзитетима

Данас се на нашим просторима иницијално образовање педагога / предшколских педагога организује нешто другачије него пре само неколико година. Ранији планови и програми студија педагогије на свим универ-

зитетима у Србији били су усаглашени са тзв. *Хумболтовом концепцијом универзитета*. Према овом концепту студија, током прве две године проучавају се општеобразовне и општестручне наставно-научне (филозофске, социолошке, психолошке) и фундаменталне педагошке дисциплине којима је циљ трагање за темељним знањима о човеку и јачање критичке свести о друштвеној условљености и потреби индивидуалног прилагођавања процеса васпитања и образовања. Следе две године студирања посебних педагошких дисциплина (међу којима и предшколске педагогије) усмерених на проучавање специфичности институционализованог васпитно-образовног процеса уз обавезно хоспитовање у установама различитих нивоа формалног система. Овим студијским програмима, који су повремено иновирани, стицало се звање *дипломираног педагога* или *професора* (предшколске/школске) *педагогије* у зависности од тога како је сагледавано место и улога педагога – као професионалца припреманог за мењање и унапређивање васпитно-образовне праксе или предавача на одговарајућим стручним школама. У складу с тим постојала је и могућност надограђивања иницијалног образовања педагога кроз специјалистичке и последипломске студије у оквиру којих је функционисао и смер за предшколску педагогију. Тако је омогућено стицање одговарајућих стручних (*специјалиста*) и научних звања (*магистар* и *доктор*) захваљујући којима је *успостављен систем професионалног образовања и усавршавања педагога / предшколских педагога*.

Представљена класична концепција студија педагогије поред предности – широка општа основа и развој критичке свести – имала је и извесне недостатке. Највећи проблеми извирали су из чињенице да су садржаји наставно-научних дисциплина проучавани у континуитету током два до четири семестра уз мало самосталног рада и истраживачког приступа, те недовољно додира с васпитно-образовном праксом. Вишесеместрално проучавање садржаја и недостатак система континуираног праћења и вредновања активности студената водио је вишегодишњем продужавању студија. Уз то, релативно кратко време проведено у пракси на самом крају студија није остављало довољно простора да се проблеми запажени у свакодневном васпитно-образовном раду преиспитују и враћају у одговарајуће теоријске оквири који би омогућили њихово вишедимензионално сагледавање и потенцијално разрешавање. То је доприносило да новостасали професионалци веома брзо прихвате становиште раширено међу дугогодишњим практичарима према којем је: „теорија једно, а пракса нешто сасвим друго“.

На тај начин постепено се губила неопходна одступница (коју нуде различити теоријски приступи) захваљујући чијим потенцијалима је могуће осмишљено и планско превазилажење нефункционалних практичних модела. Решавању ових проблема, с једне стране, доприносили су специјалисти у

одређеним областима који су кроз професионално усавршавање обнављали теоријске оквире и упознавали кораке за реконструкцију праксе. Известан допринос пружали су и студенти последипломских студија, те докторанти на појединим дисциплинама, чијим је научноистраживачким радом изнова учвршћивана нераскидива повезаност васпитно-образовне теорије и праксе, што представља основу унапређивања васпитања и образовања у свим његовим сегментима.

Основне поставке реформе високог образовања у Србији

Деведесетих година прошлог века започели су процеси модернизације образовног система у измењеним друштвеним и политичким околностима Србије. Покренута је реорганизација наших универзитета у прагматичном духу тзв. *меркантилистичке концепције*. Нова оријентација усмерена је на непосредно прилагођавање високог образовања економским принципима функционисања модерних високоразвијених друштава. Суштинска новина овако схваћеног универзитета јесте опредељење да се *универзитет* третира *као предузеће* које производи знање и на слободном тржишту продаје наставне и научне услуге. Промена економског система друштва одразила се и на економски положај универзитета и битно је утицала на промену циљева високошколске наставе. Од универзитета и других установа високошколске наставе тражи се да, према потреби тржишта радне снаге (локалног, националног, регионалног и интернационалног), уско специјалистички образује студенте за одређене компетенције, а не, као у доба класичног универзитета, за идеале. Сходно томе, сматра се да универзитетом као институцијом ваља у економском погледу управљати у складу с начинима управљања у привреди, те да се његова успешност може мерити стопом профита који ствара. Овај тренд је на специфичан начин утицао и на почетак реформе универзитета код нас увођењем категорије самофинансирајућих студената и давањем права факултетима да слободно доносе одлуке о висини школарине (Јолић, 2006, 122).

Почетком новог миленијума, са јачањем свести о потреби придруживања процесу европских интеграција, наметнула се идеја о укључивању наших високошколских институција у јединствени образовни простор Европе (*Болоњска декларација*, 1999). У политичкој и академској јавности створена је атмосфера да је реформа универзитета неодложан императив с обзиром на то да је у Србији свега седам одсто популације високообразованих, док тај просек за земље Европске уније износи 25 одсто. Након потписивања Болоњске декларације, у Србији 2003. године убрзано су отпочели процеси остваривања у пракси њених основних поставки иако нису у потпуности биле јасне последице промена у организацији, садржајима

и методама рада високошколских институција, као ни дубина промена до којих мора доћи у квалификацијама које препознаје национално тржиште рада. У складу с одредбама декларације, у Србији се организују две врсте студија, а то су: академске и струковне студије. *Академске студије* за циљ имају оспособљавање студената за развој и примену научних, стручних и уметничких достигнућа. Углавном су теоријског карактера и изводе се на универзитету. *Струковне студије* за циљ имају оспособљавање студената за примену знања и вештина потребних за укључивање у радни однос, тј. више су везане за решавање практичних проблема, а изводе се у високим, односно високим школама струковних студија (некадашњим вишим школама), а могу се изводити и на универзитету.

Нова концепција универзитета у Србији заснива се на *три циклуса студија*. Први циклус *основних академских студија* реализује се кроз три, односно четири студијске године. Други циклус *дипломских академских студија* траје две, односно једну годину студија, док трећи циклус високог образовања представљају трогодишње *докторске студије*. Дипломе стечене после треће, односно четврте године студирања равноправне су са бечелор (*Bachelor*) дипломама у Европи, док се после пете године стиче звање дипломираног стручњака у одређеној области, тј. мастера (*Master*). На тај начин је професионално *припремање дипломираних стручњака* продужено са класичне четири године (ређе четири и по, пет, нпр. грађевина, електротехника, медицина) на *обавезних пет година студија* које се могу организовати према моделу 3+2, односно 4+1. При том је важно нагласити да *звање мастер није еквивалентно звању магистра* које је постојало у класичној концепцији (последипломских) студија, чиме је отпочињао процес стицања научних звања. Но ово звање је неопходан услов за улаз на докторске студије које трају три године и омогућавају обнављање научног подмлатка кроз стицање звања доктора наука (*Ph.D*) за одређену научну област.

Након завршетка студија, студенти, поред дипломе, добијају и званичан документ који се зове *додатак дипломи*, а који садржи стандардизован опис природе, нивоа, садржаја и статуса студија које је студент завршио, са детаљима студијског програма и добијеним оценама. Овај документ садржи листу свих положених испита, број ЕСПБ бодова за сваки предмет, оцене, а по могућности и имена свих професора, ваннаставне активности током студија (чланство у студентским организацијама, спортске, културне, научне активности, похађање курсева и семинара које организује факултет, знање страних језика, хуманитарне делатности и сл.). Диплома и додатак дипломи се издају за сва три нивоа студија на српском и енглеском језику, а њихов значај се огледа у омогућавању мобилности студената, олакшавању

запослења и адекватном вредновању стечених знања и компетенција при запошљавању јер се помоћу њих остварује детаљан увид у структуру студијског програма. Ова допуна је важна будући да до 30 одсто програмских садржаја може бити изборног карактера, што омогућава извесне разлике у професионалном профилисању, као и прилику да их студент проучава на различитим универзитетима националног и регионалног простора.

Мобилност студената омогућена је захваљујући *европском систему преноса бодова* (ЕСПБ) у којем се квантитативно вреднује уложени рад студената у стицање знања, способности и вештина који се исказује у виду исхода учења предвиђених студијским програмом. Све то подразумева да је потврђен квалитет институције и програма који бодове и додељују, а што се омогућава кроз процес *акредитације високошколских установа и студијских програма*. На основу овог система омогућено је сакупљање бодова током студија, све док се не стекне довољан број за одређено звање, а тај број је одређен студијским програмом.

Број предмета које студент слуша у току семестра је различит од једног до другог студијског програма и факултета. Сваки програм носи различит број бодова, што је условљено нивоом обавеза које студент треба да испуни да би положио испунио све предиспитне и испитне обавезе. При том, број бодова не одређује важност испита, већ време потребно за постизање пуног исхода учења. Бодови се додељују поједином предмету на основу детаљне анализе укупног времена потребног за успешно савладавање градива и полагање испита.

Основне карактеристике ЕСПБ система подразумевају да се укупно оптерећење студента састоји од похађања предавања, вежби, консултација, семинарских радова, стручне праксе, колоквијума, испита и дипломског рада, а да се свака од ових активности адекватно и вреднује. Квантитативну меру оптерећења просечног студента представља 60 бодова у току једне академске године, односно 30 бодова по семестрима. Један бод би требало да одговара фонду од 25 до 30 часова недељног рада студента на савлађивању материје, тако да би студент у току недеље требало да ради просечно 40 сати. Бодови се студенту додељују након што положи испит, при чему они не представљају оцене, нити их замењују.

Једна од најзначајнијих предности примене одредаба болоњског процеса је омогућавање *мобилности студената и наставног особља* унутар европског радног простора. Све то је омогућено захваљујући примени ЕСПБ, додатка дипломи, новој структури студија и сл. Мобилност подразумева међууниверзитетску покретљивост студената, наставника и истраживача у земљи и иностранству, како у делу студија као што су семестар и академска година, тако и у наставку целокупних студија.

Закон о високом образовању Србије прихвата болоњска решења и у организацији испита који се полагају у оквиру испитних рокова. Полагање је усмено и писмено, а њему се приступа након завршетка предиспитних обавеза предвиђених за сваки испит посебно. Студент има право да испит положе највише три пута, или у противном мора да га поново слуша и понови све предиспитне обавезе. Наставници су обавезни да *континуирано прате рад студената током семестра*. Сваки предмет се бодује са 100 поена, а најмањи обим предиспитних обавеза које се могу испунити током семестра за сваки предмет износи 30, с тим да не прелази 70, што се прецизно утврђује студијским програмом за сваки предмет посебно. Оцене на испиту се крећу од 5 до 10, с тим што оцена 5 није пролазна, а коначна оцена је резултат рада студента током целог семестра. У укупан број поена од 100 улазе поени за: активност и рад на предавањима и вежбама, семинарске радове, колоквијуме, стручну праксу и испит. Свака од ових обавеза носи одређен број поена о којем наставник упознаје студенте на почетку похађања предмета. Уколико студент положи предмет, без обзира на оцену коју је добио, прикупља онолико ЕСПБ бодова колико је за тај испит предвиђено студијским програмом. Сваки студијски програм одређује обавезне предмете које студент мора да савлада у току студија. Поред њих су предвиђени и изборни предмети које студент бира у зависности од сопствених интересовања.

Ка новим студијама педагогије: пример новосадског Одсека за педагогију

У складу с наведеним променама, данас се на новосадском Одсеку за педагогију организује образовање педагога / предшколских педагога кроз три нивоа студија. Први ниво *основних академских студија* траје четири године са укупно 240 ЕСПБ бодова, чиме се стиче звање *педагог*. Током овог периода проучавају се дисциплине општеобразовног карактера (страни језик, филозофија и социологија са знатно мањим фондом часова у односу на раније програме), као и фундаменталне теоријске и методолошке педагошке дисциплине (Увод у педагогију, Историја педагогије, Методологија истраживања, Теорија васпитања, Савремене педагошке школе и правци). Постављају се и базична знања из психологије (опште, развојне, педагошке) и отварају поједина специфична подручја педагошког проучавања и деловања (Социјална педагогија, Породична педагогија, Компаративна педагогија). После друге године на претходне садржаје се надограђују сазнања из посебних педагошких дисциплина (Школска, Дидактика, Андрагогија) међу којима је и Предшколска педагогија. Ове дисциплине су разрађене у теоријска и бројна посебна и практично усмерена подручја педагошког деловања у чијем фокусу су све врсте установа формалног, неформалног

и информалног система у којима се организује васпитно-образовни рад са децом, младима и одраслима. Ту су своје место добиле Методика рада школског и предшколског педагога, као и оне које се односе на педагошки рад у институцијама информалног образовања (посебно у култури и медијима), те установама социјалне заштите. Намера је да студент током овог периода стекне основна знања и вештине које омогућавају уочавање, праћење и испитивање општих и посебних педагошких питања и проблема, подстицање самосталног, критичког мишљења и креативног изражавања, као и овладавање основним практичним вештинама потребним за обављање професије.

На следећем нивоу *дипломских академских студија* које трају једну годину (60 ЕСПБ) стиче се звање *дипломирани педагог – мастер* при чему се тек на основу додатка дипломи може стећи слика о специфичним компетенцијама за рад у појединим васпитно-образовним установама и институцијама културе којима је студент овладао. Предвиђени су теоријски и методички садржаји из различитих дисциплина чијим проучавањем се студент оспособљава за дизајнирање, процењивање и унапређивање институционалног и ванинституционалног васпитања и образовања у мењајућем друштвеном контексту. Будући дипломирани педагози се оспособљавају за компетентно и самостално спровођење педагошке праксе и аналитичко-истраживачког рада у васпитно-образовним установама свих нивоа система. Сврха студијског програма је и оспособљавање студената за научноистраживачки рад. За следећи акредитациони циклус припрема се организовање *специјалистичких студија* које би, за разлику од академских, више биле усмерене на унапређивање стручних компетенција практичара и омогућавале стицање звања *специјалисте*. У експерименталној фази је укључивање предшколских педагога из праксе у истраживачке пројекте националног и међународног нивоа путем којих се унапређују њихове професионалне компетенције за праћење стандарда квалитета у васпитно-образовном процесу.

Звање мастер омогућава проходност на *докторске студије педагогије* које трају три године (180 ЕСПБ). Програмска концепција студија је флексибилна будући да се нуди широка лепеза изборних предмета и предвиђају разноврсне активности студента. Концепт широке понуде изборних предмета, без детерминирања обавезним предметима, замишљен је тако да може да задовољи најшире могуће распрострањавање тематских интереса за студиј одређених педагошких концепција, проблема, појмова и тематских склопова у различитим научним дисциплинама. Курикулум је флексибилан, компатибилан теми докторске дисертације, конципиран у сагласности с ментором. Он омогућава увид студентима у знања, вештине и компетен-

ције које се стичу током студија, садржи дефинисане основе за самостални истраживачки рад студената, као и предмете по обиму, садржају и начину реализације. Структура докторских студија педагогије предвиђа разнолике активности студената: активна партиципација у настави, континуирани консултативни рад с ментором, истраживачки студијски рад, учешће на научним скуповима, објављивање научних радова у релевантним часописима, израду докторске дисертације.

Савладавањем студијског програма докторских студија из области педагогије студент стиче опште и специфичне способности за квалитетно обављање стручне, научне и образовне делатности. Студент овладава одговарајућим професионалним компетенцијама које омогућавају: самостално научно истраживање на подручју педагогије; решава практичне и теоријске проблеме у матичној области, те организује и реализује развојна и иновацијска истраживања уз укључивање у међународне научне пројекте; примењује нове образовне технологије, те разуме и примењује најсавременија знања у датој научној области; критички мисли, креативно и аутономно делује уз поштовање принципа етичког кодекса добре научне и наставне праксе; комуницира на високом професионалном нивоу у саопштавању научноистраживачких резултата и остварује допринос развоју педагошке науке и науке уопште.

Уместо закључка

Транзиционе промене у свим сферама друштва измениле су институционални оквир у којем се предшколски педагози професионално припремају и делују. Знатно је промењен концепт високошколског образовања у односу на само неколико година уназад. Промениле су се и друштвене околности у којима се организује васпитно-образовни рад с предшколском децом, као и место и улога предшколског педагога у раду предшколске установе.

На снази је поставка да квалитет институционалног предшколског васпитања и образовања највише зависи од нивоа квалификација и професионалног развоја особља укљученог у различите сегменте васпитно-образованог процеса, као и да је неопходно осигурати поштовање одређених стандарда. Пре свега, потребно је да кадар који је ангажован у свакодневном раду с децом и њиховим родитељима током професионалне припреме стекне одговарајуће високошколско образовање које се вреднује *Bachelor* дипломом након академских студија, односно *Bachelor apll.* након струковних студија.

Током студија је неопходно обезбедити професионалну праксу за студенте, при чему се извесна предност даје *моделу акционе рефлексије*

који почива на стваралачком ангажовању и развијеној способности за (само) евалуацију. Такође, потребно је осигурати да када једном уђе у васпитно-образовни рад сваки практичар има прилику да се професионално развија и усавршава. Важно је у континуитету унапређивати сазнања о процеси-ма и способностима раног учења, разумевања развојне и социокултурне различитости међу децом, као и усавршавати способности за постављање вишеструких развојних циљева. То је могуће осигурати кроз стицање *специјализација* како на академским, тако и на струковним студијама, као и *мастерским студијама* које обезбеђују звање дипломираног педагога – мастера. Овим последњим осигурава се улаз на највише нивое високошколског образовања – докторске студије.

Паралелно са системом професионалног образовања и формалног усавршавања педагога и других практичара који непосредно раде с децом предшколског узраста, неопходно је осигурати услове за континуирано стручно усавршавање у струци. Кроз акредитоване семинаре, чијим програмима се развијају ускостручне професионалне компетенције за решавање одређених проблема, као и разрађеним системом професионалног напредовања у стручним звањима (педагошки саветник, ментор, инструктор, виши педагошки саветник) могуће је осигурати у васпитно-образовној пракси стручни кадар посвећен активностима подизања квалитета (*Правилник о сталном стручном усавршавању и стицању звања наставника, васпитача и стручних сарадника*, 2005). Захваљујући оваквом систему обезбеђује се адекватна стручна подршка за реализовање квалитетне професионалне праксе студената која се организује још током иницијалног професионалног образовања.

Нова концепција студија педагогије показује извесна побољшања и отвара бројне дилеме у организовању високошколске наставе и професионалном припремању педагога. С једне стране, повећана је проходност студената кроз програме захваљујући једносеместралним предметима и континуираном праћењу и вредновању ангажовања студената. Већи део садржаја од почетка студија конципиран је тако да захтева истраживачки приступ и упознавање различитих аспеката васпитно-образовне делатности, у чему се студенти постепено осамостаљују. С друге стране, бројне уситњене области и велики број изборних садржаја могу да доведу до нарушавања научне систематичности и продубљеног проучавања проблема, што отежава развој критичке перспективе, која се одлаже за највише нивое образовања.

Отуда се садашњи модел образовања педагога / предшколских педагога на новосадском Одсеку за педагогију може окарактерисати као: прагматично усмерен; оријентисан на разноврсне индивидуалне и социјалне активности студената на самом факултету, али и изван њега, те фокусиран

на стицање општих и специјалних професионалних компетенција. Сматра се да, захваљујући томе, *дипломирани педагог – мастер* у новим друштвеним околностима може да преузме активну улогу креатора и медијатора развојних промена у васпитно-образовним установама и другим институцијама усмереним на учење и развој људских потенцијала.

Проблем чије решавање захтева нарочиту пажњу у наредном периоду односи се на усклађивање новог система звања (педагог, специјалиста предшколске педагогије, дипломирани педагог – мастер и доктор педагошких наука) с образовним профилима које препознаје тржиште рада. Нарочито је важно питање како ће бити прихваћени нови степени квалификација у систематизацији послова унутар васпитно-образовних установа различитих нивоа у којима се педагози најчешће запошљавају, као и институцијама културе, социјалне заштите те различитим медијима. Такође, да би се реформа универзитета могла оценити као свеобухватна, она мора поред развијене замисли будућег универзитета да почива на јединственој стратегији унутар које су разрађени кораци за трансформацију сваког сегмента ове сложене организације. При томе је важно остати доследан опредељењу за продуктиван универзитет саображен развојним потребама демократског друштва, али се не треба оглушити ни о оно што је током дугог времена, и код нас и другим срединама, посведочило своју трајну вредност и оправданост.

Литература

- Bowman, B. T., Donovan, M. S., Burns, M. S. (2000): *Eager to Learn: Educating Our Preschoolers*. Washington: National Academy Press.
- Bruner, J. (1996): *The Culture of Education*. Cambridge: Harvard Univesity.
- Early et al. (2006): Are teacher's education, major, and credentials related to classroom quality and children's academic gains in pre-kindergarten? *Early Childhood Research Quarterly*, 21, 174-195.
- Early et al. (2007): Teachers' education classroom quality and young children's academic skills. *Child Development*, 78 (2), 558-580.
- Leseman, P. P. M. (2009): The impact of high quality education and care on the development of young children. In *Early Childhood Education and Care in Europe*. Brussels: EACEA P9 Eurydice.
- Лолић, М. (2006): Универзитет и наука у Србији у контексту европских интеграција. *Филозофија и друштво*, бр. 3, 115-126.
- Опште основе предшколског програма (2006), *Просветни гласник*, бр 14.
- Основе програма предшколског васпитања и образовања деце узраста од три до седам година (1996), *Просветни гласник*, бр. 6.
- Правилник о сталном стручном усавршавању и стицању звања наставника, васпитача и стручних сарадника (2005), *Службени гласник РС*, бр. 56.

Стручно упутство за рад стручних сарадника на унапређивању васпитно-образовног рада у предшколској установи (1996), Београд: Министарство просвете Републике Србије.

Podaci o autoru:

*Др Јасмина Клеменовић, доцент, Одсек за педагогију,
Филозофски факултет, Др Зорана Ђинђића 2, Нови Сад
e-mail: klementina@ptt.rs*

ПРИКАЗИ

Др Вучина Раичевић
Филолошки факултет
Београд

UDK-371.3
Приказ дела
НВ. LIX 3.2010.
Примљен: 16. VII 2010.

НАСТАВА И МЕТОДИКА НАСТАВЕ РУСКОГ ЈЕЗИКА У СРБИЈИ У XIX И XX ВЕКУ: ПРИЛОЗИ ЗА ИСТОРИЈУ

Аутори: Дара Дамљановић, Ксенија Кончаревић
Београд: Славистичко друштво Србије – Чигоја штампа, 2010, 310 стр.

Монографија НАСТАВА И МЕТОДИКА НАСТАВЕ РУСКОГ ЈЕЗИКА У СРБИЈИ У XIX И XX ВЕКУ – ПРИЛОЗИ ЗА ИСТОРИЈУ проф. др Даре Дамљановић и проф. др Ксеније Кончаревић је још једно значајно дело ових аутора из области историје српске русистике.

Аутори ове монографије већ дужи низ година баве се истраживањима српске научне лингводидактичке и русистичке баштине, презентоване у монографијама, оригиналним и прегледним студијама и расправама, истраживањем разноврсне архивске и документационе грађе и обимног уџбеничког корпуса, са њиховом аналитичко-систематском разрадом.

Структуру рада чине три основна дела са 23 обрађене теме, и то: РУСКИ ЈЕЗИК У ШКОЛСТВУ СРБИЈЕ, који чине посебна поглавља: Из историјата наставе руског језика у духовним школама Српске православне цркве, Отварање Катедре за руски језик и литературу на Великој школи у Београду, О једном мало познатом детаљу из историје београдске русистичке катедре, СТВАРАОЦИ И ДЕЛА, са следећим поглављима: Место Алимпија Васиљевића у заснивању српске русистике, Допринос митрополита Инокентија Павловића српској русистичкој лингводидактици, Лингводидактичко наслеђе Јеврема Илића, Непознати документи о универзитетској делатности Радована Кошутића, Пред делом С. М. Куљбакина, Заборављени прегалац међуратне славистике: др Димитрије Ђуровић, Улога Наталије Радошевић и Петра Митропана у конституисању модерне русистичке лингводидактике у српској средини, Уџбеничко наслеђе Петра Митропана, Методички погледи професора Радована Лалића, Лингводидактичко наслеђе проф. др Вере Николић, Русистичка и општа

лингводидактика у делу проф. др Миле Стојнић; ПУТЕВИ РУСИСТИЧКЕ ЛИНГВОДИДАКТИКЕ, који садржи следећа поглавља: Развој методике наставе руског језика у Србији у периоду до 1914. године, Српска русистика у часописима „Наставник“ и „Просветни гласник“ 1880-1914, Осврт на српску русистичку лингводидактику између два светска рата, Рецепција дела Радована Кошутића у послератној русистичкој лингводидактици, Правци развоја послератне методике наставе руског језика у српској (српскохрватској) говорној средини, Теорија уџбеника руског језика и русистичка уџбеничка продукција у Србији и Југославији: традиција и перспективе, Представе о Русији у српским уџбеницима руског језика: смена идеолошких концепата, На путу ка руско-српској билингвометодици: конфронтациона лингводидактичка истраживања у српској русистици, Српска русистичка лингводидактика на размеђу векова, Биографски регистар.

Као што се из приказане структуре рада може видети, монографију чине три главна концентра. *Први концентар* третира зачетке учења и наставе руског језика у школству Србије, претходно у духовним школама Српске православне цркве, а потом на Великој школи у Београду где се отвара и Катедра за руски језик и литературу. На овај део рада логично се наслања следећи, *други концентар*, који се бави делатношћу и улогом многих истакнутих и заслужних личности у Србији све до почетка овога века. Међу појединцима су Алимпије Васиљевић и његова одлучујућа улога у заснивању српске русистике, затим допринос и лингводидактичко наслеђе Јеврема Илића, расветљава се научно дело и изузетна улога Радована Кошутића, потом се приказује и критички валоризује укупни лингводидактички опус С. М. Куљбакина и угледног прегаоца међуратне славистике Димитрија Ђуровића и других. Аналитички и критички се опсервира стваралаштво и улога следбеника дела Радована Кошутића – Наталије Радошевић и Петра Митропана, у конституисању модерне русистичке лингводидактике у српској средини и њихово уџбеничко наслеђе, улога и место Радована Лалића у конституисању послератне Катедре за славистику на Филолошком факултету у Београду, аналитички и студиозно се разматра лингводидактичко наслеђе Вере Николић и Миле Стојнић као методичара и педагога, које су такође извршиле утицај на млађе генерације наших русиста и лингвометодичара.

Трећи, шири концентар рада обухвата путеве русистичке лингводидактике и њен развој у Србији до 1914. године. У овом делу рада презентују се резултати проучавања развоја методике руског језика у Србији у периоду 1849–1914; издвајају се две основне етапе (почетна и развијена) у формирању и развоју методике у српској говорној средини, проведена је анализа и дата научно фондирана уопштавања основних карактеристика обеју етапа, а

на основу проучавања како уџбеничке, тако и методичке и лингвистичке литературе, наставних програма, извештаја просветних органа и самих наставника, законске регулативе и других извора, укључујући валоризовање лингвистичких, психолошких и педагошких основа функционисања и иманентних карактеристика система наставе руског језика у српској говорној и социокултурној средини у њеном препаративном, оперативном и евалуационом аспекту на свим нивоима и у свим образовним профилима. Веома садржајно и критички се анализира и валоризује српска русистичка лингводидактика између два светска рата, различити прилози из методике наставе руског језика који су објављени на страницама педагошких гласила у овом периоду, у чему се могу запазити и различите оријентације у овој области. Посебно поглавље посвећено је рецепцији дела Радована Кошутића у послератној русистичкој лингводидактици и правцима њеног развоја у српској (српскохрватској) говорној средини. Аутори систематично и прегледно презентују Кошутићев допринос русистичкој лингводидактици у периоду од 1945. до данас у радовима еминентних српских слависта-русиста – Р. Лалића, Н. Радошевић, В. Николић, М. Стојнић, Б. Терзића, Б. Станковића, В. Борисенко и других. Посебну инвентивност и аналитички дух аутори су показали у поглављу о правцима развоја послератне методике наставе руског језика у српској (српскохрватској) говорној средини, где је реч о теорији уџбеника руског језика и русистичкој уџбеничкој продукцији у Србији и бившој Југославији, о традицији и перспективама српске лингводидактичке мисли и идеја. У двама посебним поглављима посвећен је значајан простор валоризацији утемељивања и даљег развоја савремене руско-српске билингвометодике, и у том смислу богатим конфронтационим лингводидактичким истраживањима у српској русистици у последњој деценији 20. и почетком 21. века, на размеђу векова.

Може се закључити да монографију, заправо, чине бројни огледи који нашој пажњи предају реконструкцију различитих струјања и оријентација у српској методици наставе руског језика током наведеног временског периода, у њеном односу и према настави других страних језика у српским школама, као и према филолошким наукама, у првом реду, у домену славистике која се развијала у сложеним и променљивим условима културне, историјске и политичке реалности током 19. и 20. века. Посебно интересантна је тврдња, коју аутори и у свом уводном тексту истичу, „да Србији и српским земљама припада примат у увођењу наставе руског језика у европским размерама отуда и свако лонгитудинално праћење њеног развоја – извођења и теоријско-методолошког заснивања – нужно имплицира надрастање националних оквира и сагледавање у европском и светском контексту“. Ово сазнање се везује за вековне културно-просветне, друштвено-политичке,

економске и друге везе између руског и српског народа. Током 20. века, нарочито, статус руског језика у просветном систему Србије зависиће од многих фактора, било од међудржавних и актуелних политичких, било од идеолошких и међуцрквених односа, што се и те како одражавало на интензитет културних и просветних веза између Русије и Србије.

Монографија попуњава једну немалу празнину у историји учења и методике наставе руског језика у Србији у дужем временском периоду, баца ново светло како на историју развоја ове наставе код нас, тако и на њене позитивне реперкусије на целокупан ток савремене русистичке лингводидактике. Тиме ће се умногоме употпунити наша сазнања у сагледавању, вредновању и очувању од заборава богате лингводидактичке и културне баштине, историје и традиције. Ово дело је резултат темељних лонгитудиналних истраживања аутора, заснованих на анализи, синтези, дескрипцији и валоризацији наставе руског језика и широког корпуса уџбеничке и научно-стручне литературе и документационе грађе, као и у сагледавању и ревалоризацији дела и деловања педагога, слависта, лингводидактичара и других посленика који су значајно утицали на утемељивање и развој русистичке лингводидактике и уопште наставе руског језика у Србији у 19. и 20. веку.

У закључку можемо констатовати да је ова монографија зналачки структуриран, заокружен и прегледан рад у којем су сва теоријска уопштавања резултат свестране и вишеслојне анализе расположивог истраживачког корпуса. Њена научна вредност се огледа у теоријској разради и критичком сагледавању и процењивању српске русистичке лингводидактике и славистичке баштине. Ово дело представља и веома значајан допринос не само српској русистици и славистици, него и српској националној историји школства и учења страних, у овом случају словенског језика, а истовремено и допринос историји богатих руско-српских културних и просветних веза. Резултати ових истраживања свакако ће подстаћи посебно интересовање за даља проучавања историјата наставе, заслужних личности русистичке лингводидактике и славистике у Србији и земљама српског културнојезичког подручја како у ужем, тако и у ширем европском контексту.

НАСТАВА И ВАСПИТАЊЕ

УПУТСТВО ЗА АУТОРЕ ПРИЛОГА

Достављање рада

Рад треба доставити редакцији 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 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 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

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. Теразие 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 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.

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 технолошки развој Републике Србије

Претплата на рачун 125-456-89

Financial Assistance:

Ministry of Science and Technological Development
Pedagogical Society of Serbia

Subscription: 60 EUR institutions
40 EUR individuals

Account No: 935903510, PIRAEUS BANK

SWIFT: FIELD 56A: DEUTDEFF

FIELD 57A: ACCT.NO.935903510

PIRBRSBG

FIELD 59: PEDAGOŠKO DRUŠTVO,

RS3512512000000111178

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