

ПЕДАГОШКО ДРУШТВО СРБИЈЕ

Настава и васпитање

UDK 37 ISSN 0547-3330 Београд
НВ год. LVI Број 4. стр. 357-520 2007.

РЕДАКЦИЈА

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

ГЛАВНИ И ОДГОВОРНИ УРЕДНИК

др Гордана Зиндовић-Вукадиновић

Лектор: Татјана Догдибеговић

Преводилац за енглески језик:
др Анђелка Игњачевић

Секретар редакције
Милена Ђокић

Компјутерска припрема и коректура:
Предраг Вучинић

За издавача:
Биљана Радосављевић

Штампа: BODEX, Београд

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

Часопис излази уз финансијску помоћ Министарства за науку Републике Србије

Претплата на рачун 125-456-89

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

PEDAGOGICAL SOCIETY OF SERBIA

Journal of Education

UDK 37 ISSN 0547-3330 Belgrade
JE Year LVI No. 4. p. 357-520 2007.

EDITORIAL BOARD

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

EDITOR-IN-CHIEF

Gordana Zindović-Vukadinović, Ph.D.

Language editor: Tatjana Dogdibegović

Translator:
Anđelka Ignjačević, Ph.D.

Secretary
Milena Đokić

Design and typeset:
Predrag Vučinić

For the publisher:
Biljana Radosavljević

Printing: BODEX Belgrade

Financial Assistance:
Ministry of Science
Pedagogical Society of Serbia

Subscriptions: account 125-456-89

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

Настава и васпитање

UDK 37

ISSN 0547-3330

Београд

НВ год. LVI

Број 4. стр. 357-520

2007.

САДРЖАЈ

Реч уредника 359

НАСТАВА И УЧЕЊЕ

- Др Јасмина Шефер, Мр Славица Шевкушић*: Мислити у времену и простору : предлози за измене у програму предмета познавање друштва 361
- Др Радован Антонијевић*: Области истраживања постигнућа ученика: TIMSS 2007 и PISA 2006 373
- Др Ђурђица Комленовић*: Организација обавезног образовања и наставе географије у Јапану 387
- Сандра Давидовић, Нада Шкундрић*: Самовредновање: планирање и припрема за наставу 398

НАСТАВНИЦИ И СТРУЧНИ САРАДНИЦИ

- Др Вера Рајовић, Др Лидија Радуловић*: Како наставници опажају своје иницијално образовање: на који начин су стицали знања и развијали компетенције 413

ДЕЦА СА ПОСЕБНИМ ПОТРЕБАМА

- Др Мирјана Јапунџа-Милисављевић*: Егзекутивне функције и школски успех код деце с лаком менталном ретардацијом 435
- Др Шпела Голубовић*: Сметње у учењу и понашању: препознавање и разумевање 446

ПРЕДШКОЛСКО ВАСПИТАЊЕ

- Др Емина Копас-Вукашиновић*: Игром до знања предшколског детета 455

ОБРАЗОВАЊЕ НА ДАЉИНУ

- Др Мирјана Радовић-Марковић*: Карактеристике e-learning система и перспективе његовог развоја и примене у високошколском образовању 470

ОБРАЗОВАЊЕ ЗА РАЗВОЈ

- Др Рефик Шећибовић, Мр Емилија Манић*: Образовање за одрживи развој у туризму 486

ПРИКАЗИ

- Др Дара Дамљановић*: XI међународни конгрес русиста 505
- Др Милана Грбић*: Речник реформе образовања 509
- Упутство за ауторе прилога* 513
- Садржај часописа "Настава и васпитање" за 2007. годину* 515

Journal of Education

UDK 37

ISSN 0547-3330

Belgrade

JE Year LVI

No. 4. p. 357-520

2007.

CONTENTS

Editorial 359

TEACHING AND LEARNING

Jasmina Šefer, Ph.D., Slavica Ševkušić, M.A.: To think in time and space:
suggestions for curricular changes in the academic subject – society 361

Радован Антонијевић, Ph.D.: Student attainment research areas:
TIMSS 2007 and PISA 2006 373

Djurdjica Komlenović, Ph.D.: Organization of compulsory education and
teaching of geography in Japan 387

Sandra Davidović, Nada Škundrić: Self-evaluation: planning and
preparations for teaching 398

TEACHING PERSONNEL

Vera Rajović, Ph.D., Lidija Radulović, Ph.D.: How teachers perceive their
initial training: how they acquired knowledge and developed
competencies 413

CHILDREN WITH SPECIAL NEEDS

Mirjana Japundža-Milisavljević, Ph.D.: Executive functions and
attainment of children with mild mental retardation 435

Špela Golubović, Ph.D.: Learning and behavioural difficulties: recognition
and understanding 446

PRE-SCHOOL EDUCATION

Emina Kopas-Vukašinić, Ph.D.: Through play to knowledge of
preschool child 455

DISTANCE EDUCATION

Mirajana Radović-Marković, Ph.D.: E-learning system characteristics and
perspectives for its development and application in high education 470

EDUCATION FOR DEVELOPMENT

Refik Šećibović, Ph.D., Emilija Manić, M.A.: Education for sustainable
development in tourism 486

REVIEWS

Dara Damljanović, Ph.D.: XI international congress of Russian
language teachers 505

Milana Grbić, Ph.D.: Glossary of educational reform 509

Notes for contributors 513

Contents of Journal of Education for year 2007 518

Реч уредника

ДВЕ ГОДИНЕ РАДА НОВЕ РЕДАКЦИЈЕ ЧАСОПИСА

Преузимајући уређивање часописа “Настава и васпитање”, почев од првог броја 2006. године, редакција је обећала читаоцима оријентацију на текстове засноване на научним истраживањима педагошких проблема, изложеним тако да и практичари могу из њих црпсти идеје за побољшавање сопственог рада и решавање проблема с којима се срећу. Такође, предвиђено је да се више простора да страним искуствима и методичким иновацијама, као и средњем стручном образовању. У жељи да се обезбеди редовно излагање часописа, прешло се на четири броја годишње, а предвиђени ритам је одржан.

Оно што је много важније јесу доприноси врских стручњака објављивани у 2006. и 2007. години. У осам бројева изашлих у том периоду, 68 радова потписали су доктори наука, 16 радова магистри и 30 текстова стручњаци из различитих области релевантних за подручје васпитања и образовања. Међу њиховим радовима 25 је изворних научних радова, у којима се саопштавају резултати истраживања која су аутори спровели.

У 36 прегледних чланака, аутори поступком компаративне анализе приказују истраживања и теоријске поставке светских и домаћих научника у областима значајним за педагошку науку. Осим тога, 30 прилога потписали су стручњаци који раде у пракси и који саопштавају своја искуства из рада с децом или на унапређивању наставе.

Кроз 15 до сада објављених приказа, укључујући и овај број, читаоцима је понуђена могућност да упознају нове педагошке публикације и значајне научне и стручне скупове.

Анализа рубрика, које су променљиве, сходно радовима који се прихватају за штампу после прибављања мишљења компетентних рецензента, показује да је у рубрици насловљеној *Настава и учење* објављен највећи број радова (28 текстова) и да се они баве когнитивним и метакогнитивним стратегијама у процесу учења, иновационим моделима наставе, као што су активно учење, вишефронтална настава, методама рада и стандардима за ученичка постигнућа, учењем посредством нових технологија комуникације и неким специфичним питањима као што су вредновање квалитета универзитетске наставе, утицај афективних стилова на учење у процесу наставе, подстицање креативности. Неки од ових радова веома успешно третирају питања учења страних језика, мотивације, мултикултурализма, употребе уџбеника и међународних стандарда и показатеља успешности ученика.

Истраживања проблема образовања деце са посебним потребама (седам објављених текстова) односе се на развој вербалних способности, способности читања, школски успех, сметње у учењу и слично. Резултати ових истраживања корисни су не само за оне који као специјалисти раде с децом с посебним потребама, већ и за подстицање инклузије ове деце у редовне школе.

Иако је објављен већи број текстова који се баве наставницима и сарадницима у васпитно-образовним установама (девет објављених текстова), потврђују општу климу у нашем образовном систему. Наиме, мало је истраживача и стручњака који се баве, па самим тим и пишу, о кључним питањима везаним за кадар у образовању, а то су иницијално образовање, професионални развој, професионални стандарди, селекција кадрова, једном речју, истраживачи образовних проблема не баве се политиком планирања и развоја кадра за образовање, као ни темама као што су мотивација за наставнички позив и стрес који ова професија потенцијално носи у себи.

Објављено је седам чланака посвећених предшколском васпитању, три посвећена новим технологијама комуникације и образовању на даљину и по два из области методологије истраживања педагошких појава и политике образовања.

Средње образовање, иако је планирано да се том нивоу образовања посвети већа пажња, заступљено је само једним текстом до сада, као и школска пракса и образовање за развој. Иако је контроверзно питање будућег развоја средњег стручног, професионалног образовања, нема, нажалост, озбиљнијих истраживачких радова о том нивоу образовања, као ни о универзитетском образовању, чему би овај часопис радо пружио простор.

Чини се вредним да посебно истакнемо отварање часописа ауторима из других земаља, па се у осам бројева нашло и осам текстова аутора из Русије, Француске, Словеније, Македоније и Босне и Херцеговине. Политика часописа је да се редовно појављују радови истраживача из иностранства, као и да се редакција прошири иностраним члановима, чиме бисмо омогућили бољи и већи проток научних сазнања битних за развој нашег образовања, а ради повећања компетентности и компатибилности на глобалном плану.

Гордана Зиндовић-Вукадиновић

НАСТАВА И УЧЕЊЕ

Др Јасмина Шефер, Мр Славица Шевкушић
Институт за педагошка истраживања
Београд

UDK-371.3 (371.311)
Изворни научни рад
НВ.ЛVI.4.2007.
Примљен: 10. XI 2007.

МИСЛИТИ У ВРЕМЕНУ И ПРОСТОРУ: ПРЕДЛОЗИ ЗА ИЗМЕНЕ У ПРОГРАМУ ПРЕДМЕТА ПОЗНАВАЊЕ ДРУШТВА

Апстракт У програму познавања друштва, који се без увода бави средњим веком, недостаје почетак (праисторија и стари век) као и наставак (нови век) историјских догађања. Сматра се да деца још нису сазрела да се баве историјским развојем људског друштва јер то подразумева виши ниво – појмовно и апстрактно резонување. Искуства из акционих истраживања у којима је примењен групно-истраживачки рад у разреду приликом проучавања средњовековне Србије указују на спонтану потребу ученика да на конкретном нивоу систематизују грађу и илуструју је кроз различите медије, као и да успостављају временско-просторне димензије догађаја, односно да посматрају појаве кроз њихову генезу у времену и гео-културном контексту. Идеја да дете треба да почне да изучава свет од своје средине, па тек касније да учи о другим срединама само је релативно оправдана. У овом раду се дају предлози за: (1) окосницу програмских садржаја познавања друштва који би обухватили “велику слику”, односно резиме историјског развоја друштва с примерима из целог света и из наше прошлости, (2) тематски интердисциплинарни приступ у групно-истраживачком раду ученика приликом обраде садржаја.

Кључне речи: настава, познавање друштва, групно-истраживачки рад, тематски – интердисциплинарни приступ.

TO THINK IN TIME AND SPACE: SUGGESTIONS FOR CURRICULAR CHANGES IN THE ACADEMIC SUBJECT – SOCIETY

Abstract In the curriculum of the academic subject Society, which starts with Middle Ages, noticeable is the lack of logically and historically justified beginning (Prehistory and Ancient Times) as well as the continuation (Modern times) of historical events. The rationale for this is that it is assumed that children are not mature enough to deal with the historical development of human society since it implies a higher level of concept formation and abstract reasoning. The experiences from a number of action researches, in which the in-class group-research method was applied to study medieval Serbia, indicate to the students' spontaneous need to systematize the material at a concrete level and illustrate it through different media, as well as to establish temporal/spatial dimensions of an event, i.e. to perceive a phenomenon through its genesis in time and geo-cultural context. The idea that a child should start learning about the world by studying its own environment first is only partially justified. This paper suggests that: 1) the framework of the contents of the subject Society should include a «big picture», i.e. a summary of the history of society with examples from the whole world and from our past; 2) a thematically- interdisciplinary approach should be applied in in-class group-research work in lesson elaboration.

Keywords: teaching, Society, group-research work, thematically-interdisciplinary approach.

Увод

Предлог о коме је реч у овом раду инспирисан је резултатима истраживања изведених у различитим временским периодима¹. Истраживања су се односила на проблематику и ефекте увођења тематског интердисциплинарног приступа и групно-истраживачког рада ученика при савладавању програмских захтева познавања друштва у четвртом разреду основне школе, а у форми акционог истраживања. Искуства из ових истраживања, поред тога што говоре у прилог увођењу тематског планирања и групно-истраживачког модела учења, указују на потребу за увођењем нових тема и садржаја у наставу познавања друштва. Примећено је, наиме, да ученици на овом узрасту за краће време могу да формирају већи број појмова и да у већој мери развију схватање историје, епохе и времена и тако боље разумеју историјски след.

У овом раду бавимо се предлозима за измене у програму предмета Познавање друштва, са критичким освртом на важећи Наставни план и програм за овај предмет. У једном од наших претходних радова детаљније смо се бавили описом тока истраживачког процеса у коме су увођене поменуте методичке промене у наставу, као и приказом резултата евалуације која је спроведена током процеса². Стога ћемо се само укратко осврнути на основне карактеристике ових методичких “новина”.

Интердисциплинарни приступ настави подразумева повезивање садржаја различитих дисциплина (предмета) у логичке целине организоване око једног проблема или теме. Знања из различитих дисциплина у функцији су вишестраног расветљавања проблема или теме која се истражује. Интердисциплинарна настава је по свом карактеру увек и тематска, јер повезује и организује различите садржаје у тематске целине, садржаје који су слични или заједнички различитим дисциплинама. Тематска настава не мора увек бити и интердисциплинарна, онда када обједињује сродне појмове једне дисциплине (Шефер, 1991). Тематска интердисциплинарна настава је посебно погодна на млађим школским узрастима, где се разматрају проблеми из свакодневног живота који су по својој природи обично интердисциплинарни. Дечјој радозналости одговара оваква настава јер уче кроз праксу и сопствено искуство, на основу конкретних логичких операција примерених узрасту млађих разреда основне школе. Решавањем проблема, уместо учењем апстрактног и неразумљивог материјала, деца задржавају креативну позицију у процесу учења које се најчешће одвија кроз истраживачки рад и игру. Свет је за дете још увек неподељена целина и као такав треба да се изучава. Истраживачки рад у тематској настави

¹ 1985, 1989, 2004.

² Шевкушић и Шефер (2006).

заправо прати историјски развој сазнања, који је напредовао од општих изучавања ка посебним дисциплинама. На овај начин потенцира се учење начина сазнавања, а не само крајњих резултата. Проблемско-истраживачки приступ, који спонтано произлази из тематски организоване наставе, мобилише ученике у мери њихових способности и степена развоја те они, вођени личном радозналешћу, могу уз помоћ одраслих и друге деце која су на различитим нивоима развоја да прате “зону свог наредног развоја” (Виготски, 1996). Кључни моменат у тематској интердисциплинарној настави представља рад у малим групама које могу да осветљавају један аспект теме или постављеног проблема. Ако то чине на начин креативне игре и истраживачког рада, онда се ова прича потпуно заокружује и остварује на најбољи могући начин (Шефер, 2005).

У нашим истраживањима определили смо се за примену модела групног истраживања, који се према мишљењу већине аутора у овој области сматра добро дефинисаном наставном методом (Шевкушић, 2006). Према моделу групног истраживања, ученици у малим групама бирају сопствену тему за истраживање и одлучују како ће га спровести, а затим се припремају да подучавају цело одељење. Модел обухвата неколико основних корака: (1) Ученици бирају подтему у оквиру шире теме коју је представио наставник; алтернативно ученици сами могу формулисати проблем који ће се истраживати; (2) организују се у мале групе (од два члана до шест чланова), према интересовању за различите аспекте проблема (подтеме); (3) свака група прави план истраживања: како ће се истраживати, која литература ће се користити, а затим дели своју тему на индивидуалне задатке које ће извршавати чланови групе; (4) групе реализују свој план у предвиђеном времену и припремају се за презентацију пред одељењем; (5) све групе јавно презентују резултате до којих су дошле; (6) наставник и остале групе евалуирају како рад група у целини, тако и допринос сваког појединог члана (Sharan & Sharan, 1992). Ове фазе могу бити сажете у један кратак временски период, а могу трајати више недеља, зависно од наставне теме. Модел се, уз одређене модификације, може прилагођавати различитим наставним темама, времену које је предвиђено за њихову обраду, узрасту ученика.

Осврт на важећи план и програм за интегрисан предмет познавања природе и друштва за четврти разред основне школе

Садржаји програма који су били важећи у периодима када смо изводили наша истраживања нису се знатно разликовали, односно увек је била обрађивана историја средњовековне Србије, са елементима савремене историје (Први и Други светски рат). Имплицитна филозофија ових

програма показује усмереност, пре свега, на усвајање што већег корпуса знања. Садашњи програм³ показује помак у правцу сажимања градива и инсистирања на оним типовима наставних активности који су процедурално оријентисани. Увид у теме садашњег интегрисаног програма познавања природе и друштва, међутим, оставља утисак недовољно аргументованог споја разнородних садржаја. Будући да садашњи план и програм предмета интегрише проблематику природе и друштва, није јасно зашто у оквиру предмета није издвојен део природе од друштва, већ су поглавља измешана, а не постоји логичка основа за то. Делује као да су тематске целине поређане случајно, што не омогућава интердисциплинарно повезивање, а претпостављамо да је то био основни циљ интегративног приступа. Овде ћемо се бавити само оним делом програма који се односи на познавање друштва.

Циљеви и задаци предмета су конфузни, бројни, па се не знају приоритети и није направљена разлика између циљева и задатака. Кључне речи које се у њима помињу јесу: *основна писменост у домену познавања друштва, формирање појмова и система појмова, логичко мишљење - схватање узрочно-последичних веза, уочавање својстава појава и веза међу њима, оријентација у времену и простору*. Сви ови појмови одговарају више на питање “шта”, него “како” и стога подразумевају у већој мери статичко и таксативно, а мање динамичко и процедурално знање. Мада, у програму се заступа и *идеја о развоју дечјих потенцијала*, што је по својој природи динамичан процес. *Исходи*, који нису издвојени, али се препознају у циљевима и задацима, такође су статични и финални, динамичких и развијајућих скоро да нема. На пример, способност посматрања, описивања и друге помињу се у контексту активности као начин остваривања циљева, али оне нису препознате и на нивоу исхода.

Садржаји су помешани, час се тичу природе, час друштва, а логичка веза ове две области није довољно јасна. Зашто је, на пример, савремена Србија у програму просторно одвојена од своје прошлости? Зашто се помиње само средњи век и зашто само у Србији? Да ли је средњи век важнији за развој цивилизације од старог? У глави детета оба су подједнако удаљена од садашњег тренутка. Чињеница да је средњи век временски ближи савременом свету није довољно убедљива. Добија се утисак да се истиче његов значај над осталим епохама. Иако знамо да је за развој Србије овај период значајан јер се тада формирала држава (и никако га не би требало изоставити), није оправдано појам развојности друштва заснивати на једној епохи, на једној држави. Формирање *временске ленте*, као циља, значајно је за оријентацију у времену и простору и представља новину у програму, коју

³ Просветни гласник, бр. 3, 2006.

подржавамо. Програмски захтев да се истраживањем различитих извора дотакне разлика између претпоставке, чињенице и тврдње можда је узрасно непримерен, мада га не треба у потпуности изоставити због његове функције у будућем развоју апстрактног истраживачког мишљења ученика.

Подела на *методе и активности*, без увођења појма *облик рада*, ствара конфузију и требало би увести јасније критеријуме. Под методе учења може се подвести целокупна листа понуђених активности која је у програму дата одвојено од метода (посматрање, описивање, процењивање, груписање, праћење, бележење, практиковање, експериментисање, истраживање, сакупљање, мини-пројекти). Њој се може придружити и решавање проблема које се већ налази у категорији метода. Амбијентално учење такође је укључено у категорију метода, међутим, предлаже се измена термина у “рад на терену”. Терен, нажалост, није поменут као могући полигон учења, што је кључно за сваки истраживачки рад. А *истраживачки рад* видимо као основни правац у настави природе и друштва. Кооперативно, интерактивно и партиципативно учење, међутим, налази се у категорији метода, а треба их сврстати у облике рада. Уколико не желимо да уводимо појам облика рада у настави, онда не би требало уводити ни термин методе, већ остати само на “активностима”, уважавајући један критеријум поделе. Не би требало одвајати листу активности од метода, јер се стиче утисак да се прво односи на ученике, а друго на наставнике (облици организовања наставе), што је контрадикторно претходно поменути интерактивним, кооперативним и партиципативним приступима настави.

Постојећи програм донекле подржава правац наших покушаја реформисања предмета у четвртом разреду кроз кључне појмове као што су истраживачки рад, интерактивна и тематска настава. Избор садржаја, по нашем мишљењу, међутим, треба да буде другачији. Будући да су деца данас преко медија укључена у свет и пре него у своју ближу околину, те њихово искуство сеже даље од “моје улице, околиша или завичаја”, залажемо се за садржаје који рефлектују светску перспективу. У програму овог предмета, с једне стране, постоји потцењивање когнитивне ширине и искуства ученика, а с друге, инсистирање на детаљима у оквиру уже области познавања друштва представља прецењивање дубине дечјег интересовања и когнитивног нивоа на том узрасту.

Полазне основе за нов приступ настави познавања друштва у четвртом разреду

У нашим претходним истраживањима, допринос групно-истраживачког рада развоју дечјих способности, начину мишљења, понашања и тимском раду у настави ППД-а у складу је с нашим очекивањима,

заснованим на теоријама и истраживањима из света. Подстичу се сарадничке способности, креативно понашање, унутрашња мотивација. Запажени су, међутим, и други ефекти које нисмо очекивали. На пример, после искуства групно-истраживачког рада приликом проучавања средњовековне Србије деца показују спонтану потребу за: (1) систематизовањем, односно повезивањем прочитане грађе, што претпоставља разумевање битних појмова, (2) илустровањем и оживљавањем градива путем креативне фантазије и игре, кроз различите медије (драмски, ликовни, музички); (3) успостављањем временско-просторне димензије догађаја, посматрањем и разумевањем појава кроз њихову узрочно-последичну генезу. То је изузетно важно за даљи појмовни и развој апстрактног мишљења ученика овог узраста, схватање повезаности, развојности и релативности појава и знања о њима, као и потребе за њиховим сталним истраживањем и систематизовањем. Стога би тежња да се догађаји разумеју и повезују у времену и простору требало да представља једну од основних оријентација наставе познавања како друштва, тако и природе у новом плану и програму за четврти разред. Будући да разумевање “велике слике” развоја друштва и различитих култура подразумева више градива него што је могуће и што би требало обухватити на овом узрасту, потребно је задржати се само на обрисима “велике слике”. Као оквир догађаја (слично шематском приказу), она је важнија за разумевање целине друштвеног развоја кроз време и на различитим просторима него детаљније познавање једне епохе на примеру своје културе. Место наше културе и историје треба укључити у историју и културу света, како би деца могла препознати дистинктивне карактеристике свог националног идентитета и његов допринос општој, светској културној баштини. То, међутим, не значи да националним вредностима не треба оставити довољно простора. Напротив, на овим садржајима би се инсистирало приликом обраде средњег века и у оквиру савременог доба. У складу с претходном анализом, предлажемо другачији приступ избору и организовању циљева, садржаја и начина рада у области познавања друштва.

Циљеви програма. Уместо великог броја циљева, који су нејасно одвојени од задатака, сматрамо да би наставнику од веће помоћи било навођење мањег броја циљева према приоритету, који при том обухватају све битне подциљеве и задатке. Предлажемо следеће:

1) развијање креативних и потенцијала критичког мишљења на садржајима познавања друштва;

2) развијање унутрашње мотивације за изучавање наука, у овом случају друштвених;

3) развијање сазнања о истраживачким поступцима као методологији наука, чија је функција да олакша даље откривање знања;

4) социјализација деце кроз: (а) развијање осећања и ставова о припадању свом народу и уважавању културних и других различитости у свету, (б) развијање сарадничких и лидерских способности за тимски истраживачки рад.

5) развијање сазнања о друштву: (а) појмова и система појмова кроз тематско-интердисциплинарну наставу, (б) развојно-историјске и контекстуалне перспективе мишљења, преко успостављања узрочно-последичних веза у времену и простору.

б) стварање велике слике – оквира за разумевање догађаја.

Циљевима под 1, 2, 3, 4 (а и б), 5 (а) и делимично 5 (б) бавили смо се афирмишући истраживачки рад ученичких група и тематску интердисциплинарну наставу, што је изложено у нашем претходном чланку (Шевкушић и Шефер, 2006). Реформисање приступа настави не односи се само на промене у области методике, чиме смо се детаљније бавили у нашим претходним истраживањима (Шефер, 1988; Шевкушић, 2002; Шефер, 2005; Шевкушић и Шефер, 2006), већ и на избор и организацију нових садржаја у области познавања друштва које овде предлажемо и који се односе на циљеве под бројем 4 (а), 5 (а) и 5 (б) и, посебно, циљ под бројем 6.

Временска *димензија*. У програму четвртог разреда који се без увода бави средњим веком недостаје почетак и крај историјских догађања, односно праисторија, стари век и нови савремени период. Сматра се да деца још нису сазрела да се баве историјским развојем људског друштва, јер то подразумева виши ниво – појмовно и апстрактно резонување. Међутим, дечје спонтано понашање и интересовање током групно-истраживачког рада указало нам је да је деци потребан увид у “велику слику” и логичност редоследа историјских периода, односно узрочно-последичне везе, којим се осмишљава цео историјски ток, пре него што почну да се баве детаљима у оквиру епоха (Шевкушић и Шефер, 2006).

Наравно да историјски ток треба да буде исказан у форми приче, трагања, атрактивних илустрација и дискусије уместо научног излагања, оптерећеног таксативним подацима и годинама. Прошлост треба да се прикаже кроз слике о епохама, виђена као низ промена у времену (и визуелно представљена, на пример, кроз стрип), а не као статична слика. Увођење у временску димензију историје кроз препознавање векова и деценија, на чему се инсистира у важећем програму, није примерено когнитивном развоју све деце овог узраста (понекад чак и неким одраслима) због временске дистанце. Треба инсистирати на познавању редоследа догађаја јер уводи у узрочно-

последичне односе. Затим, зашто, на пример, програм познавања друштва у четвртом разреду не би био литерарна форма увођења у резиме историје, као најавна онога што ће се детаљније изучавати у старијим разредима основне школе? Не би ли то уједно била и припрема за историју као предмет који често представља “велики залог” у петом разреду основне школе? На овом узрасту литерарни приступ је сасвим оправдан јер ангажује емоције и интересовања на необавезан начин. А научни дух? Он би се осетио кроз ученичко истраживање прошлости и презентовање добијених резултата пред одељењем. Ученици би имали прилику да кроз истраживање увиде значај податка, односно доказа у историји, док би целокупну слику стицали на различите друге начине: кроз илустровану дечју литературу, разговоре са стручњацима, родитељима, филмове и слично.

Причице из прошлости требало би да као стрип “пролазе” кроз главу деце. Инсистирало би се само на костуру приче, односно на редоследу и карактеристичним елементима епоха. Костур приче био би наравно зачињен многобројним занимљивостима, које би се необавезно памтиле, дајући “дух и тело” материји која се изучава. Деца би на овај начин научила да издвајају битно, на коме се инсистира, а остало би схватила као допуну, илустрацију и релаксацију. Требало би цео предмет претворити у малу *геоисторијску илустровану читанку* која ствара представу о планети с континентима, као и представу о историјском току од праисторије до данас. Средњи век би требало да се обради на примеру наше земље и тако истовремено покрије и ова епоха и националне вредности, значајне за упознавање сопственог идентитета као услова уважавања себе, па онда и других. А средњи век би свакако требало да дође после старог века и праисторије и да после њега уследи модерно време.

Просторна димензија. Као што је важно распоредити догађаје на временској оси, тако је важно и препознати их у простору, на глобусу. Историја на примеру Европе (Грчка, Рим, средњи век у Србији, индустријска револуција и модерно време) могла би се проширити додатно, али само илустративно, и на развој ваневропских култура: Кина, Русија, Америка (јужна и северна), Африка, Аустралија. Прича о уважавању различитости и децентрације са сопственог ега на друге, као важном васпитном циљу савремене школе, овде би нашла свој пуни смисао. Необавезно коришћење мапе и глоба подстакло би ученике да уз помоћ наставника препознају континенте и далеке крајеве, који увек интригирају мотивацију ученика јер су им непознати и чине им се тајновити. Сви авантуристички романи, иначе привлачни деци овог узраста, засновани су на идеји да “даљине привлаче” и да ће читалац управо тиме бити подстакнут да их чита. Идеја да дете треба да почне да изучава свет од своје средине, па тек касније да учи о другим

срединама, само је релативно оправдана. Тачно је да је артикулисање сопствених искустава оно што треба да се дешава у прва четири разреда, али будући да креативност и мотивацију развијамо тек када смо у зони њиховог “наредног развитка”, присуство “тајновитих даљина” може да делује само подстицајно.

На основу боја на глобусу и мапи (легенде) ученици би лако препознали основне карактеристике рељефа, те би били у стању да потом спонтано закључују о карактеристичној флори и фауни и осталим природним ресурсима појединих делова света, од којих зависе основна занимања људи у дотичним крајевима, њихов начин живота и историја. Успостављање везе између природе и човека одговарало би ономе на чему се инсистира у еколошком делу постојећег програма познавања природе, као и у делу познавања друштва који се односи на изучавање становништва различитих крајева Србије. Кроз игру у разреду, драмски приказ, причу, музички тренутак или приказ резултата истраживачких група, садржаји не би изгледали тешки. Тематски истраживачки рад у групама, на пример, омогућује да се ученици за кратко време врло ефикасно информишу о различитим областима и темама – екстензиван приступ, а да на примеру једне теме, као на моделу, науче да уче путем открића и истраживања – интензиван приступ. За наставника, уштеду времена представља и чињеница да у оваквом систему рада ученици једни друге подучавају, док је наставник само координатор и ментор, чији је главни део рада у припреми и планирању, а мање у реализацији и евалуацији.

Неко ће, можда, поставити питање обима садржаја и преоптерећености деце. Овде се, међутим, не ради о повећаном обиму у таксативном смислу, већ о промењеном приступу настави. Смањењем броја детаља на којима се често непотребно инсистира у постојећим темама програма ослободило би се време за стварање глобалне слике света у сажетом виду. Проблем оптерећености садржајима би се, на пример, појавио онда када бисмо очекивали да дете укратко изложи историју Кине. Али ако будемо очекивали да дете саопшти нешто о Кини, на пример три података којих се сећа (па ће се свако дете сетити других ствари и на крају ће целина свакако бити покривена), онда ће час о Кини бити привлачан, усмерен на дејча интересовања и неће стварати отпор код деце. Тада се, можда, може и десити да запамте и више од три податка, односно да запамте целу причу. А ако запамте бар три податка, то ће бити још увек више него што новинар може, вероватно, да добије ако интервјуише пролазнике на улици од којих већина има више образовања од основне школе, у којој су четири године изучавали различите предмете, укључујући географију и историју.

Садржаји програма. Дакле, предлажемо да се садржаји познавања друштва у четвртом разреду изучавају интердисциплинарно и групно-истраживачки и да се наставни програм састоји из следећих *тематских целина*:

1. *Развој друштва кроз време – у форми стрипа.* Временско-просторна димензија развоја друштва (цивилизације) обухватала би следеће подтеме: праисторија, стари век, средњи век, модерно време и савремени свет. Подтеме би се обрађивале кроз приче и групно-истраживачки рад ученика на примеру Европе, бирајући карактеристичне земље представнике (на пример, стари век у Грчкој), с тим што би се средњи век обрађивао на примеру Србије, као што је сада у програму, и тиме би се обухватила прошлост нашег народа. У делу о савременом добу дале би се карактеристике како света, тако и наше земље. Историјске догађаје треба повезивати с културом (уметношћу и науком), као и с начином живота у појединим епохама, што омогућава интердисциплинарни приступ, односно обједињавање различитих области и школских предмета (технолошка достигнућа, ликовна уметност, музика, писменост, архитектура, обичаји, веровања итд.). За обраду ових пет целина довољно је пет часова обраде кроз презентацију рада истраживачких група и пет часова утврђивања кроз дискусију и пробна питања, а оптимално би било посветити три часа свакој подтеми. После сваког часа обраде следио би час утврђивања. Средњи век би се изучавао нешто дуже, у трајању од пет часова, како би се националним садржајима дало више простора. Изучавању савременог периода у трајању од три часа требало би додати још три за тематику Србије.

2. *Друштва и културе на различитим континентима – у форми слагалице.* Популарно објаснити појам континента и културе; пронаћи и описати континенте на глобусу и мапи. Приликом обраде различитих делова света и култура, у уводу, указати на карактеристике рељефа, биосвета, природног богатства и условљеност становништва природним окружењем кроз причу и илустрације. Осврнути се на зависност живота становника појединих крајева од карактеристика природне средине у којој живе (климе, рељефа, флоре и фауне). На пример, како поларна клима а како тропска као контраст условљавају живот људи. Ова тема укључује и садржаје познавања природе и може се сматрати интегративном, односно интердисциплинарном. Кроз мале радионице и игране приче укратко обрадити: (1) културу Азије на примеру Кине, (2) природна богатства Африке укључујући споменике Египта, (3) откриће Новог света, живот домородаца, освајање Европљана и модерну Америку, (4) карактеристичну флору и фауну и домороце Аустралије, (5) Земљине полове и живот Ескимана. Дискутовати о сличностима и разликама култура у једном времену

као и у различитим временима. За овај део је довољно 10 часова обраде, и 10 утврђивања, а оптимално два-три часа по подтеми. Овим темама би се посветило више времена него претходној групи тема јер би у уводу требало да се укратко на мапи покажу карактеристике тих крајева света, што би одузело извесно време. После часова обраде, у форми презентација истраживачких пројеката ученика, требало би планирати утврђивање кроз дискусију и пробна питања.

Зашто уџбеник познавања друштва не подсећа на мале енциклопедије за децу са занимљивостима и изненађењима? При том, не мора све да се оцењује, али је важно сензитивизирати децу за садржаје који ће доминирати у старијим разредима и припремити њихове когнитивне шеме (Пијаже, 1970) за грађење нових сазнања у старијим разредима, пре свега кроз историју и географију, а када је реч о природи – кроз биологију.

Начин обраде градива. И даље заступамо став да тематски интердисциплинарно оријентисан групни научноистраживачки рад на малим пројектима примереним узрасту, прожет дечијом игром и уметничким илустрацијама епоха и култура у различитим медијима, треба да буде основни методички приступ настави познавања друштва у четвртог разреда. Све поменуте активности у садашњем програму (од посматрања до малих пројеката) могу се објединити у истраживачком раду, а у групном раду развијати кооперативно и интерактивно учење при решавању заједничког задатка у оквиру једне тематске целине.

Уместо закључка: Зашто је све то потребно?

Све то је потребно из многих разлога, од којих ћемо поменути само неке који нам се чине необично важним:

1. Четврти разред би требало да на оперативнији начин представља припрему за пети разред и предметну наставу.

2. Четврти разред је право време да се различити садржаји о друштву споје у заједничку глобалну причу кроз низ тема и тиме створи оквир за разумевање друштвених појава кроз сагледавање “велике слике”.

3. Четврти разред је на прагу апстрактног мишљења, за чији развој је потребно подстицати схватање времена и простора кроз разумевање редоследа догађаја и истраживање увек релативне истине која захтева доказивање, што је могуће кроз различите примере и истраживачки рад ученика.

5. Четврти разред може бити довољно зрео да ученици самостално раде и уче у групи, кроз мале истраживачке пројекте, уз менторство настав-

ника. Потребно је, међутим, развијати основе за овакав рад у претходним разредима, организовањем игровних активности с елементима истраживачког рада у мањим групама, односно паровима. У противном, деца могу показати неефикасност у групном функционисању (конфликти у групи као последица недовољно развијених социјалних и комуникационих вештина).

4. Проширење хоризоната у програму познавања друштва на друге епохе и културе, интернационални план поред националног не значи истовремено оптерећивање деце јер упућује наставника на сажимање предложених информација на меру кратких прича, испричаних литерарно-уметнички на мултимедијски начин и кроз истраживачки рад ученика.

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

Литература

- Виготски, Л. С. (1996): Сабрана дела. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Sharan, S., & Y. Sharan (1992): *Expanding cooperative learning through group investigation*. Colchester: Teacher College Press.
- Шевкушић, С., Љ., Стојановић (2002): Модел двојезичне (српско–енглеске) разредне наставе, у З. Аврамовић и С. Максић (прир.): *Изазови демократије и школа* (131-144). Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Шевкушић, С. (2006): Кооперативно учење и квалитет знања, у С. Крњајић (прир.): *Претпоставке успешне наставе* (179-203). Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Шевкушић, С., Ј. Шефер (2006): Нови приступ настави познавања друштва у четвртом разреду основне школе: акционо истраживање, *Настава и васпитање*, бр. 3.
- Шефер, Ј. (1988): Групно истраживање културног блага, *Настава и васпитање*, 1-2, 43-50.
- Шефер, Ј. (1991): Интердисциплинарни тематски приступ настави, *Учитељ у пракси* (246-263). Београд: Републички завод за унапређивање васпитања и образовања Србије.
- Шефер, Ј. (1997): Евалуација ефеката научно-истраживачких поступака кроз групни рад у настави, *Настава и васпитање*, 5, 591-611.
- Шефер, Ј. (2005): *Креативне активности у тематској настави*. Београд: Институт за педагошка истраживања.

ОБЛАСТИ ИСТРАЖИВАЊА ПОСТИГНУЋА УЧЕНИКА: TIMSS 2007 И PISA 2006

Апстракт У раду су приказане области истраживања у оквиру међународних истраживања постигнућа ученика TIMSS 2007 и PISA 2006. Постигнућа ученика основне школе у међународном истраживању TIMSS 2007 испитују се из математике и природних наука, у четвртој и осмој разреду основне школе. Посебна пажња посвећена је разматрању структуре когнитивних домена и домена садржаја математике и природних наука, као областима испитивања у оквиру ове студије. Област математике подељена је на домене садржаја, и то: (1) бројеви, (2) алгебра, (3) геометрија и (4) подаци и вероватноћа. У области природних наука истраживање се спроводи у оквиру домена садржаја (1) физике, (2) хемије, (3) биологије, (4) географије. Такође, у области математике и у области природних наука утврђује се код ученика развијеност способности и вештина у оквиру три когнитивна домена: (1) знање, (2) примена знања, (3) резонанце. Међународно истраживање PISA 2006 усмерено је на испитивање постигнућа из (1) математике, (2) разумевања текстуалних садржаја, (3) природних наука. Једна од основних интенција овог истраживања представља настојање да се евалуира ефикасност васпитно-образовног система у погледу исхода образовања, као и да се процењује у којој мери су се ученици током обавезног школовања припремили за наставак школовања и за свет одраслих и свет рада. Узорак овог међународног истраживања представљају ученици 15-годишњака који су у већини земаља-учесница ученици осмог/деветог разреда основне школе или првог разреда средње школе.

Кључне речи: TIMSS 2007, PISA 2006, домен истраживања, когнитивни домен, домен садржаја.

STUDENT ATTAINMENT RESEARCH AREAS: TIMSS 2007 AND PISA 2006

Abstract The paper presents two areas of international research of students' attainments: TIMSS 2007 and PISA 2006. The attainments of primary school students in the international research TIMSS 2007 are related to attainments in mathematics and natural sciences in the fourth and eighth grades of primary school. Special attention was paid to examining the structures of cognitive domain and the domain of content within mathematics and natural sciences. Mathematics was divided into four domains of the content: 1) numbers, 2) algebra, 3) geometry, and 4) data and probability. In natural sciences the following content domains were analysed: 1) physics, 2) chemistry, 3) biology, and 4) geography. Also, both in mathematics and in natural sciences examined were the degrees of the development of the students' abilities and skills within three cognitive domains: 1) knowledge, 2) application of knowledge, and 3) reasoning. The international research PISA 2006 examined the attainments in 1) mathematics, 2) understanding of textual contents, and 3) natural sciences. One of primary intentions of this research was to

try to evaluate the efficiency of the educational system in relation to educational outcomes, and to estimate the degree to which the students in primary education are prepared for the continuation of their education and for the world of adults and work. The sample comprised 15 years old students who, in the majority of countries, are students of the eighth/ninth grade of primary school or the first grade of secondary school.

Keywords: TIMSS 2007, PISA 2006, research domain, cognitive domain, content domain.

Међународна истраживања образовних постигнућа ученика све су значајнији у свету и све већи број земаља настоји да узме учешће у оваквим истраживањима. Разлог су бројне предности које се добијају на основу резултата истраживања који се односе на могућности припреме и извођења одговарајућих промена унутар система васпитања и образовања, у свакој од земаља-учесница. Истраживања TIMSS и PISA спадају у ред таквих међународних студија, чији потенцијални допринос унапређењу одређених сегмената система васпитања и образовања сврстава ова истраживања у категорију међународних пројеката с вишеструким значајем, на националном и међународном плану.

Истраживање TIMSS 2007¹ представља међународно истраживање образовних постигнућа ученика четвртог и осмог разреда основне школе у области математике и природних наука, и то у области физике, хемије, биологије и географије. Истраживање се реализује сваке четврте године и до сада су реализовани циклуси 1995, 1999. и 2003. године. Србија је први пут учествовала у овом истраживању 2003. године, а у Србији је реализован и актуелни циклус истраживања. TIMSS 2007 истраживање реализује се у више од 60 земаља света и као земље-учеснице појављују се, између осталих, САД, Руска Федерација, Енглеска, Канада, Аустралија, Јапан, већи број арапских земаља и друге.

PISA 2006² представља програм међународне евалуације образовних постигнућа 15-годишњих ученика којим се процењује у којој мери образовни систем подржава развој кључних образовних компетенција (*First results...*,

¹ Истраживање TIMSS 2007 (Trends in International Mathematics and Science Study), као и претходна три циклуса овог истраживања, конципирало је и реализује Међународно удружење за евалуацију образовних постигнућа (International Association for the Evaluation of Educational Achievement – IEA), из Амстердама, заједно са Међународним центром за TIMSS и PIRLS истраживања при Бостонском колеџу (TIMSS & PIRLS International Study Center, Lynch School of Education, Boston College).

² Истраживање PISA 2006 (Programme for International Student Assessment) 2003, као и претходне циклусе PISA 2000 и 2003, и наредни PISA 2006 циклус реализовани су и реализоваће се као пројекти Организације за економску сарадњу и развој (OECD – Organization for Economic Co-operation and Development)

2007). Популацију 15-годишњих ученика у појединим земљама чине ученици завршног разреда основне школе (осмог или деветог разреда), а у неким земљама ученици првог разреда средње школе. За разлику од TIMSS истраживања, у којем критеријум избора узорка ученика представља ниво образовања (четврта, односно осма година школовања), у PISA истраживању критеријум за избор популације у истраживању представља животну доб (15. година живота). На основу прикупљених података, може се проценивати у којој мери су се ученици током обавезног школовања припремили за наставак школовања и за сналажење у различитим животним ситуацијама. Испитивање се организује у трогодишњим циклусима, прво испитивање спроведено је 2000. године у 32 земље, а Србија се укључила у други циклус у којем је учествовало укупно 40 земља.

У PISA 2006 истраживању испитују се образовна постигнућа у три области: (1) *математика*, (2) *разумевање текстуалних садржаја*, (3) *природне науке* (OECD, 2005). Ове области дефинисане су преко разумевања основних појмова, познавања базичних принципа и процеса карактеристичних за одређену дисциплину, као и преко оспособљености ученика да појмове стечене у школи примењује на различитим наставним садржајима и у различитим животним ситуацијама.

Кључна интенција TIMSS 2007 истраживања састоји се у томе што омогућава сагледавање сложеног односа између постигнућа ученика у контексту курикулума, школских и породичних услова, у односу на ставове ученика, поређење постигнућа између појединих земаља, као и праћење промена у постигнућу популације ученика одређене земље која је била учесник у више циклуса истраживања. За дубље и потпуније разумевање резултата ученичког постигнућа веома је значајно проучавање и дубље разумевање контекста у којем ученици уче, односно различитих услова који представљају саставни део тих контекста у школи и породици. У том смислу, област курикулума, односно наставног плана и програма, представља једну од кључних контекстуалних области, у односу на коју се утврђује квалитет ученичког постигнућа. Занимљива су поређења и анализе између земаља-учесница, на основу којих такође може да се дође до корисних резултата. Постоје различите могућности поређења, почев од избора земаља са којима се врши поређење, до различитих области истраживања.

С друге стране, када је у питању основна интенција истраживања, слична оријентација, мада не и потпуно идентична, постоји и у PISA истраживању, где је у концепцији истраживања предвиђено да се истраживањем обезбеде три главна типа исхода, односно индикатора постигнућа ученика. То су следећи индикатори постигнућа (OECD, 2005: 10): (1) *базични индикатори* који обезбеђују профил знања и вештина ученика;

(2) *контекстуални индикатори* који показују у каквом су односу стечена знања и вештине у односу на важне демографске, социјалне, економске и педагошке варијабле; (3) *индикатори трендова* који се појављују из процесне природе прикупљања података и који показују промене у нивоима исхода и дистрибуцији, као и у односу на варијабле које се односе на ученички и школски контекст (*background*). И поред чињенице да су индикатори адекватна средства за обраћање пажње на важне ствари, у оквиру овог истраживања прихваћено је становиште да се они не сматрају довољним за давање одговора на комплекснија питања која се тичу политике образовања у некој земљи. Из тих разлога, у оквиру PISA 2006 истраживања развијен је *план анализе усмерен на политику образовања*, којим се иде корак даље у односу на добијене индикаторе постигнућа ученика. Такође, на основу исказане концепције, PISA 2006 истраживање испитује ниво припремљености младих људи за живот одраслих и свет рада, а на одређени начин утврђује и ефикасност васпитно-образовног система који служи као кључни ослонац те припреме. Постоји амбиција да се постигнуће ученика испитује и у односу на постављене циљеве и задатке васпитања и образовања које дефинише држава, а не само у односу на садржај наставе и учења. Сматра се да је овај став према исходима образовања неопходан да би се васпитно-образовни систем и школе охрабрили да се усредсреде на изазове савременог света.

У нашој земљи успешно је реализован циклус истраживања TIMSS 2003 (Антонијевић и Јањетовић, 2005). На основу кључних вредности овог истраживања наша земља ушла је у нови циклус TIMSS 2007 студије. PISA студија у нашој земљи реализована је у два циклуса, 2003. и 2006. године. Остварени резултати указују на потребу за одређеним променама у наставним плановима и програмима, користећи искуства земаља-учесница TIMSS и PISA истраживања које су на основу резултата претходних циклуса истраживања покренуле одређене процесе унапређивања ефикасности система васпитања и образовања.

Домени садржаја математике и природних наука у истраживању TIMSS 2007

Саставни део концепције TIMSS 2007 истраживања, у теоријском и методолошком смислу, представља темељна разрада структуре, дефинисање, објашњење и појмовно разграничење *домена садржаја* и *когнитивних домена* у области математике и природних наука. У давању одговора на питања у вези с нивоом и природом постигнућа ученика која се испитују у оквиру овог истраживања, полазимо од концепције и организације когнитивних домена и домена садржаја, као и димензија у оквиру ових

домена, који чине основну структуру испитивања постигнућа ученика четвртог и осмог разреда и који представљају темељ концепције TIMSS 2007 истраживања.

Као **домени садржаја** у области математике (Mullis *et al.*, 2005) за четврти разред дефинисани су: (1) *број*, (2) *геометријски облици и мерења*, (3) *приказивање података*, док су за осми разред дефинисани: (1) *број*, (2) *алгебра*, (3) *геометрија*, (4) *подаци и вероватноћа*. Пошто се алгебра не изучава као посебан наставни предмет у четвртом разреду, овај домен је изостављен за овај разред. У табели 1. дат је приказ главних тема у оквиру математичких домена садржаја за осми разред.

Табела 1: Домени садржаја и тематске области математике (Mullis *et al.*, 2005)

Домени садржаја	Главне теме
Број	Природни бројеви
	Разломци и децимални бројеви
	Цели бројеви
	Количник, пропорција и проценат
Алгебра	Обрасци
	Алгебарски изрази (8. разред)
	Једначине, формуле и функције
Геометрија	Геометријски облици
	Геометријска мерења
	Простор и трансформације
Подаци и вероватноћа	Организовање и приказивање података
	Интерпретација података
	Вероватноћа

У претходном циклусу истраживања (Mullis *et al.*, 2003) домене садржаја математике представљали су за осми разред: (1) *број*, (2) *алгебра*, (3) *мерење*, (4) *геометрија*, (5) *подаци*, док је за четврти разред, због одсуства алгебре као посебног предмета изучавања у настави, био одређен домен садржаја означен као *обрасци, једначине и односи*. Уочљиво је да је у овом циклусу истраживања домен садржаја мерења изостављен као посебан домен, а ови садржаји су распоређени у друге домене садржаја или су у потпуности изостављени.

У области природних наука заступљено је испитивање постигнућа у области биологије, хемије, физике и географије, а као **домени садржаја**

(Mullis *et al.*, 2005) за четврти разред дефинисани су: (1) *наука о животу*, (2) *физичка наука*, (3) *наука о земљи*, док су за осми разред одређени као домени садржаја сами наставни предмети, и то: (1) *наука о животу* (биологија), (2) *хемија*, (3) *физика*, (4) *наука о земљи* (географија). У табели 2. дат је приказ главних тема у оквиру домена садржаја природних наука за осми разред.

Табела 2: Домени садржаја и тематске области природних наука (Mullis et al., 2005)

Домени садржаја	Главне теме
Биологија	Карактеристике, класификација и животни процеси у организмима
	Ћелија и њене функције
	Животни циклуси, репродукција и наслеђивање
	Разноврсност, прилагођавање и природна селекција
	Екосистеми
	Људско здравље
Хемија	Класификација и састав материје
	Својства материје
	Хемијска промена
Физика	Физичка стања и промене материје
	Трансформације енергије, топлота и температура
	Светлост
	Звук
	Електрицитет и магнетизам
	Сила и кретање
Географија	Структура Земље и њена физичка својства
	Земљини процеси, стадијуми и њена историја
	Земљини ресурси и њихова заштита
	Земља у Сунчевом систему и космосу

И у области природних наука дошло је до одређене промена структуре домена садржаја у оквиру циклуса TIMSS 2007, у односу на претходни циклус истраживања. У оквиру циклуса TIMSS 2003 истраживања (Mullis *et al.*, 2003) постојао је као посебан домен садржаја *наука о животној средини*, чији су садржаји у овом циклусу интегрисани у оквире осталих домена садржаја.

Когнитивни домени математике и природних наука у истраживању TIMSS 2007

У области математике, као и у области природних наука, когнитивни домени организовани су и дефинисани у поретку који подразумева *пораст нивоа комплексности сваког следећег у низу дефинисаног домена*. Тако, на пример, у оквиру природних наука пораст комплексности домена креће се од знања чињеница као почетног нивоа, преко примене знања, па до резонувања као најкомплекснијег домена у оквиру природних наука. Ако су код ученика развијене когнитивне способности и вештине карактеристичне за један од два комплекснија когнитивна домена, подразумева се да су развијене и способности карактеристичне за нижи по комплексности когнитивни домен. На сличан начин организоване су и димензије у оквиру когнитивних домена, које представљају одређене когнитивне способности и вештине карактеристичне за припадајући домен. На пример, у оквиру математичког когнитивног домена именованог као “примена знања”, способности *формулисање* и *уочавање разлика* дефинишу се на тај начин да су оне по својој структури комплексније у односу на способности *класификовања* и *представљања*, које им у развојном смислу претходе. Уочљиво је да су когнитивни домени и димензије у оквиру њих организовани у *вертикално-кумулятивном поретку*.

Као **когнитивни домени** за математику у четвртој и осмој разреду одређени су (1) *знање*, (2) *примена знања*, (3) *резонување* (Mullis *et al.*, 2005). Идентична је структура когнитивних домена и за природне науке. И за четврти и за осми разред као **когнитивни домени** у области природних наука дефинисани су: (1) *знање*, (2) *примена знања*, (3) *резонување* (Mullis *et al.*, 2005).

Математички когнитивни домен именован као **знање** односи се на скуп способности и вештина које омогућавају поседовање одређених математичких знања, полазећи од чињенице да лакоћа у коришћењу математике или резонувању у оквиру одређених математичких ситуација зависи примарно од математичког знања. Чињенице обухватају чињенично знање које обезбеђује основни језик математике и суштинске математичке чињенице и својства која сачињавају темељ математичког мишљења. Математички поступци творе мост између основног знања и коришћења математике за решавање рутинских проблема, посебно оних које већина људи сусреће у свакодневном животу. Овај когнитивни домен односи се на утврђивање способности и вештина које омогућавају ученицима да остваре везу између елемената знања, да ти елементи не би остали међусобно изоловани. Полази се од претпоставке да је суштински значајно да ученик познаје математичке појмове за решавање проблемских

задатака, резоновање и развој математичког разумевања. У оквиру овог математичког домена утврђују се способности и вештине које су неопходне за поседовање и функционалну употребу математичког чињеничног знања и знања поступака, и то: *присећање, препознавање, израчунавање, извођење прорачуна, мерење и класификација/ређање.*

Когнитивни домен именован као **примена знања** односи се на утврђивање способности и вештина које омогућавају ученицима да остваре везу између елемената знања, да ти елементи не би остали међусобно изоловани. Полазиште за њихово дефинисање представља интенција да се математика у школи подучава на тај начин да се код ученика развију различите могућности њене примене и, у том смислу, примена математике у решавању проблемских математичких ситуација представља један од примарних начина ефикасног коришћења математичког знања. Према концепцији TIMSS 2007 истраживања, решавање проблема треба да представља централни циљ, а често и средство подучавања математике у школи. Основне способности и вештине које се дефинишу у оквиру овог домена су: *селектовање, представљање, моделовање, примена и решавање рутинских проблема.*

Когнитивни домен **резоновање** укључује постојање капацитета за логичко и систематично мишљење. Он укључује интуитивно и индуктивно резоновање засновано на обрасцима и правилима која се користе да би се стигло до решења нерутинских проблема, односно оних проблема чију природу ученици вероватно не познају. Операције резоновања саставни су део когнитивних захтева који су изнад мисаоних операција неопходних за решавање рутинских проблема, иако се у неким ситуацијама ове мисаоне операције користе и при решавању нерутинских проблема у настави математике. Задаци којима се утврђује развијеност способности и вештина резоновања укључују трансфер знања и вештина на нове ситуације, као и интеракцију између вештина резоновања. У проблемским задацима чије решавање подразумева коришћење вештина резоновања то се збива на различите начине, због новог контекста решавања проблема за ученике, комплексности самог проблемског задатка, као и због чињенице да решавање нерутинског проблемског задатка подразумева више корака на путу до решења, понекад уз коришћење математичког знања и разумевања из других области математике, у односу на област којој одређени нерутински проблемски задатак припада. У оквиру овог когнитивног домена дефинишу се следеће когнитивне способности и вештине: *анализирање, генерализација, синтетизовање/интегрисање, оправдавање решења објашњењима и решавање нерутинских проблема.*

Когнитивни домен у оквиру природних наука именован као **знање** односи се на сазнајну базу ученика о релевантним научним чињеницама, информацијама, средствима и поступцима. Од ученика се очекује да демонстрирају коришћење знања о научним изразима и опишу научне процесе, својства, карактеристике, структуре и функције, као и да демонстрирају знање о употреби различитих научних средстава и поступака. Основне способности и вештине ученика у оквиру овог домена одређене су као: *присећање/препознавање, дефинисање, описивање примерима и употреба средстава и поступака.*

Когнитивни домен именован као **примена знања** сачињавају когнитивне способности и вештине ученика које се односе на примену знања. Ајтеми на тесту знања у овој области су тако осмишљени да укључују директну примену знања и разумевања у непосредним ситуацијама. Кроз ајтеме се од ученика захтева да упоређују, противстављају и класификују, да би интерпретирали одређену научну информацију у светлу научног појма или принципа, као и да користе и примењују своја разумевања научних појмова и принципа, да би пронашли решење или дали одговарајуће објашњење. У овој области дефинисане су следеће когнитивне способности и вештине: *упоређивање/противстављање/класификација, коришћење модела, повезивање, интерпретација информација, проналажење решења и објашњавање.*

Когнитивни домен природних наука именован као **резоновање** подразумева когнитивне способности и вештине које се збивају у процесима у вези с решавањем проблема и научним резоновањем, развијањем адекватних објашњења, извођењем закључака, доношењем одлука и применом њихових знања на нове. Очекује се да ученик све то демонстрира у процесу решавања комплекснијих задатака који се односе на природне науке. Уз то, од ученика се очекује непосреднија примена научних појмова и у оквиру проблемских задатака који представљају нове, непознате и комплексне контексте за њих. У таквим задацима од ученика се може тражити анализа проблема да би се открио кључни принцип који је у њега укључен, издвајање и објашњавање стратегије решавања проблема, избор и примена одговарајућих једначина, формула, односа, техника анализе и слично. Такође, у овој области може да се захтева анализа и интерпретација проблема, интегрисање и синтеза одређеног броја чинилаца или референтних појмова из математике и природних наука, претпостављање и предвиђање, осмишљавање истраживања и њихових поступака, анализа и интерпретација података, генерализација, вредновање и повезивање решења проблема и њиховог објашњења. Когнитивне способности и вештине дефинисане у оквиру овог когнитивног домена представљене су редоследом следећих група: *анализа/решавање*

проблема, интегрисање/синтетисање, претпостављање/предвиђање, осмишљавање/планирање, извођење закључака, генерализација, вредновање и оправдавање решења објашњењима.

Поред тога, у оквиру процењивања способности и вештина у области природних наука, посебну област представља **научно испитивање**, које се не проучава као посебан когнитивни домен у оквиру наука, већ испитиване способности и вештине из ове области припадају другим когнитивним доменима, и то: *формулисање питања и хипотеза, осмишљавање истраживања, приказивање података, анализа и интерпретација података и извођење закључака и развијање објашњења.*

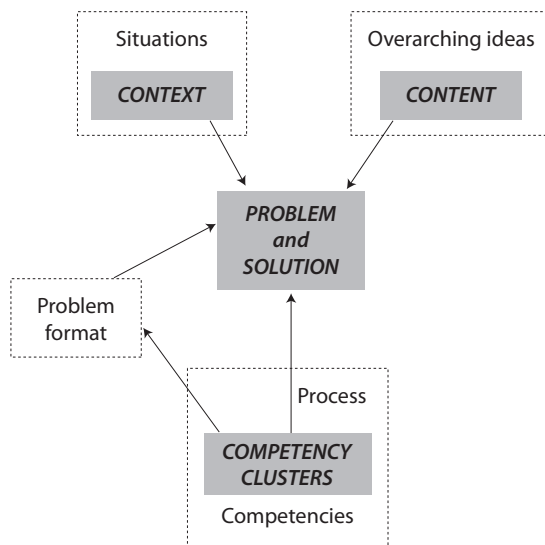
Домени у PISA 2006 истраживању

У оквиру PISA 2006 концепције истраживања не разматрају се посебно домени садржаја и когнитивни домени, како је то учињено у оквиру концепције TIMSS 2007 истраживања. Конципирана су интегрално три домена, и то домен науке, разумевања текстуалних садржаја и математике. Овим приступом омогућено је да се знања и вештине које садржи сваки од ова три домена разматрају и испитивањем проучавају у непосредној природној вези у оквиру сваког појединачног домена. Један од разлога за овакав приступ лежи и у чињеници да се PISA 2006 истраживањем испитују ученици чак три различита разреда у различитим земљама, осмог и деветог разреда основне школе и првог разреда средње школе. Други разлог за овакав приступ налазимо и у чињеници да је нагласак стављен на испитивање вештина и компетенција, чије се порекло и развој не односе само на садржаје изучаване у обухваћеним разредима, већ више припадају дугорочнијем процесу образовања.

Домен **математичке писмености** у концепцији PISA 2006 истраживања дефинисан је као капацитет индивидуе да идентификује и разуме улогу коју математика има у свету, да изводи добро заснована просуђивања и користи математику на начине који омогућавају да живот индивидуе буде у својству конструктивног, савесног и аналитичног грађанина (OECD, 2005: 12). Такође, математичка писменост дефинише се као способност ученика да ефикасно анализира, резонује и комуницира идејама, док поставља, формулише, решава и интерпретира решења математичких проблема у различитим ситуацијама. Математичка писменост испитује се у следећим областима (1) *математички садржај*, (2) *математички процеси*, (3) *ситуације*. Област математичког садржаја дефинисана је примарно кроз четири категоријална појма (квантитет, простор и облик, промена и однос и вероватноћа), а секундарно у односу на програмске теме као што су бројеви, алгебра и геометрија. Област математичких процеса дефинисана је као

евалуација општих математичких компетенција, као што су математички језик, вештине моделовања и решавања проблема и слично. Међутим, ове вештине се не испитују одвојено кроз различите испитне задатке, пошто се претпоставља да је неопходан одређени распон компетенција да би се решио било који математички задатак. У том смислу преовладава концепција да задаци треба да обухватају групу компетенција које се односе на одређени тип мисаоне операције. Област ситуација дефинише се кроз различите видове ситуација употребе математике, што је засновано на њиховој дистанци у односу на ученика. Концепцијски је идентификовано пет ситуација: лична, образовна, стручна, јавна и научна.

Приказ 2: Однос између компоната домена математичке писмености (OECD, 2005: 79)



Домен математичке писмености у оквиру PISA 2006 истраживања разматра се кроз три различите компоненте (OECD, 2005: 79), и то: (1) *ситуације и контексти* у којима је проблем лоциран, (2) *математички садржај* који треба користити да би се проблем решио, (3) *компетенције* које треба активирати. Однос између ових компоната математичке писмености у оквиру овог домена дат је у приказу 2. Компоненте математичке писмености повезане су проблемом, процесом његовог решавања и самим решењем проблема.

Оспособљеност за **разумевање текстуалних садржаја** (reading literacy) представља посебан домен проучавања у PISA 2006 истраживању. Овај домен дефинише се као капацитет индивидуе да разуме, користи и коментарише

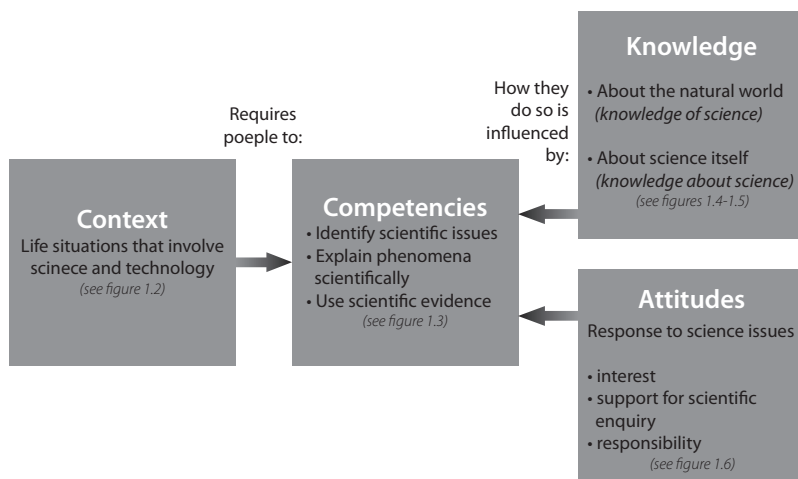
на писан начин текстове да би постигла своје личне циљеве који се састоје у самосталном усвајању знања, развијању потенцијала и партиципирању у друштву (OECD, 2005: 12). Разумевање текстуалних садржаја испитује се у следећим областима (1) *формат текста*, (2) *процеси (аспекти) разумевања текста*, (3) *ситуације*. У области формата текста полази се од чињенице да је пажња ученика обично усмерена на *континуиране текстове* (прозу), организоване у виду реченица и пасуса. И ова врста текстова заступљена је у истраживању PISA 2006. Поред тога, у овом истраживању ставља се нагласак и на испитивање *неконтинуираних текстова* који презентују информације на друге начине, као што су листе, формулари, графикони или дијаграми. Такође, извршено је јасно разликовање између нивоа прозних форми, као што су нарација, експозиција и аргументација. Ова разликовања заснована су на потреби да ће се индивидуа сусрести с широким распоном писаног садржаја у свом раду оријентисаном ка свету одраслих (као што су, на пример, пријаве, формулари, огласи) и да није довољно познавати ограничен број типова текстова с којима се обично сусреће у школи. Област процеса (аспеката) разумевања текста узима у обзир чињеницу да ученици у школи нису оцењивани у погледу основних вештина разумевања прочитаног, мада се претпоставља да већина 15-годишњака поседује те вештине. Углавном се очекује да ученици демонстрирају своју оспособљеност у проналажењу информација, формирању општег разумевања текста, његове интерпретације и рефлексije на његову форму, садржај и основне карактеристике. У области ситуација ученик треба да одреди ситуацију као форму коришћења у чију сврху је неки текст написан. На пример, роман, лично писмо или биографија написани су за људску личну употребу, званични документи и обавештења су за јавну употребу, упутство или извештај су за употребу у оквиру неке струке, док су уџбеник и радна свеска за образовну употребу. С обзиром на чињеницу да неке групе ученика могу бити успешније у једној ситуацији разумевања текста него у другој, сматрано је пожељним у PISA 2006 испитне задатке укључити распон различитих типова разумевања текста који служе за испитивање нивоа разумевања текстуалних садржаја.

Према PISA 2006 концепцији истраживања, домен **научне писмености** представља капацитет коришћења научног знања, да би се идентификовала питања и извукли закључци засновани на научним доказима, у циљу разумевања и омогућавања да се доносе одлуке у “природном свету”, као и да би се вршиле промене у њему путем људске активности (OECD, 2005: 25). Научна писменост испитује се у следећим областима: (1) *научна знања и појмови*, (2) *научни процеси*, (3) *ситуације и контексти*. Област научних знања и појмова представља основу која омогућава помоћ у разумевању различитих појава на која се односе. У PISA 2006 истраживању испитује

се овладаност појмовима који се односе на физику, хемију, биолошке науке, географију и астрономију, који су усвојени не само на нивоу препознавања, већ и на нивоу примене. У области научних процеса пажња је усмерена на способност за истраживање, интерпретацију и деловање на основу научних доказа. Ова област укључује три различита процеса, и то: (1) описивање, објашњавање и предвиђање научних појава; (2) разумевање научног истраживања; (3) интерпретацију научних доказа и закључака. У области ситуација и контекста пажња је усмерена на примену научног знања и коришћење научних процеса. У том смислу, концепција PISA 2006 истраживања усмерена је на три главне целине: (1) наука о животу и здрављу, (2) наука о Земљи и животној средини, (3) наука у технологији.

Домен научне писмености дефинисан је кроз четири међусобно повезана аспекта испитивања (OECD, 2005: 25), и то: (1) *контекст*, (2) *знање*, (3) *компетенције*, (4) *ставови*. Однос између ових аспеката испитивања у оквиру овог домена дат је у приказу 1.

Приказ 1: Однос повезаних аспеката испитивања научне писмености (OECD, 2005: 25)



Аспект испитивања контекста односи се на препознавање различитих животних ситуација које укључују науку и технологију, док се аспект испитивања знања односи на разумевање природног света на бази научног знања, што укључује и знање о природном свету, али и знање о самој науци. Аспект испитивања компетенција односи се на демонстрирање компетенција које укључују идентификовање научних проблема, објашњавање појава на научни начин и извлачење закључака на бази научних доказа. Аспект

испитивања ставова подразумева откривање постојања интересовања за науку, давање подршке склоности ка научном истраживању и мотивисање за одговорно деловање, на пример, према природним ресурсима и животној средини.

И у оквиру TIMSS 2007 и PISA 2006 истраживања нагласак се ставља на однос између постигнућа ученика и услова наставе и учења у којима постигнуће настаје. Такође, придаје се значај утврђивању односа између постигнућа у оквиру различитих домена садржаја и когнитивних домена, као и структуре постигнућа кроз оцењиване подтеме и у оквиру домена садржаја, као и развијеност ученичких когнитивних вештина и способности у оквиру когнитивних домена. Поред тога, истраживање PISA 2006 усмерено је и на сагледавање компатибилности циљева и задатака васпитања и образовања, које поставља држава, са суштинским исходима васпитно-образовног процеса, односно знањем, способностима и компетенцијама које су ученици стекли током основношколског образовања. У концепцији овог истраживања наглашава се да ефикасност једног васпитно-образовног система може на адекватан начин да се сагледа управо кроз испитивање нивоа остварености предвиђених исхода васпитања и образовања.

Резултати истраживања TIMSS 2007 и PISA 2006 могу значајно допринети унапређивању садржаја наставних програма математике, језика и предмета природних наука, односно повећању ефикасности основношколске и средњошколске наставе. У томе се састоји и једна од најзначајнијих улога реализације ових истраживања, која по свему попримају размере светских пројеката у области истраживања образовних постигнућа ученика.

Литература

- Антонијевић, Р. и Д. Јањетовић (прир.) (2005): *TIMSS 2003 у Србији*. Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Martin, M.O., I.V.S., Mullis, E.J. Gonzales & S.J. Chrostowski (2004): *TIMSS 2003 international science report: findings from IEA's trends in international mathematics and science study at the fourth and eighth grades*. Chestnut Hill, MA: Boston College.
- Mullis, I.V.S., M.O. Martin, E.J. Gonzales & S.J. Chrostowski (2004): *TIMSS 2003 international mathematics report: findings from IEA's trends in international mathematics and science study at the fourth and eighth grades*. Chestnut Hill, MA: Boston College.
- Mullis, I.V.S., M.O. Martin, G.J. Ruddock, Ch.Y. O'Sullivan, A. Arora & E. Erberber (2005): *TIMSS 2007 assessment frameworks*. Chestnut Hill, MA: Boston College.
- OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development) (2004), *Learning for Tomorrow's World – First Results from PISA 2003*. Paris: OECD.
- OECD (2005): *Assessing scientific, reading and mathematics literacy: A frameworks for PISA 2006*. Paris: OECD.

ОРГАНИЗАЦИЈА ОБАВЕЗНОГ ОБРАЗОВАЊА И НАСТАВЕ ГЕОГРАФИЈЕ У ЈАПАНУ

Апстракт *У раду се разматра организација обавезног образовања и место програма географије у школама Јапана. Крајем прошлог века, у складу са савременим друштвеним и технолошким променама, у образовни систем Јапана уведене су значајне новине. Министарство просвете прописало је школски курикулум за деветогодишње обавезно образовање, које је организовано на два нивоа. Први ниво је основна школа (Shogakko), траје шест година, а нижа средња школа (Chugakko) која траје три године. Школска година у обавезном образовању почиње у априлу, завршава се у марту, траје 240 дана, а наставна недеља је петодневна. Школски курикулум чине обавезни – појединачни предмети, наставне области и изборни предмети са исказаним годишњим и недељним фондом часова и с обавезним изборним курсевима. Географски садржаји се изучавају у оквиру обавезне предметне области друштвених наука, на првом нивоу у четвртој и петој години и на другом нивоу у седмој и осмој години школовања. Географски курикулум је тематски конципиран, тежиште је на развијању вештина, ставова и вредности. Географска знања која су прописана курсевима нису систематизована и фрагментарног су карактера. У структури курикулума географије доминира егземпларни приступ фокусиран на велике глобалне разлике, природне и хумане феномене на земљиној површини. Овакав курикулум представља велики изазов наставницима географије. Влада Јапана улаже велике напоре да се сви проблеми које је донела реформа брзо и ефикасно реше и да постављени циљ образовања у потпуности буде остварен.*

Кључне речи: обавезно образовање, географија, Јапан.

ORGANIZATION OF COMPULSORY EDUCATION AND TEACHING OF GEOGRAPHY IN JAPAN

Abstract *The paper discusses the organization of compulsory education in Japan and the position of the Geography curriculum within it. By the end of the last century, in accordance with modern social and technological changes, significant novelties were introduced into the educational system in Japan. The Ministry of Education issued the curriculum for the nine-year compulsory education which is divided into two levels. The first level is primary school (Shogakko) which lasts for six years, and the second level is junior secondary school (Chugakko) which lasts three years. The academic year starts in April, finishes in March, and contains 240 schooldays distributed on five workdays in a week. The curriculum comprises compulsory individual teaching subjects and teaching areas and optional subjects with the defined annual and weekly fond of hours for each. Geography is studied at two levels within the compulsory area of Social Sciences, first in the fourth and fifth year and later in the seventh and eighth year. The Geography curriculum is conceptualised thematically, the focus is on the development of skills, attitudes and values. The knowledge which is prescribed by the study courses is*

fragmentary and not systematized. In the structure of the curriculum the exemplification approach dominates and focuses on great global differences, natural and human phenomena on the surface of the Earth. The curriculum poses great challenges to Geography teachers since their professional and didactic competencies cannot meet these new requirements. The Government of Japan devotes much effort to solve the problems brought by the reform quickly and efficiently, in order to fulfil the declared educational aims.

Keywords: compulsory education, Geography, Japan.

Увод

Економски и научно-технолошки прогрес данашњег Јапана диктира нове захтеве систему образовања. Већ у другој половини XX века развој образовања и васпитања добија приоритетни значај, односно држава ставља акценат на повећање интелектуалног, моралног, етичког и радног потенцијала младих. Најзначајнија реформа образовања у Јапану, осамдесетих година прошлог века, имала је за циљ иновирање и модернизацију комплетног система образовања који треба да буде прилагођен друштвено-економским и технолошким новинама.

Влада Јапана је 1984. године формирала Национални савет за реформу образовања са министром Накасонеом на челу. Успостављање овог савета била је донекле реакција јапанске владе на извештај о реформи образовања САД-а *Нација у ризику* (A Nation at Risk, The Imperative for Educational Reform, 1983).

Савет су чинили најеминентнији стручњаци из сфере образовања. Њихов задатак је био да детаљно проуче све сегменте образовања у својој земљи и у осталим, нарочито високоразвијеним земљама света. У складу с позитивним искуствима из школске праксе Јапана, потребама државе и друштва које се мења, са новим сазнањима, препорукама мађународних организација и асоцијација, Савет за реформу образовања за XXI век, поднео је 1987. године влади четири сукцесивна извештаја са детаљним препорукама за реформу система образовања за XXI век (Final Reports for the Education Reform in Japanese, 1987).

Окосницу извештаја представља постепени прелазак на перманентно образовање и пружање веће пажње развоју личности ученика. Реформа образовања односила се на деветогодишње обавезно образовање које се стиче у школама и које ће бити једнако и заједничко за сву децу, мушку и женску. У извештају се наводи да је у школама забрањено страначко и политичко деловање (Final Reports for the Education Reform in Japanese, 1987).

Један од основних корака у преласку на перманентно образовање јесте дефинисање принципа и циљева образовања, који су међусобно условљени и повезани. Принципи и циљеви образовања усклађени су са: развојним и образовним потребама ученика, захтевима и изазовима савременог живота, друштвено-економским и културним потребама савременог Јапана и света у целини. Принципи и циљеви дефинисани су кроз три основна става:

1. принцип наглашавања индивидуалности,
2. доживотно учење,
3. прилагођавање свим променама и интернационализација различитих сектора (Final Reports for the Education Reform in Japanese, 1987).

Образовање у Јапану у XXI веку, закључак је Савета, треба да обезбеди трајне вредности и истовремено да брзо одговори на промене у свим сферама живота које ће уследити као последица ширења модерних технологија. На закључке Савета, влада је одреаговала знатним финансијским издвајањима за сферу образовања. У сарадњи са ресорним министарством, знатна средства су издвојена за опремање школског простора, иновације у школском систему, развој курикулума, организацију наставног процеса и стручно усавршавање наставног кадра.

У складу с препорукама Савета за реформу, надлежно министарство је постепено уводило новине које се односе на формално и неформално образовање. Основни циљ иновирања система образовања односио се на развој свеукупне личности ученика са различитим индивидуалним способностима и унапређивање учења током целог живота. Велика пажња посвећена је одабиру релевантних наставних садржаја и метода наставе који ће омогућити ученицима да се оспособе за укључивање у брзе друштвене и технолошке промене.

Оваква политика државе, однос педагога, родитеља, ученика и свеобухватне јавности према образовању позитивно се одразило на школство Јапана, чији су резултати у врху образовне скале света (Course of Study for Elementary Schools, 1989).

Методологија истраживања

Организација обавезног образовања и наставе географије у школском курикулуму Јапана определила је *предмет* истраживања. Колико географско обавезно образовање може да допринесе свеукупном развоју личности и напретку земље, определило је *циљ* нашег истраживања. *Задатак* истраживања усмерен је на проучавање и анализу: организације и структуре обавезног образовања и организације и структуре курикулума географије у обавезним школама Јапана. Предмет, задатак и циљ истраживања у

складу су с потребом педагошке праксе, модернизације и рационализације географије као наставног предмета у обавезној школи Србије.

Рад има теоретски карактер и заснива се на оперативном и теоријском истраживању које је у директној служби унапређивања педагошке праксе и наставе географије.

Историјским и дескриптивним методама, прикупљањем и проучавањем педагошких података и документације, тражили смо одговор на кључно питање. Историјски метод са начелима поступности и аутентичности реализован је техником проучавања примарних и секундарних докумената. Педагошки садржаји и њихова компаративна анализа помогли су да сагледамо развој образовања и географске наставе у блиској прошлости, што представља важан сегмент овог истраживања. При коришћењу дескриптивне методе проучаване су савремене педагошке појаве са њиховом узрочно-последичном повезаношћу.

Истраживање је обављено у Министарству просвете и спорта, у Одељењу за развој и Одељењу за наставни план и програм у Београду, у Georg-Eckert институту у Брауншвајгу у Немачкој. Највећи и најзначајнији део истраживања и прикупљања документације обављен је у Немачкој уз значајну стручну помоћ др Сабине Рутар. Проучавана су и анализирана: издања Института – Зборник радова, национални и географски курикулуми, разноврсни закони, приручници и остала документа која су могла да допринесу истраживачком задатку. Драгоцена литература у издању Министарства просвете и спорта допринела је расветљавању појединих дилема приликом реализације одређених сегмената рада.

Коришћена је домаћа и страна литература која је раније преведена или су одређене целине или комплетни текстови и документа превођени током рада. У цитираним текстовима нису вршене језичке и ортографске интервенције.

Резултати истраживања и дискусија

Неке карактеристике обавезног образовања у Јапану

Обавезно образовање¹ у Јапану, формално образовање, стиче се у националним, локалним државним и приватним школама, траје девет година, организовано је на два нивоа – основна и нижа средња школа. Основна школа (*Shogakko*) траје шест година, обухвата узраст деце од

¹ Обавезно образовање по својим принципима, циљевима и исходима чини основу формалне структуре система образовања, општеобразовног је карактера, обавезно је за децу одређеног узраста. Може бити организовано на једном, два, три нивоа, или на различите начине.

шесте дванаесте године старости. Нижа средња школа (*Chugakko*) је наставак основне школе, траје три године и завршава се на петнаестој години старости детета. Оваква организација обавезног образовања, на два нивоа, представља складно повезану целину која пружа стандарде општег образовања за све ученике (Основно и обавезно образовање у свету, 1998).

Наставни план обавезног образовања структуриран је у складу с образовним и васпитним циљевима и прилагођен је друштвеним, културним и националним особеностима земље. У наставном плану су приказани обавезни – појединачни предмети, наставне области и изборни предмети са исказаним годишњим и недељним фондом часова. Први ниво обавезног образовања траје шест година, чини га једанаест наставних предмета и области: матерњи језик, математика, упознавање животне средине, природне науке, друштвене науке, цртање и ручни рад, музика, физичко васпитање, домаћинство, морално васпитање и посебне активности². На другом нивоу обавезног образовања, које траје три године, у наставном плану је приказано десет обавезних наставних предмета и области: матерњи језик, математика, природне науке, друштвене науке, лепе уметности, музика, здравствено и физичко васпитање, индустријски дизајн и домаћинство, морално васпитање и посебне активности. На овом нивоу у плану је приказан недељни фонд часова за изборне предмете чији се садржаји конципирају у складу с интересовањима ученика или потребама школе или друштвене заједнице (Kazuo, I.,1990).

Школска година у обавезној школи Јапану почиње у априлу и завршава се у марту, траје 240 радних дана са 723,2 наставна часа (просек за шест година). Школска недеља је петодневна³, чини је од 25 наставних часова у првом разреду, 26 у другом, 28 у трећем, 29 од четвртог до шестог разреда и тридесет часова недељно је планирано за ученике другог нивоа, ниже средње школе. Школски час на свим нивоима траје 50 минута (Основно и обавезно образовање у свету, 1998). Школски дан у јапанским школама почиње у 8.30 часова и завршава се у поподневним сатима.

Један од сегмената школског курикулума односи се на свакодневне активности разредног старешине и његов однос с ученицима. Тако је први час намењен сусрету ученика с разредним старешином који их, након поздрављања, уводи у дневне задатке. Ова активност траје до 20 минута након које почиње а предметна настава. Пауза за ручак организована је око поднева, траје 1 час и 20 минута. Ученици с разредним старешином ручају у својој учионици коју заједнички почисте после обода. Уколико време и

² Посебне активности обухватају све активности везане за разред, ученички савет, школске екскурзије, рад у секцијама/клубовима, учешће у школским свечаностима.

³ Од 1992. године sukcesивно је увођена петодневна радна недеља-у почетку једном месечно, па два пута месечно и тд.

дневне активности дозвољавају, остатак времена, после ручка, ученици с разредним старешином проводе у краткој шетњи у близини школе. После паузе следе наставне и ваннаставне активности, тада ученици имају трећи сусрет с разредним старешином, сумирају се дневни резултати и планирају наредне активности.

Активности које су организоване после наставе најчешће су у координацији с редовном наставом и с активностима разредног старешине. У основној школи разредни старешина свакодневно одржава писану комуникацију с родитељима својих ученика. У дневник сарадње/*договорник*, који има сваки ученик, наставник уноси запажања о активностима детета, а родитељ истог дана својим одговором информише разредног старешину о активностима, догађајима и осталим ситуацијама које су карактерисале време проведено у кући, а које би могле имати утицај на понашање детета у школи. Дневник сарадње у нижој средњој школи воде сами ученици, разредни старешина прегледа и потписује дневник једном недељно. Оваква сарадња разредног старешине, ученика и родитеља, чини нам се, је јединствена у свету, доприноси квалитету образовања и васпитања младих.

После дневних, школских активности велики број ученика похађа припремне приватне школе (*Ichugakko*) у којима се организују различите активности, углавном спорт, уметност, култура или се раде домаћи задаци. У великим градовима овакве школе похађа и до 70% ученика (Основно и обавезно образовање у свету, 1998). Оваква организација радног дана поспешује систематичност и функционалност ученика.

Географско образовање у обавезном образовању Јапана

Реформа образовања унела је највеће промене у структуру и концепцију школског курикулума. Поменули смо да је Министарство просвете Јапана усвојило наставни план кога чине обавезни наставни предмети или области и изборни предмети с обавезним годишњим фондом часова за њихову реализацију. Министарство је такође прописало предметне курикулуме/курсеve учења са јасно дефинисаним наставним активностима и с фондом часова предвиђених за реализацију на годишњем нивоу. Увођењем ових иновација у школску праксу, географија је изгубила статус самосталног, обавезног наставног предмета и сврстана је у предметну област друштвене науке. Стандард овог иновираниог курикулума за друштвене науке почео је да се примењује школске 1977/78. године (*Prescribed Courses of Study Elementary Schools in Japanese, 1977*). На нивоу основне школе, друштвене науке су обавезна предметна област у свим разредима, годишњи фонд часова се sukcesивно повећавао (табеле 1. и 2).

Табела 1. Програм друштвених студија у прописаним курсевима за основну школу 1977/78. године

Година учења	Назив курса/теме	Год. фонд часова
1.	Дете, породица и друштво	68
2.	Интересовања	70
3.	Заједница	105
4.	Локална географија и историја	105
5.	Географија Јапана	105
6.	Историја Јапана и јапански политички систем	105

Извор: Prescribed Courses of Study Elemenrary Schools in Japanese, 1977, Ministry of Education, Government Printing Office, Tokyo.

Табела 2. Курикулум за друштвене науке у прописаним курсевима за нижу средњу школу 1977/78. године

Година учења	Назив курса/теме	Год. фонд часова
7.	Географија Јапана и света, Историја Јапана и света	140
8.	Географија Јапана и света, Историја Јапана и света	140
9.	Грађанско право и дужности	195

Извор: Prescribed Courses of Study Elemenrary Schools in Japanese, 1977., Ministry of Education, Government Printing Office, Tokyo.

Програм друштвених наука у обавезној школи чине обавезни курсеви / тематске целине. Географско образовање односи се на усвајање општих појмова, појава и процеса и њихових интерактивних односа у локалној заједници, друштву и у држави. Основе националне географије изучавају се у петом разреду, а знатно детаљнији курсеви са садржајима географије Јапана и света предвиђени су на старијем узрасту, у првој и другој години ниже средње школе, односно у седмом и осмом разреду (Nakayama, S., 1990). Садржаји регионалне географије света односе се на глобалне задатке и проблеме, било да је интерес производња хране у свету, глобалне климатске промене или локација индустријских предузећа. Усвајање знања и схватање географских веза на глобалном нивоу чини се да је неадекватно, несистематизовано и фрагментарно. Познато је да географско образовање нуди могућности за развој широког опсега вештина и способности. У предметном курикулуму мало се пажње поклања оријентацији, читању карте, теренским истраживања и комуникацији. Ове основне вештине

стичу у географском образовању које је неопходно за развој одговорности и активности ученика, будућих грађана. Колико ће ученици бити оспособљени да географска знања, вештине и умења примене у свакодневном животу, сигурно да зависи од дидактичко-методичке и ужестручне оспособљености њихових наставника.

Пратећи извештај Националног савета за реформу образовања, Министарство образовања увело је многе, велике промене 1989. године. Курсеви друштвених наука на нивоу 1 и 2 (прва и друга година учења) нису задовољили очекивања, уследила је ревизија и уведени су курсеви учења / тематске целине о животној средини (Nakayama, S., 1990) са годишњим фондом од 102, односно 105 часова. Ова промена је установљена после интеграције друштвених и природних наука.

Значајније промене у географском образовању Јапана односиле су се на ревизију програма географије и на лиценце наставника, посебно на вишем средњем школском нивоу. Географија је обавезан наставни предмет за нивое 5, 7 и 8 (основно и обавезно образовање), на нивоу 11 и 12 она је изборни предмет. У поређењу са пређашњим курсевима, актуелни програм географије укључује интензивирање национализма и глобализације јапанског друштва с циљем подизања свести и наклоности према земљи и јапанском народу.

Прописани курс предмета географија Јапана на нивоу 5 подразумева стицање знања и разумевања, развијање ставова и вештина везаних за националну географију, са нагласком на познавању и поштовању националних вредности базираних на етноцентризму.

Прописани курс треба да омогући ученицима Јапана да:

- схвате карактеристике производње хране, индустријске производње, транспорта и комуникација јапанске нације, да уоче и схвате везе између продукционих активности и живота нације,

- се код ученика развије интерес за производњу и индустрију нације,

- ученици схвате карактеристике земље као географског окружења и да им та знања помогну у продубљивању њихових интересовања у заштити животне средине и коришћењу њених ресурса,

- код ученика развије осећање наклоности ка земљи и јапанском народу,

- користе основни материјал као што су карте, хронолошке табеле, и статистику и да размишљају о социјалним феноменима,

- се код ученика интензивира национализам базиран на етноцентризму (Course of Study for Elementary Schools, 1989).

Једна од највећих промена у новом курикулуму односи се на интензивирање етноцентризма у географском образовању. Ова тенденција је такође јасно уочљива у предметима за курс историја Јапана. Значајна промена односи се на географске вештине које су постале саставни део обавезних садржаја и активности.

Нови курикулум почео је да се примењује априла 1994. године. Наставници су користили уџбенике чији су садржаји били у складу с прописаним курсевима/студијама учења.

Предметни курикулум условио је ревизију уџбеника, која је наставницима презентована 1993. године. Анализирајући уџбенике, наставници су закључили да се у основном тексту нагласак ставља на културни развој Јапана. Њихова забринутост је усмерена на обезбеђивање извора – литературе и наставног материјала који ће им помоћи у припремању наставе. Текстови у уџбеницима који се односе на интерконтиненталне регионе одабрани су методом случајног узорка, тако да се од наставника очекује да сам осмишљава план за рад у учионици. Многи наставници географије искрено верују да лекције морају покривати много земаља света како би било могуће идентификовати регионалне разлике. Нови приступ у програму географије није у складу с њиховим професионалним знањима и вештинама. Тежиште у новом програму је на развоју географских вештина, вредности и ставова. Да би испунили захтеве прописаних курсева, наставници морају да кроз педагошко и дидактичко усавршавање оснаже знања и умења. Поред тога, од наставника се захтева да сам идентификује две или три географске регије/ државе које ће унети у свој план рада (Nakayama, S., 1991). Претпоставка је да ће наставник одабрати оне регије које имају тесне економске и политичке везе с Јапаном. А да ли је то прави избор?

Министарство просвете захтева од наставника промену. Национални савет за реформу образовања предлаже индивидуалност као значајну основу за реформисање јапанског образовања за 21. век. Овај захтев доноси главобоље наставницима географије, јер они нису припремљени у наставничким вештинама и ставовима. Наставници географије у Јапану треба тек да усвоје наставну методологију за повећање географских опсервација и географског начина размишљања у школама (Nakayama, S., 1991).

Борба и нови изазови наставника с овом реконструкцијом почела је у априлу 1994. године. Основно питање је како ће се они прилагодити развоју нових географских вештина и ставова кроз лекције о светској културној географији. Неке могућности пружа рад на НАТОЛИ или ARGUS/ARGJA пројектима у САД и у Јапану (Nakayama, S., 1994). Прихватањем ових идеја, наставници ће научити принципе активне наставе. Ова методологија мора обухватити географске вештина и ставове битне за будућност Јапанаца.

Закључак

Национални савет за реформу образовања у Јапану установио је национални курикулум који треба да обезбеди трајне вредности и да одговори на све научне и технолошке промене у XXI веку. Основни циљ образовања односи се на развој свеукупну личност ученика и на унапређивање доживотног учења. Значајне активности предузете су у структурирању и конципирању обавезног образовања, осавремењавању наставног процеса, стручном усавршавању наставника и обезбеђивању наставних материјала.

Географско образовање је неопходно за развој одговорности и активности свих грађана, може да унапреди знања о људима, месту и окружењу, нуди могућности за развој широког опсега вештина и способности. Географски курикулум у Јапану тематски је конципиран. Наставне теме најчешће се односе на географију локалне средине и националну географију. Егземпларни приступ карактеришу садржаји културне географије света, где се наглашавају велике глобалне разлике, природни и хумани феномени на земљи. У новом курикулуму акценат је на развијању географских вештина, вредности и ставова. Наставници географије суочени су с великим изазовом јер њихове стручне и дидактичко-методичке компетенције, као и недостатак наставних материјала, неће у потпуности одговорити новим захтевима.

Чланак је резултат рада на пројекту "Образовање за друштво знања", број 149001 (2006-2010), чију реализацију финансира Министарство науке Републике Србије.

Литература

- Delors, J. (1996): *The Treasure Within Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century*, UNESCO Publishing, Paris.
- Kazuo, I. (1990): *School Education in Japan*, International Society for Information, Tokyo.
- Комленовић, Ђ. (2004): *Корак до савременог образовања*, Српско географско друштво, Београд.
- Министарство просвете (1998): *Основно и обавезно образовање у свету*, Сектор за истраживање и развој образовања, Београд.
- Ministry of Education (1977): *Prescribed Courses of Study Elementary Schools in Japanese*, Government Printing Office, Tokyo.
- Ministry of Education (1989): *Course of Study for Elementary Schools*, Government Printing Office, Tokyo.
- Ministry of Education (1989): *Course of Study for Lower Secondary Schools*, Government Printing Office, Tokyo.
- Nakayama, S. (1990): *Commission Report for Geography Education* (in Japanese) Geographical Journal of Japan 63, no.6.

- Nakayama, S. (1991): *A New Direction of Geography Education in Japan for the Twenty-first Century*, The SNU Journal of Educational Research.
- Nakayama, S., (1994): *Evolution of Geography Education in Japan and the United States* (in Japanese) Monthly News of Geography, Activities and Readings in the Geography of the United States (ARGUS) and Activities and Readings in the Geography of Japan (ARGJA) are joint curriculum development projects coordinated by the Association of American Geographers, 1710 Sixteenth Street, NW, Washington, D.C., United States 2009.
- National Commission on Excellence in Education (1983): *A Nation at Risk, The Imperative for Educational Reform*, D.C: United States Department of Education, Washington.
- National Council on Education Reform (1987): *Final Reports for the Education Reform in Japanese*, Government Printing Office, Tokyo.

САМОВРЕДНОВАЊЕ: ПЛАНИРАЊЕ И ПРИПРЕМА ЗА НАСТАВУ

Апстракт Самовредновање као поступак којим се вреднује сопствени рад и добијени резултати тог рада, са циљем унапређивања квалитета рада у школи. Наставницима смо понудили инструмент који је преузет из “Приручника за самовредновање и вредновање рада школе”. Статистичка анализа извршена је на два показатеља, тј., са два аспекта: подручја планирања и подручја припремања наставника. Ставови наставника према ова два битна показатеља односе се на важност, као и тачност (степен) тврдње као индикатора планирања, односно припреме наставника за наставу. Процењивали смо поједине аспекте планирања и припреме кроз низ ситуација из праксе, а такве ситуације, које су уједно и ајтеми у понуђеном инструменту, сматрамо показатељима планирања и припреме наставника за наставни процес. Добијени резултати показују да је међусобна комуникација у области припреме и планирања наших наставника задовољавајућа, али да је треба побољшати, нарочито у сегменту планирања, ради постизања што боље корелације међу предметима, како тематске, тако и временске. Несумњиво је да ће боље планирање наставе и припремање наставника за наставу повећати успешност наших ученика, а нама задовољство због постигнутих резултата рада.

Кључне речи: самовредновање у настави, планирање наставника, припрема наставника, самовредновање наставника.

SELF-EVALUATION: PLANNING AND PREPARATIONS FOR TEACHING

Abstract Self-evaluation is a procedure by which the teacher's own work and its results can be evaluated, with the aim to enhance the quality of work in school. In our research, we offered the participating teachers an instrument taken from “Self-evaluation and Evaluation of School Work”. Teachers' attitudes towards two essential indicators refer to the importance and exactness (degree) of a statement as an indicator of the process of planning/preparation for teaching. We estimated individual aspects of planning and preparation in a number of situations of usual practice, which were used as items in the offered instrument, and which we regard as indicators of the teacher's planning and preparing for the teaching process. Although communication between the teachers in the process of planning/preparations was found satisfactory, the obtained results show that it could be improved especially in the planning segment, in order to improve the temporal and content-wise correlation between different academic subjects. Better planning and preparation of lessons will, undoubtedly, enhance students' attainments, and bring greater satisfaction to their teachers from the achieved results of their work.

Keywords: self-evaluation in teaching process, planning, lesson preparation, teacher's self-evaluation.

Увод

У квалитет самовредновања у нашим школама не треба сумњати. Промена великих система никада није била лака, нити је неки процес прошао кроз све своје фазе без дилема и сумњи. Оно што стоји иза оваквог једног посла, и најситнијег његовог дела као што је ово истраживање, јесте велики, општи циљ, а то је гарантован квалитет рада васпитно-образовних установа који подразумева аутономију школа, усаглашене стандарде у раду школа, примену стандарда у пракси, међусобно поверење и одговорност свих актера у васпитно-образовном систему. Наставник у самовредновању константно анализира своју наставну праксу, врши њено кориговање и планирање даљег рада, чиме доприноси целокупном животу и раду школе. Ученик објективно сагледава своје напредовање и развој способности уз планирање и унапређивање активности у својој школи... Дакле, циљ је унапређење квалитета рада школе, уз спремност за прихватање одговорности школе за сопствени рад и развој. Уз стандарде који су понуђени свим школама за процес вредновања, школе су ослобођене традиционалног надзора и напетости коју тај надзор доноси, дата им је аутономија, али и одговорност. Дакле, као што учимо наше ученике да уз свако право иде и нека одговорност, тако је и с нашим школским системом. У оваквом систему евалуације лако се откривају неефектни процеси у настави и животу школе, а школа има способност да такве процесе преусмери, неутралише или искључи. Истраживање које следи само је једна област од седам обавезних подручја самовредновања нашег рада. Циљ нам је, такође, да јавно представљање наших података донесе “реку” критика и савета, што позитивних, што негативних, и да, уколико је неке то потребно, пружи увид у то како се ми “носимо” са самовредновањем.

Методологија истраживања

Инструмент и методе обраде података

Самовредновање, као поступак којим се вреднује сопствени рад и резултати тог рада са циљем унапређивања квалитета рада, у нашој школи уследило је после семинара у организацији Министарства просвете и спорта. Одлучили смо да кључна област нашег вредновања буде Настава и учење, вођени мишљу да у овој области постижемо добре резултате, као и да би било добро да као почетак свог рада одредимо област у којој смо довољно успешни. За подручје вредновања, као уже тематске целине која је требало да дефинише предмет праћења и вредновања, одлучили смо да буде област планирања и припремања. Наставницима је понуђен инструмент који је

преузет из “Приручника за самовредновање и вредновање рада школе”. Испитивањем је обухваћено 42 наставника међу којима се налазе и чланови тима за самовредновање. Сам инструмент, који је направила група аутора Приручника за самовредновање, за потребе самовредновања у школама, састоји се из две целине. Прва целина односи се на планирање наставника у настави, а друга на припремање наставника за наставу. Део који се односи на планирање сачињен је од осам исказа (тврдњи); део који се односи на припремање састоји се од 14 исказа (тврдњи). С обе стране сваког исказа налазе се скале Ликертовог типа, где наставник-испитаник треба да процени ниво важности (четири нивоа, од неважно до врло важно) и ниво тачности, тј. степен онога што се у исказу тврди (четири нивоа, од нетачно / није присутно до тачно / присутно у потпуности). Сами искази, тј. ајтеми у инструменту представљају узорак ситуација доброг планирања и припремања за наставу, односно показатеље планирања и припреме наставника за час. Креирању инструмента какав је овде примењен претходила су бројна испитивања по школама и прикупљени су примери добре праксе за сваку кључну област, груписани су по сличности и користе се као полазна основа за дефинисање подручја вредновања, показатеља и нивоа остварености. Дакле, процењују се поједини аспекти планирања и припреме наставника у наставном процесу, односно у дотичној школи. Узорак од 42 одговора наставника обрађен је првенствено методама дескриптивне статистике (аритметичка средина и стандардна девијација), а затим је употребљен т-тест значајности разлика између аритметичких средина, тачније “метода једне групе” као начин детектовања могућих значајних разлика у процени одређених области планирања и припреме у настави, и могућих кориговања. Оваква анализа отворила је могућност процене између “жеља”, с једне, и “могућности”, с друге стране.

Циљеви истраживања

У оквиру дугог процеса самовредновања по школама у нашој земљи, ово истраживање спроводи се као део испитивања квалитета рада наше школе, а општи циљ је унапређивање квалитета рада школе. Специфични циљеви односе се на откривање добрих и лоших аспеката планирања и припремања наших наставника за наставу, а на основу понуђених показатеља планирања и припремања наставника за наставу. То су:

1. утврдити које поступке у процесу планирања и припремања наши наставници сматрају важним и на основу тога направити преглед њихових ставова према појединим аспектима планирања и припремања за наставу;
2. утврдити које добре аспекте планирања и припремања наши наставници примењују у наставном процесу (или бар тврде да примењују);

3. утврдити значајне разлике између ставова наставника према појединим аспектима планирања и припремања, и њихове процене колико су ти аспекти заступљени у њиховој пракси.

Задачи истраживања

1. Израчунати *AS* и *SD* процене важности појединих аспеката планирања и припремања у наставном процесу за узорак од 42 наставника.

2. Израчунати *AS* и *SD* процене степена заступљености појединих аспеката планирања и припремања код 42 наставника.

3. Утврдити статистички значајне разлике између процена важности и степена заступљености код сваког појединог аспекта планирања и припремања у настави.

Статистички подаци обрађени су у SPSS for WIN програмском пакету.

Резултати истраживања

Процене наставника о важности појединих аспеката планирања и припремања у настави

У следећим табелама види се приказ просечних одговора наставника за сваки аспект планирања и припремања за наставу, тј., који значај и вредност су, у просеку, давали одређеним аспектима планирања и припремања (категорија “важност” показатеља планирања и припреме).

Табела 1. Аритметичке средине и одступања показатеља важности планирања

Аспекти планирања	N	Min	Max	AS	SD
1. Усклађености	42	3	4	3.64	0.48
2. Облици	42	2	4	3.60	0.54
3. Методе	42	2	4	3.50	0.63
4. Писмени	42	1	4	3.40	0.91
5. Корекције	42	2	4	3.40	0.59
6. Усмерено	42	2	4	3.29	0.71
7. Сарадња	42	1	4	3.24	0.88
8. Р. Места	42	1	4	2.83	0.93

Легенда табеле 1.: N- број испитаника; AS – аритметичке средине; SD – одступања од AS; Аспекти планирања: 1. Усклађеност – У наставним плановима је усклађена обрада тема заједничких за више предмета; 2. Облици – Плановима наставника предвиђени су различити облици рада у функцији стицања знања и развоја способности и вештина ученика; 3. Методе – Плановима наставника предвиђене су

различите методе рада у функцији стицања знања и развоја способности и вештина ученика; 4. Писмени – Писмене провере су временски усаглашене са проверама из других предмета; 5. Корекције – На основу неостварених планираних задатака наставник прави краткорочне корекције планова; 6. Усмереност – Планови рада наставника усмерени су на постизање прописаних циљева и задатака; 7. Сарадња – чланови стручних већа сарађују при планирању; 8. Р. места – Планови рада наставника садрже различита места извођења наставе у функцији остварења циљева и задатака;

Из приложене табеле 1. дескриптивне статистике уочавамо да су наставници давали највећу важност временској усклађености обраде тема заједничких за више предмета ($AS=3.64$; $SD=0.48$), док су најмање важном сматрали промену места извођења наставе у функцији остваривања циљева и задатака ($AS=2.83$; $SD=0.93$). На овој варијабли уочен је и највећи распон резултата.

Као други по важности наведени су различити облици рада у функцији ефикасног стицања знања и развоја способности и вештина ученика.

На трећем месту по важности су различите методе рада ($AS=3.50$; $SD=0.63$), док усаглашеност писмених провера и анализа провере резултата рада ради краткорочне корекције планова деле четврто место по важности ($AS=3.40$; $SD=0.91$). На петом месту по важности је усмереност планова рада ка постизању прописаних циљева и задатака ($AS=3.29$; $SD=0.71$).

Сарадња стручних већа при планирању у настави налази се на шестом месту по важности ($AS=3.24$; $SD=0.88$).

Табела 2. Аритметичке средине и одступања показатеља важности припремања

Аспекти припреме	N	Min	Max	AS	SD
1. Литература	42	3	4	3.81	0.40
2. Структура	42	2	4	3.71	0.51
3. Претходно г.	42	2	4	3.57	0.55
4. Нас. Средства	42	2	3	3.50	0.63
5. Предзнања	42	2	4	3.45	0.63
6. Упутства	42	2	4	3.45	0.67
7. Р задаци	42	1	4	3.4	0.80
8. Индивидуал.	42	1	4	3.36	0.79
9. Огледи	42	1	4	3.26	0.94
10. Запажања	42	1	4	3.24	0.96
11. Модели	42	1	4	3.21	1.00
12. Размена	42	1	4	3.02	0.95
13. Интернет	42	1	4	2.93	0.89
14. Нас. Материјал	42	1	4	2.86	0.98

Легенда табеле 2: N – број испитаника; AS – аритметичке средине; SD – одступања од AS; Аспекти припреме: 1. Литература – За припрему користим стручну литературу; 2. Структура – Припреме за час имају јасну структуру; 3. Претходно г. – Наставник пре обраде новог, проверава колико су ученици савладали претходно градиво; 4. Нас. Средства – Наставник планира коришћење наставних средстава; 5. Предзнања – Наставник планира активирање ученика ради коришћења њихових предзнања; 6. Упутства – Наставник поштује дидактичко-методичка упутства и инструкције дате у наставном програму; 7. Р. Задаци – Наставник за рад припрема задатке различите тежине; 8. Индивидуалност – При припреми наставник узима у обзир разлику ученика у напредовању, искуству и знању; 9. Огледи – Наставник осмишљава и припрема огледе и вежбе; 10. Запажања – Наставник након часова бележи запажања и допуне и користи их у следећој припреми; 11. Модели – Наставник планира одговарајуће modele, препарате и приручна средства; 12. Размена – Добре припреме размењујем с колегама; 13. Интернет – За припрему користим интернет и друге изворе; 14. Нас. материјал – Наставник израђује наст. материјале у сарадњи с ученицима;

Ако посматрамо вредности аритметичких средина показатеља важности припреме у настави (табела 3.), уочавамо да је на првом месту по важности коришћење стручне литературе ($AS=3.81$; $SD=0.4$).

Наставници, такође, сматрају да за литературом не заостају ни припреме за структуриран и осмишљен час, дакле добро организован час ($AS=3.71$; $SD=0.51$). Високу важност дају провери савладаности претходног градива код ученика пре обраде новог, затим следе наставна средства ($AS=3.50$, $SD=0.63$).

На петом месту по важности јесте коришћење задатака различите тежине ($AS=3.48$; $SD=0.8$). Шесто место по важности деле дидактичко-методичка упутства и активирање ученика ради коришћења њихових предзнања ($AS=3.45$; $SD=0.063$; $SD=0.67$). На седмом месту по важности наставници истичу индивидуализован приступ који се огледа у категорији да разлике ученика у напредовању, знању и искуству утичу на припрему за час ($AS=3.36$; $SD=0.79$).

На осмом месту по важности стоји припрема огледа и вежби ($AS=3.26$; $SD=0.94$), на деветом месту по важности су запажања професора о оствареном часу као основи будуће припреме ($AS=3.24$; $SD=0.96$).

Мање важним критеријумом припреме професори сматрају припрему модела и приручних средстава ($AS=3.21$; $SD=1.00$), док последња три места по критеријуму важности, тј. неопходности примене, припадају ставкама које се односе на размену припрема с колегама ($AS=3.02$; $SD=0.95$), коришћење интернета и других извора ($AS=2.93$; $SD=0.89$), а као последње по важности професори истичу припрему наставног материјала за час у сарадњи с ученицима ($AS=2.86$; $SD=0.98$).

Најмање одступање у давању одговора уочено је код ставке коришћења стручне литературе, а највеће код ставке планирања модела и приручних средстава.

Добијени подаци не говоре о неважности неких категорија, већ показују скалу важности, а за евентуално уочавање “неважности” користимо даљу статистичку обраду (т-тест).

Наставникова процена степена заступљености појединих аспеката планирања и припреме наставе

У следећим табелама види се приказ просечних одговора наставника за сваки аспект планирања и припремања за наставу, тј., колико су поједини аспекти планирања и припремања, према њиховој процени, заступљени у настави.

Табела 3. Аритметичке средине и одступања показатеља степена заступљености планирања

Аспекти планирања	N	Min	Max	AS	SD
1. Усмерено	42	3	4	3.86	0.35
2. Облици	42	2	4	3.52	0.55
3. Методе	42	2	4	3.45	0.63
4. Писмени	42	1	4	3.31	0.95
5. Корекције	42	1	4	3.21	0.87
6. Сарадња	42	1	4	2.81	0.89
7. Усклађености	42	1	4	2.21	0.75
8. Р. Места	42	1	4	2.19	1.09

Легенда табеле 3.: N- број испитаника; AS – аритметичке средине; SD – одступања од AS; Аспекти планирања: 1. Усмереност – Планови рада наставника усмерени су на постизање прописаних циљева и задатака; 2. Облици – Плановима наставника предвиђени су различити облици рада у функцији стицања знања и развоја способности и вештина ученика; 3. Методе – Плановима наставника предвиђене су различите методе рада у функцији стицања знања и развоја способности и вештина ученика; 4. Писмени – Писмене провере су временски усаглашене с проверама из других предмета; 5. Корекције – На основу неостварених планираних задатака наставник прави краткорочне корекције планова; 6. Сарадња – чланови стручних већа сарађују при планирању; 7. Усклађености – У наставним плановима је усклађена обрада тема заједничких за више предмета; 8. Р. Места – Планови рада наставника садрже различита места извођења наставе у функцији остварења циљева и задатака

Када је реч о степену заступљености предвиђених показатеља планирања, тј. тачности исказа, добијамо нешто другачију слику (табела 2).

Највећи број наставника води рачуна о усмерености планова на постизање прописаних циљева и задатака ($AS=3.86$; $SD=0.35$). Из приложене вредности уочавамо изузетно мала одступања од просека. Друго место по степену заступљености у настави припада различитим облицима рада с ученицима ($AS=3.52$; $SD=0.55$).

На трећем месту по заступљености у настави стоје различите методе рада наставника с ученицима ($AS= 3.45$; $SD=0.63$). Усаглашеност писмених провера с проверама из других предмета стоји на четвртном месту по тачности ($AS=3.31$; $SD=0.95$). По тачности примене следе краткорочне корекције планова на основу неостварених планираних задатака ($AS=3.21$; $SD=0.87$), затим сарадња стручних већа при планирању ($AS=2.81$; $SD=0.89$), усклађеност обраде тема заједничких за више предмета ($AS=2.21$; $SD=0.75$) и на последњем месту по заступљености у настави је извођење наставе на различитим местима у функцији остваривања циљева и задатака ($AS=2.19$; $SD=1.09$). Распон резултата је и овај пут највећи код ставке планирања наставног рада.

Различита места извођења наставе показала су се најмање важним и најмање заступљеним. На дискрепанцу у резултатима наилазимо код процене важности и тачности варијабле усклађености обраде тема заједничких за више предмета. Очигледно је да наставници ову варијаблу сматрају изузетно важном, а истовремено је најмање примењују у пракси.

У вези с различитим методама рада, писменим проверама и корекцијама планова, поклапају се процене важности категорија и њихове реалне заступљености, што би могао бити показатељ позитивног става наставника према самопроцени.

Неслагање у проценама важности и тачности појединих категорија може указивати на раслојеност “жеља и могућности”, на идеално планирање и много мање идеалну праксу, што је важно за уочавање и решавање проблема.

Но, такву процену, осим овог летимичног прегледа резултата планирања, добићемо статистичком анализом значајности разлика аритметичких средина важности и тачности појединих показатеља планирања и припреме за наставу.

Поступак процене тачности припреме код наставника, тачније, процена стварног припремања наставника за наставу кроз заступљеност појединих категорија припреме код сваког од њих изгледао је овако (табела 4):

У припреми за час сви наставници користе стручну литературу ($AS=3.81$ $SD=0.45$), такође, највећи број њих проверава претходно знање ученика ($AS=3.60$; $SD=0.50$), има јасно структуриран час ($AS=3.45$; $SD=0.71$),

за припрему користи предзнања ученика ($AS=3.45$; $SD=0.59$) и при реализацији припреме и часа поштује наставни програм и дидактичко-методичка упутства ($AS=3.45$; $SD=0.67$).

Табела 4. Аритметичке средине и одступања показатеља степена заступљености припремања

Аспекти припреме	N	Min	Max	AS	SD
1. Литература	42	2	4	3.81	0.45
2. Претходно г.	42	3	4	3.60	0.50
3. Структура	42	1	4	3.45	0.71
4. Упутства	42	2	4	3.45	0.67
5. Предзнања	42	2	4	3.45	0.59
6. Р задаци	42	1	4	3.43	0.86
7. Индивидуал.	42	1	4	3.36	0.73
8. Огледи	42	1	4	3.33	0.95
9. Нас. Средства	42	1	4	3.19	0.97
10. Запажања	42	1	4	2.93	1.00
11. Модели	42	1	4	2.83	1.08
12. Интернет	42	1	4	2.60	1.08
13. Размена	42	1	4	2.57	1.02
14.Нас. Материјал	42	1	4	2.45	1.09

Легенда табеле 4: N – број испитаника; AS – аритметичке средине; SD – одступања од AS; Аспекти припреме: 1. Литература – За припрему користим стручну литературу; 2. Претходно г. – Наставник пре обраде новог, проверава колико су ученици савладали претходно градиво; 3. Структура – Припреме за час имају јасну структуру; 4. Упутства – Наставник поштује дидактичко-методичка упутства и инструкције дате у наставном програму; 5. Предзнања – Наставник планира активирање ученика ради коришћења њихових предзнања; 6. Р. Задаци – Наставник за рад припрема задатке различите тежине; 7. Индивидуалност – При припреми наставник узима у обзир различито напредовање, искуство и знање ученика; 8. Огледи – Наставник осмишљава и припрема огледе и вежбе; 9. Нас. Средства – Наставник планира коришћење наставних средстава; 10. Запажања – Наставник након часова бележи запажања и допуне и користи их у следећој припреми; 11. Модели – Наставник планира одговарајуће моделе, препарате и приручна средства; 12. Интернет – За припрему користим интернет и друге изворе; 13. Размена – Добре припреме размењујем с колегама; 14. Нас. материјал – Наставник израђује наст. материјале потребне за час у сарадњи с ученицима;

Наставници процењују и да често користе у припреми задатке различите тежине ($AS=3.43$; $SD=0.86$). Такође, велики број наставника тврди да узима у обзир разлике ученика у напредовању, знању и искуству, тј., да је њихова припрема индивидуализована ($AS=3.36$; $SD=0.73$). Степен заступљености припреме огледа и вежби за наставу, такође је висок

(AS=3.33; SD=0.95), а одмах следи коришћење наставних средстава (AS=3.19; SD=0.97).

На десетом месту (AS=2.93; SD=1.00) су запажања која се користе у припреми, следи коришћење модела, препарата и приручних средстава (AS=2.83; SD=1.08), употреба интернета и осталих извора за припрему (AS=2.60; SD=1.08), размена добрих припрема с колегама је на претпоследњем месту по степену заступљености (AS=2.57; SD=1.02), док на последњем месту стоји израда наставних материјала потребних за час, а у сарадњи с ученицима (AS=2.45; SD=1.09).

Највећа одступања у давању одговора уочена су код припреме одговарајућих модела, препарата и приручних средстава и коришћења интернета и осталих извора за припрему наставника.

Разлике у процени важности и степена заступљености појединих аспеката планирања и припреме

Ради утврђивања разлика између процена наставника о важности појединих категорија планирања и припремања у наставном процесу, и њихових процена о томе колико су те категорије планирања и припремања заиста заступљене у њиховој пракси, израчунате су т-вредности, тј. издвојене значајне разлике по паровима њихових процена сваког аспекта планирања и припремања посебно (процена важности, с једне, и процена степена заступљености, са друге стране). То је можда и најинформативнији део обраде података, јер на њему можемо базирати даља испитивања узрока непримењености неких аспеката планирања и припремања наставника за наставу.

Табела 5. Т-тест значајности разлика између аритметичких средина показатеља важности и степена заступљености појединих аспеката планирања у настави

	Парови варијабли	AS	SD	SD грешка	t	df	Sig
1	Всарадњ – Тсарадњ	0,429	0,887	0,137	3,130	41	0,003
2	Вусмерен – Тусмерен	-0,214	0,470	0,073	-2,952	41	0,005
3	Вускладј – Тускладј	1,071	0,921	0,142	7,538	41	0,000
4	Воблице – Тоблице	0,071	0,712	0,110	0,650	41	0,519
5	Вметоде – Тметоде	0,048	0,697	0,108	0,443	41	0,660
6	Врместа – Тместа	0,643	0,879	0,136	4,742	41	0,000
7	Вписмени – Тписмени	0,095	0,726	0,112	0,850	41	0,400
8	Вкорекци – Ткорекци	0,190	0,804	0,124	1,536	41	0,132

Легенда табеле 5.: Парови варијабли: У табели се налазе парови две

различите процене једне те исте категорије планирања (прва колона). За објашњење о којој се варијабли ради, погледајте табелу 1, или табелу 3. AS – разлике између аритметичких средина процена важности и степена заступљености показатеља планирања; SD – стандардне девијације; SD грешка – стандардна грешка разлике између аритметичких средина; t-вредности; df – степени слободe; Sig – ниво значајности t-теста.

Добијени резултати тестирања значајности разлика између аритметичких средина показатеља важности и тачности, тј. степена заступљености, планирања (табела 5) говоре да је t-тест значајан на нивоу $p \leq 0,01$, па одбацујемо нулту хипотезу и са 99% вероватноћом тврдимо да постоји статистички значајна разлика између важности и тачности индикатора сарадње стручних већа при планирању наставе ($t=3.130$; $p \leq 0,01$). Велики број наставника сматра да је веома важно сарађивати на нивоу стручних већа, али да то, истовремено, није довољно заступљено.

Такође издвајамо статистички сигнификантну разлику у показатељу усмерености планова рада на постизање прописаних циљева и задатака ($t=-2.952$; $p \leq 0,01$), па одбацујемо нулту хипотезу да нема разлике између оцене важности усмерених планова рада у школском планирању и степена њихове заступљености у наставном процесу, и кажемо да са уз 99 одсто вероватноће разлика постоји. Такви резултати показују да су планови рада наставника усмерени на постизање прописаних циљева и задатака, али негативан предзнак разлике говори да они сматрају усмереност планова на прописане циљеве и задатке мање важном категоријом планирања у настави. Овакав резултат указује на испуњеност законских услова рада наставника у категорији планирања, али истовремено и на могућ проблем у примени индивидуализоване наставе, прилагођене како ученицима, тако и одељењима. Резултат указује на потребу слободнијег планирања и мањих одступања од стриктно прописаних циљева и задатака.

Даље, на нивоу вероватноће $p \leq 0,01$ одбацујемо нулту хипотезу и тврдимо да постоји статистички значајна разлика између показатеља важности и степена заступљености планирања временске усклађености тема из различитих предмета на нивоу ($t=7.538$; $p \leq 0,01$). Дакле, овакав резултат може указивати на дискрепанцу у позитивном ставу према овој врсти планирања, а његовој истовременој нереализованости у пракси. Разлози би могли бити на откривени даљим испитивањем овог показатеља планирања.

Још једна статистички значајна разлика ($t=4.742$; $p \leq 0,01$) уочена је код показатеља планирања извођења наставе на различитим местима у функцији остваривања циљева и задатака. Одбацујемо нулту хипотезу да нема разлике у процени важности и степена заступљености извођења наставе на различитим местима и са 1% могућности да смо погрешили тврдимо да постоји разлика у процени важности и степена заступљености ове

категорије планирања, која се мало или незнатно реализује у наставничкој пракси.

Табела 6. Т-тест значајности разлика између аритметичких средина показатеља важности и степена заступљености појединих аспеката припреме у настави

	Две процене једног показатеља припреме	AS	SD	SD грешка	t	df	Sig
1	Вструкту - Тструкту	0,262	0,734	0,113	2,311	41	0,026
2	Влитерат - Глитера	0,000	0,541	0,083	0,000	41	1,000
3	Винтерне - Тинтерне	0,333	0,874	0,135	2,471	41	0,018
4	Вразмена - Тразмена	0,452	0,803	0,124	3,653	41	0,001
5	Виндивид - Тиндивид	0,000	0,663	0,102	0,000	41	1,000
6	Врзадаци - Трзадаци	0,048	0,492	0,076	0,628	41	0,534
7	Впретход - Тпретход	-0,024	0,604	0,093	-0,255	41	0,800
8	Впредзна - Тпредзна	0,000	0,663	0,102	0,000	41	1,000
9	Внасред - Тнасред	1,024	4,502	0,695	1,474	41	0,148
10	Вмодели - Тмодели	0,381	0,825	0,127	2,993	41	0,005
11	Вогледи - Тогледи	-0,071	0,745	0,115	-0,621	41	0,538
12	Вупутств - Тупутств	0,000	0,541	0,083	0,000	41	1,000
13	Внасмате - Тнасмате	0,405	0,828	0,128	3,167	41	0,003
14	Взапажањ - Тзапажањ	0,310	0,643	0,099	3,117	41	0,003

Легенда табеле 6: Парови варијабли: У табели се налазе парови две различите процене једне те исте категорије припремања у настави (прва колона). За објашњење о којој се варијабли ради, погледајте табелу 2. или табелу 4. AS – разлике између аритметичких средина процена важности и степена заступљености показатеља планирања; SD – стандардне девијације; SD грешка – стандардна грешка разлике између аритметичких средина; t-вредности; df – степени слободe; Sig – ниво значајности t-теста.

У табели 6. уочавамо следеће сигнификантне резултате:

Са 95% вероватноће одбацујемо нулту хипотезу и тврдимо да постоји статистички значајна разлика између процене важности припреме за час са јасном структуром и процене степена заступљености такве припреме у конкретном случају ($t=2.311$; $p\leq 0,05$). Могуће је да наставници указују на разлику између теорије и праксе.

Статистички значајна разлика уочена је и у коришћењу интернета и осталих извора у припреми за час ($t=2.471$; $p\leq 0,05$); нулту хипотезу одбацујемо и са 95% вероватноће тврдимо да постоји разлика у процени важности овог показатеља припремања за наставу и процене његове заступљености у пракси. Дакле, употреба интернета постаје важна у припреми наставе, или су је наставници бар свесни, али се не остварује довољно.

Даље, са 99% вероватноће тврдимо да постоји статистички значајна разлика у ставу који процењује важност размене добрих припрема с колегама и процени степена заступљености те размене у раду ($t=3.653$; $p\leq 0,01$). Уочавамо статистички значајну разлику у процени важности припреме модела и других средстава у настави и процене степена заступљености такве припреме ($t=2.993$; $p\leq 0,01$), и са 99% вероватноће одбацујемо нулту хипотезу и тврдимо да разлика постоји. Наставници сматрају важном ову врсту припреме за реализацију часа, али је не примењују. Могуће разлоге треба преиспитати.

Израда наставног материјала у сарадњи с ученицима процењује се као важан сегмент припреме за наставу, али не и конкретно примењен ($t=3.167$; $p\leq 0,01$). На основу ове вредности t -односа одбацујемо нулту хипотезу и са 99% вероватноће тврдимо да постоји статистички значајна разлика између процене важности израде наставног материјала и процене заступљености тог показатеља припреме у пракси. Традиционална настава и традиционално одређење наставне јединице како у планирању, припреми, тако и у реализовању, могуће је, не оставља довољно места за такве активности наставника и ученика.

Последња дискрепанца у позитивној процени показатеља припреме и немогућег реализовања у вези је са запажањем и допунама и њиховим коришћењем у следећој припреми ($t=3.117$; $p\leq 0,01$). Анализом ове t -вредности одбацујемо нулту хипотезу и са 99% вероватноће тврдимо да постоји статистички значајна разлика у процени важности прављења запажања и допуна и процени степена заступљености тога у пракси наставника. Разлоге могу навести сами наставници даљим испитивањем проблема припреме, уз коришћење пригодно креираних упитника.

Закључак

У последња два поглавља тумачења резултата протумачени су негативни аспекти планирања наставе и припреме за наставу, тј. стварна неслагања процене важности одређених параметара планирања и припремања и процене њихове заступљености. Такође, истичемо да је мањи број неслагања важности и тачности (степен заступљености) планирања и припреме од потврђених позитивних резултата (у 6 од 14 ставки за припрему и 4 од 8 ставки за планирање постоји неслагање), тј., остварена је већина добрих показатеља планирања и припреме. Колизивне резултате такође сматрамо позитивним, јер могу указивати на могуће актуелне проблеме и на начине њиховог решавања.

Закључујемо да наставници користе различите облике и методе рада у обогаћивању знања ученика и њиховом индивидуалном развоју

кроз развој разних способности и вештина. Такође се труде да временски усагласе писмене провере с проверама из осталих предмета, водећи рачуна о равномерној оптерећености ученика током целе школске године. Израда краткорочних корекција планова може сведочити о праћењу напредовања ученика и прилагођавању њиховом индивидуалном напредовању у савладавању наставних јединица.

Разлике у процени важности и степена заступљености показатеља планирања добар су индикатор конкретних проблема у школском извођењу и добра основа за њихово решавање. Тако на проблеме сарадње могу утицати међуљудски односи, могуће и распоред часова, или рад актива. Што се тиче усмерености планова, овакав резултат може указати на испуњеност законских услова рада наставника у категорији планирања, а истовремено и на могућ проблем у примени индивидуализоване наставе, прилагођене како ученицима, тако и одељењима. Постоји жеља за слободнијим планирањем у пракси наставника, те да стриктно прописани циљеви могу бити испраћени и неким малим одступањем од традиционалног модела планирања циљева и задатака. Неусклађеност тема могла би значити корелацију с недовољном сарадњом (резултати интеркорелација) или проблем великог броја предмета које је тешко усагласити. Потребу различитих места у извођењу наставе немају сви предмети, нити наставници у истој мери. Неуједначеност ставова у овом показатељу може проистацати из различитих потреба различитих предмета, односно метода и облика извођења наставе. Сходно уоченим лошијим аспектима планирања у пракси, важно би било унапредити међуљудске односе, оснажити наставнике, кроз, нпр., систем награђивања добро одрађених тимских задатака на нивоу школе и сл. Проблему прописаног наставног плана требало би прићи системски, а не појединачно. Решење, можда још увек неискристалисано, лежи у промени система писања наставних планова уопште и смањењу обима наставног програма и садржаја, а већој аутономији наставника у планирању. Овакви предлози наставницима у пракси чине се веома далеким и неостварљивим (прим. аут.). За неусклађеност тема неопходно је чешће заказивати седнице одељењских већа и договарати се о повезаности излагања градива. Предлажемо и креирање часова-радионица с посебно смишљеним концептом који би укључио сродне предмете, а ученицима омогућио сагледавање једне теме са више аспеката. Што се тиче извођења наставе на различитим местима, потребно је наставницима изложити могуће алтернативе у избору места за час и додатно их оснажити и саветовати. Наставници могу да буду пример једни другима.

Што се тиче показатеља припреме за наставу, процењујемо да наши наставници имају проблем с малим бројем наведених врста припреме, док веома успешно остварују највећи број предложених врста припреме.

Уочавамо да наставници користе различиту литературу за припрему, да воде рачуна о индивидуалном напредовању сваког ученика у односу на њихово знање и искуство, а кроз примену различитих задатака. Такође узимају у обзир предзнање ученика које користе за њихово активирање на часовима. Ново градиво се у овом случају не обрађује без провере савладаности претходног. Успешно се користе наставна средства у планирању часа. Огледи и вежбе се не изводе без претходне темељне припреме и осмишљавања. Изнад свега, наставници се не оглушују о дидактичко-методичка упутства која сама по себи штите напредовање ученика и усвајање корисних знања.

Различити су разлози нереализовања осталих индикатора припреме, те уз идентификовање проблема предлажемо мере промене. Када говоримо о јасно структурираном часу, оправдање можемо пронаћи у динамичности наставног процеса, па не говоримо о лошем ставу наставника према јасној структури, већ о тежој реализацији замишљеног у пракси. Како постоје добри технички услови за коришћење интернета и осталих извора у припреми наставе, требало би додатно организовати часови информатике за коришћење интернета. Коришћење добрих припрема од колега и давање својих могу зависити од међуљудских односа, те би њихово унапређивање и побољшање рада актива било корисно за рад школе, а првенствено за уједначену примену знања у настави. Разлоге недовољне примене модела и различитих наставних средстава (приручних средстава такође), иако постоји воља, можемо посебно испитати. Потенцијални узрок може лежати у традиционалној организацији наставног времена, тј., времена потребног за припрему за час. Концепт запажања и допуна код наставника може бити различито схваћен, те је сам показатељ потребно дефинисати прецизније. Усмена запажања би лако могла постати писмена, а онда већ располажемо обиљем чињеница и информација као извором анализе ради унапређења наставног процеса.

Добијене резултате сматрамо позитивним, а уочене зоне неслагања информативним и продуктивним.

Литература

- Трнавац, Н. (1996): *Педагог у школи – прилог методици рада школског педагога*, Београд: Учитељски факултет.
- Група аутора (2005): *Приручник за самовредновање и вредновање рада школе*, Београд: Министарство просвете и спорта Републике Србије, Сектор за развој образовања и међународну просветну сарадњу.
- Гордон, Т. (2001): *Како бити успешан наставник*, Креативни центар, Мост.
- Музић, В. (1986): *Методологија педагошких истраживања*, Сарајево: Завод за уџбенике и наставна средства.

НАСТАВНИЦИ И СТРУЧНИ САРАДНИЦИ

Др Вера Рајовић, Др Лидија Радловић
Центар за ППМ образовање наставника,
Филозофски факултет
Београд

UDK-371.1 (371.123)
Изворни научни рад
НВ.LVI.4.2007.
Примљен: 15. X 2007.

КАКО НАСТАВНИЦИ ОПАЖАЈУ СВОЈЕ ИНИЦИЈАЛНО ОБРАЗОВАЊЕ: НА КОЈИ НАЧИН СУ СТИЦАЛИ ЗНАЊА И РАЗВИЈАЛИ КОМПЕТЕНЦИЈЕ

Апстракт У овом раду ће бити приказано истраживање чији је предмет испитивања како наставници, из перспективе своје праксе, опажају улогу свог додипломског образовања у односу на друге изворе знања и професионалних компетенција. Контекст истраживања је учешће Центра за педагошко, психолошко и методичко образовање студената и усавршавање наставника у процесима реформе високог образовања у Србији. Полазиште за истраживање чине: сложеност улога и компетенција наставника; савремена достигнућа у наукама о настави, наставнику и у образовању наставника; референтни оквир Европске комисије за стандарде образовања наставника. Истраживање је обављено на узорку од 175 наставника историје и латинског језика у школама широм Србије. Резултати истраживања анализирају се са становишта: актуелне концепције образовања наставника; организације и структуре образовања наставника; потребе успостављања стандарда на нивоу универзитета и школске праксе; реформе и континуираног развоја образовања наставника.

Кључне речи: наставник, иницијално образовање наставника, професионална знања / професионалне компетенције

HOW TEACHERS PERCEIVE THEIR INITIAL TRAINING: HOW THEY ACQUIRED KNOWLEDGE AND DEVELOPED COMPETENCIES

Abstract The paper presents a research on how teachers, from the viewpoint of their practice, perceive the role of their undergraduate studies in relation to other sources of knowledge and professional competencies. The context of the research includes the participation of the Centre for Pedagogical, Psychological and Methodological Education of students and in-service teacher training in the process of high education reform in Serbia. The research issues included: the complexity of the teacher's roles and competencies; today's achievements in science regarding teaching, the teacher, and teacher training; and the European Commission Referential Framework for Teacher Training Standards. The research was conducted on a sample of 175 teachers of History and Latin in secondary schools in Serbia. The results were analysed from the viewpoint of: modern concept of teacher training, organization and structure of teacher training, the need for setting the standards at the university level and school practice, the reform and the continuous development of teacher training.

Keywords: teacher, initial teacher training, professional knowledge/ professional competencies.

Контекст истраживања

Бројни, разноврсни, сложени и променљиви захтеви који се постављају пред наставнике актуелизују потребу преиспитивања и проучавања образовања и професионалног развоја наставника. Потреба да се образовање наставника стави “под лупу” проистиче како из друштвених и културних кретања, тако и из сазнања о васпитању, образовању и професији наставника; она је повезана с општим трендовима критика школе и реформисања образовања, као и с уочавањем недостатака постојећих начина образовања наставника. Истраживања указују на повезаност континуираног образовања наставника и типа образовања и усавршавања наставника с постигућима ученика, као и на то да се начин на који наставници обављају свој посао може поправљати кроз професионално усавршавање (Спаркс, 2002). Зато није необично да се крајем XX века дешавају *преиспитивања и реформе образовања наставника у већини савремених земаља* и да су питања о врстама и стратегијама потребних промена овог образовања и даље актуелна (Буцхбергер, Цампос, Каллос, Степхенсон, 2000: 5).

Када се ради о *специфичностима у нашој средини*, постоји неколико карактеристика које могу да се сматрају разлозима за истраживање и преиспитивање образовања наставника, у функцији разраде одговарајуће концепције и грађења стандарда овог образовања:

– започета реформа универзитетског образовања (Болоњски процес) и актуелни покушаји осавремењавања наставничког образовања на неким факултетима захтевају разумевање врсте знања која су потребна будућим наставницима и која би била циљ/исход њиховог образовања;

– увиди до којих се дошло током започете (па заустављене) реформе основног и средњег образовања, искуства стечена радом на програмима усавршавања наставника, као и подаци о успеху наших ученика на националним и међународним евалуацијама¹, указују на проблеме у вези са врстом знања која су наставници стекли кроз своје иницијално професионално образовање;

– теоријско бављење проблемима образовања наставника и анализе постојећег начина образовања наставника у нас указују на бројне проблеме у вези са структуром, садржајем, начином организовања и карактеристикама овог образовања (Ковач-Церовић, 2006, Рајовић, Радуловић, 2000, 2001);

– препознавање да промена парадигме у друштвеним и хуманистичким наукама афирмише потребу да се не само примењују резултати научних истраживања у пракси, већ и да грађење образовне политике и истраживање буду део или фазе истог процеса, односно да се образовна политика заснива

¹ OECD Programme for International Student Assessment (PISA), www.pisa.oecd.org; Ivić, I., Свеобухватна анализа система основног образовања у СРЈ, UNICEF, Београд 2001.

на истраживањима актуелног стања, и обрнуто, да истраживања буду део грађења и реформисања образовне политике (Пешић, 1998).

Проблеми који су значајни за овај рад односе се нарочито на *актуелну праксу иницијалног образовања будућих предметних наставника*. Планови и програми образовања који би могли да се означе као образовање за професију наставника на нашим факултетима неуједначени су по структури и трајању. Уколико их у иницијалном образовању будућих наставника уопште има, они се састоје од малог броја академски оријентисаних наставних предмета (педагогије и психологије, или само педагошке психологије и методике, уз нешто нерегулисане праксе у школама или њено потпуно изостајање). Ако су садржаји и начини рада у оквиру појединих од ових наставних предмета осавремењавани (што зависи од појединачних наставника), структура овог образовања на неким такозваним наставничким факултетима није мењана у складу са захтевима професије наставника и савременим научним сазнањима о настави, наставнику и образовању наставника или је, супротно кретањима у свету, овај део припремања будућих наставника сужаван.²

Осим општих сазнања о наставнику и образовању наставника, с једне стране, и специфичних одлика наставничког образовања у нас, с друге, још неке одлике друштвеног и институционалног контекста актуелизују предмет овог истраживања и могу да буду значајне при интерпретацији резултата овог истраживања. Такав је проблем негативне селекције наставника, који датира још од 80-их година XX века, као и одлике система вредности младих, које последњих деценија карактерише јачање потрошачко-материјалистичких у поређењу са духовним, алтруистичким и естетским вредностима и вредностима усмереним на саморазвој (Арсеновић, Рајовић, Ракић, 1989).

Један од подстицаја за приступање овом истраживању било је учешће Центра за педагошко, психолошко и методичко образовање (у коме су ауторке запослене) у пројекту развоја програма образовања наставника у Србији (СТЕП)³.

² Планови и програми наставничког образовања на различитим факултетима који образују будуће предметне наставнике различити су: од њиховог потпуног изостајања (овакво стање је одувек на факултетима који образују наставнике стручних предмета, али са променама наставних планова и на неким факултетима који су традиционално наставнички), преко факултета на којима је постојало у виду неколико наставних предмета који су додати основном стручном образовању, до факултета који имају посебне наставничке смерове и нешто више наставничког образовања. У овом раду се проблемима образовања наставника бавимо на примеру наставника историје и класичних наука, који се образују на филозофским и филолошким факултетима.

³ У овом програму сарадње Министарства просвете и спорта Републике Србије и Министарства иностраних послова Финске Центар за ППМ образовање Филозофског

Предмет и циљ истраживања

Свест о сложености улога и компетенција за које је потребно образовати будуће припаднике професије наставника, повезана с уверењем да би у креирању будућег образовања наставника требало да учествују не само представници политике, универзитета, едукатора наставника, већ и сами наставници⁴, као и потреба да се при развијању програма образовања наставника пође од знања о ефектима постојећих начина образовања, представљају разлоге заинтересованости за наставничко виђење улоге свог иницијалног образовања у стицању професионалних знања. За објашњење предмета истраживања значајна су два његова аспекта:

– он представља покушај разумевања како дипломирани студенти, када постану наставници и стекну неко наставничко искуство, *из аспекта тог искуства у пракси*, виде допринос свог иницијалног образовања стицању професионалних знања

– сама *професионална знања су одређена кроз два вида знања*: 1. знања о темама и проблемима (академска знања), 2. знања како да се решавају конкретни проблеми у раду, односно знања да се делује (компетенције), о чему ће бити више речи у наредним деловима рада.

Зато предмет истраживања представљају наставничке перцепције порекла знања и компетенција које су им потребне у раду. Наставници су питани шта је био извор знања, односно на који начин су стицали поједина знања и развијали своје компетенције, при чему су као могући извори учења и развијања компетенција били означени: 1. иницијално образовање на факултету, 2. програми усавршавања (семинари), 3. угледање на своје наставнике, 4. размена с колегама, 5. лично индивидуално искуство. Они су, такође, могли да одговоре да нека знања и компетенције нигде нису учили, или да допишу неки други извор знања и начин учења. Поред евалуативног значења, ови подаци су информативни и са становишта снимања потреба које треба уградити у образовање наставника да би се одговорило на захтеве праксе.

факултета учествовао је 2005-2006 године. У том периоду било је организовано више стручних скупова, међу којима је и округли сто о наставничким компетенцијама у организацији Центра (у Београду, 2005), чији су исходи значајни за конципирање овог истраживања.

⁴ Овакав поглед на неопходност учешћа различитих заинтересованих у креирању стандарда образовања наставника у сагласности је с поруком Европске комисије за образовање и културу и Европског удружења за образовање наставника (АТЕЕ), израженим кроз презентацију представника ове комисије, као и кроз закључке 30. конференције АТЕЕ, у Амстердаму 2005.

Истраживање је реализовано у оквиру анализе стања и потреба у области образовања предметних наставника у нас, као један од почетних корака у процесу грађења одговарајуће концепције образовања наставника и започињање процеса успостављања стандарда образовања предметних наставника. Сазнање о начину на који наставници перципирају шта су од знања потребних за рад наставника стекли током свог иницијалног образовања и у којој мери је начин на који излазе на крај с проблемима у раду повезан с тим учењем представља један од елемената за грађење слике о актуелној ситуацији и ефектима образовања наставника какво је до сада постојало или какво је још увек. Дакле, оваква слика начина на који наставници виде допринос свог иницијалног образовања знањима и компетенцијама које су им потребне у послу може да послужи:

1. као евалуација постојећег иницијалног образовања предметних наставника,
2. као аргумент у функцији његове реформе, грађења концепције образовања наставника и успостављања минималних стандарда за програме овог образовања.

Знања и компетенције наставника као оквир за израду инструмента истраживања

Када је реч о професионалним знањима које би наставници требало да стичу током свог иницијалног образовања, постављају се два крупна питања:

1. О чему све наставници уче, или би требало да уче?
2. Коју врсту знања наставници стичу, или би требало да стичу?

Прво поменуто питање односи се на теме и проблеме које будући наставник изучава, или би требало да изучава током наставничког иницијалног образовања, односно на области образовања – *садржај образовања у ужем смислу*. У домен овог питања спадају, на пример, дилеме: да ли наставници уче и да ли довољно изучавају проблеме оцењивања ученика, евалуације наставе, сарадње с родитељима и локалном средином, мултикултуралности, инклузивног образовања и тако даље. Избор тема је повезан с могућностима које проистичу из укупног обима овог образовања (његовог укупног трајања, броја предмета кроз које се организује и слично), али и с начинима на које се разумеју улоге и послови наставника. У основи избора садржаја које би наставници требало да изучавају налази се сложеност саме професије наставник, комплексност наставничких улога и многострукост захтева које наставнику постављају различити заинтересовани (колеге, ученици, родитељи, друштво у целини). Зависно

од ширег друштвеног контекста, система образовања и одлика образовних институција, као и развоја релевантних наука, теоријских приступа и концепцијских решења, количина знања која се од наставника очекује прилично је велика. Избор садржаја образовања у директној је вези с очекиваним професионалним компетенцијама. Зато се при одлучивању о садржајима образовања наставника, као и о врсти компетенција која ће се од наставника очекивати, нужно прави избор онога што је кључно и тај избор није лак. Овим питањем су се последњих година бавила стручна тела у многим државама⁵, израђујући листе компетенција наставника које постају званични просветни документи у процесу доношења стандарда за наставнике и наставничко образовање.

Питање врсте знања која су потребна наставнику и односа такозваних *академских знања* (као декларативних знања о појавама, која обухватају знање појмова, принципа, закона, дефиниција, појединачних података...) и *оспособљавања за деловање* наставника у конкретним ситуацијама представља основу једне од најчешћих критика наставничког образовања⁶. Наиме, савремени радови о образовању наставника истичу да није довољно да будући наставници стекну теоријска научна знања о различитим проблемима развоја индивидуе, васпитања и образовања и да умеју да репродукују резултате научних истраживања о овим проблемима, већ да би циљ образовања наставника морало да буде развијање способности да се уоче и дефинишу проблеми, као и развој вештина за њихово решавање у конкретном контексту (Буцхбергер ет ал., 2000). У складу с тим, потребно је да наставници развију умећа одлучивања шта да се ради у некој ситуацији и самог деловања у складу с одлуком. То су акциона знања, која подразумевају капацитете за откривање, разумевање и решавање проблема. О врсти знања која, дакле, обухвата стручност, способност да се употребе знања и да се делује може се говорити као о *компетенцијама*. Овакав начин схватања компетенција (функционални приступ дефинисању) ставља акценат на резултат деловања, наглашавајући да се дефинишући елементи компетенција налазе у избору начина понашања које води до одговарајућих резултата у конкретној проблемској ситуацији. Ипак, он подразумева да се ово понашање заснива на одговарајућој унутрашњој структури знања, те компетенције представљају сложен систем – склоп когнитивних и практичних вештина и способности, искустава, стратегија,

⁵ Овакве листе стандардизованих компетенција део су просветне документације готово свих европских држава, Аустралије и Северне Америке, као и међудржавних тела (Европска комисија за образовање и културу).

⁶ Ова критика је нарочито актуелна почев од радова Доналда Шона (Schön, D., 1987), а њоме су засићени и најновији радови о образовању наставника који предлажу његово реформисање (Buchberger, Campos, Kallos, Stephenson, 2000).

навика, али и емоција, вредности, мотивације, ставова... као и способност њиховог правременог коришћења које је адекватно проблему. На тај начин компетенције представљају интеграцију *декларативног* (знање о), *процедуралног* (знање како) и *кондиционалног* (знање када) знања. Слична одређења компетенција нису ретка у литератури (Бандура, 1990, Руден, С., Салганик, Л. Х., 2003, Веинерт, 2001). За овај рад значајна је и компонента компетенција: да им је претходило учење да би се развиле (Веинерт, 2001), као и да се без тог учења не би развиле (при чему сам процес учења није предмет овог рада).

Професионална знања и компетенције наставника – операционализација

Полазећи од претходна два питања (различите теме и различите врсте сазнања), за потребе овог истраживања је конструисан упитник за наставнике, да би се прикупили подаци о томе како наставници перципирају порекло својих професионалних компетенција. Део упитника који је релевантан за тему овог рада конструисан је у облику скале сортирања у којој се тврдње односе на различите области професионалних знања и на различите нивое (врсте) сазнања. Инструмент захтева од наставника да процени на који начин је дошао до знања/компетенција о/у 13 области значајних за рад наставника:

1. садржаји образовања
2. развојне карактеристике ученика
3. индивидуалне разлике
4. наставне методе
5. мотивација за учење
6. комуникацијске вештине
7. програмирање и планирање
8. праћење и оцењивање ученика
9. евалуација наставе
10. сарадња с колегама
11. сарадња с родитељима
12. мултикултуралност
13. законодавство и етички кодекс.

Сам избор тема направљен је из више извора и уз настојање да задовољи критеријуме који су значајни за ово истраживање. То значи да се у одлучивању о скраћеној листи знања и компетенција полазило од:

- постојећих листа стандардизованих компетенција наставника
- теоријских сазнања о знањима која су потребна наставнику

– властитог искуства у грађењу програма наставничког образовања, које почива на комбиновању сазнања о достигнућима релевантних научних дисциплина (пре свега педагошке, развојне, социјалне психологије образовања, педагогије, дидактике, методике) и сазнања о потребама које проистичу из реалних ситуација у којима делују наставници.

Такође се водило рачуна о потреби да теме и проблеми буду тако изабрани да се могу сагледати и формулисати у односу на два вида знања. На сваку од тема (проблема) односи се, дакле, по један пар описа знања у вези с тим проблемом:

– *први вид* представља опис општег, “објективног” систематизованог научног знања, односно захтева наставниково когнитивно владање тим знањем (декларативна знања),

– *други вид* настаје тако што су класе проблемских ситуација из праксе означаване категоријалним концептом, који се односи на одговарајућу компетенцију, те поред когнитивне, обухвата и захтева њену емоционалну, вредносну, ставовску (бихевиоралну) димензију.

На овај начин настали описи знања и компетенција не представљају исцрпну листу свега што је потребно да наставник зна и може да уради да би био добар наставник, али представљају репрезентативан избор различитих области и врста знања.

Навођење декларативних знања у пару с компетенцијама помаже наставницима да препознају дистинкцију, односно да кроз сам процес одговарања на упитник размишљају о различитим врстама знања. Управо је перцепција различитих врста знања које се стичу образовањем централни проблем истраживања, а различите теме у вези с којима су знања формулисана чине примере и могућност уочавања евентуалне повезаности врсте знања са садржајем образовања (да ли образовање омогућава стицање различитих врста знања у вези с различитим темама).

Осим гореописаног дела инструмента у коме наставник процењује начин на који је стицао поједина знања или развијао компетенције, инструмент којим је вршено истраживање садржи питања везана за независне варијабле (о претходном иницијалном образовању, искуству у послу наставника, досадашњем усавршавању...) и питања везана за општа размишљања испитиваних наставника о професији наставника и о образовању наставника. Овај део инструмента неће бити детаљније описиван, јер није директно повезан с темом овог рада.

Ко су испитивани наставници – основни подаци о узорку

Испитивањем је обухваћено укупно 175 наставника историје и класичних језика. Структура узорка према предметима које ови наставници предају приказана је у табели 1.

Табела 1: Структура узорка према предмету који наставник предаје

Предмет који предаје	фреквенција	%
француски	4	2.3
латински	46	26.3
француски и латински	44	25.1
историја	79	45.1
историја и латински	2	1.1
Укупно	175	100.0

Док су наставници историје факултетско образовање стицали на филозофским факултетима, наставници класичних језика су се образовали на филозофским и филолошким факултетима. Укупно је испитано 26,3% (46) наставника са завршеним филолошким и 72,6% (127) са завршеним филозофским факултетом (два наставника нису одговорила који су факултет завршили).

Уколико бисмо укратко хтели да прикажемо типичну слику испитиваних наставника, може се рећи да су то наставници историје и/или латинског језика с просечним бројем година стажа у настави 14,13 (мин. 1 година – седморо / макс. 36 година, њих четворо 35 г. и више) и да је њихово уобичајено наставничко образовање факултетско образовање из предмета који предају или неког другог предмета (наставници француског или, чак, историје који предају латински), са нешто педагошко-психолошко-методичких предмета (најчешће у виду три двосеместрална предмета са по два часа наставе недељно, односно типично је да су имали шест семестара овог образовања (61,7%) са два часа недељно (76,5% наставника). Детаљнији подаци о овом делу образовања испитиваних наставника налазе се у табели 2.

Осим иницијалног образовања, наставници су, као део свог професионалног усавршавања, похађали семинаре за усавршавање наставника. Када је реч о семинарима и обуци у оквиру усавршавања наставника које су испитаници похађали у периоду 2000–2005, свега 128 испитаника уопште одговара на ово питање. Према њиховим одговорима, минималан број семинара које су похађали је један, а максималан 11, те је просечан број семинара на нивоу узорка добијених одговора два семинара по наставнику

($M=2,16$, $SD=1,289$). Сам број оних који су одговорили на ово питање је, међутим, такође податак за који се може претпоставити да говори о томе да остали нису похађали семинаре у овом периоду. Потребно је нагласити да се одговори односе на семинаре различите врсте: од оних који су препознатљиви као семинари педагошко-психолошко-методичких садржаја, до оних који су тематски везани за саму струку (предмет који наставник предаје), али не и наставничку професију директно.⁷

Табела 2: Подаци о педагошко-психолошко-методичком образовању испитиваних наставника⁸

Трајање одређене врсте педагошко, психолошко, методичког образовања	Мин.	Макс.	Средња вредност	Станд. дев.	Број добијених одговора
Укупан број семестара ппм наставе	2	10	5.97	1.190	150
Број семестара психологије	2	4	2.06	0.319	134
Број семестара педагогије	2	4	2.14	0.501	141
Број семестара методике	1	4	2.10	0.437	145
Број часова психологије недељно	1	4	2.26	0.798	110
Број часова педагогије недељно	1	4	2.34	0.837	115
Број часова методике недељно	1	5	2.27	0.813	118

О поступку истраживања као одговору на методолошке дилеме

При конципирању истраживања уочили смо и покушали да пронађемо решења у вези са два крупна методолошка проблема:

1. Како да се анкетаирањем добију подаци о различитим врстама знања, односно на који начин обезбедити да наставници уоче и диференцирано одговарају о знањима и компетенцијама и о улози свог додипломског образовања у односу на друге изворе знања и компетенција у њиховом стицању и развијању?

⁷ Због непотпуности одговора и нашег недовољног познавања појединих семинара, ову врсту разлика нисмо квалификовали.

⁸ При разумевању ових података потребно је имати у виду да су они добијени на основу наставничких одговора на упитнику, те је могуће да је на њихову тачност утицало, осим осталих проблема који се јављају при анкетаирању, и заборављање наставника и начин на који су разумевали шта јесте наставничко (психолошко, педагошко и методичко образовање). Отуда на ова питања одговара свега 62,86–85,71% испитаника. Ипак, добијени подаци дају општу слику о уобичајеном образовању наставника у овој области. Такође је потребно нагласити да је, у принципу, већи број часова недељно праћен мањим бројем семестара, па се ови подаци могу разумети тек заједно.

2. Како обезбедити да наставници не само буду довољно мотивисани да концентрисано и пажљиво попуне упитник, већ и да при томе заиста сагледавају и разумевају различите начине свог учења, како би њихови одговори били валидни?

Покушаји одговора на ове дилеме налазе се у начину конструисања самог упитника и у начину на који је осмишљена процедура истраживања.

Само навођење тврдњи у скали у пару организовано је тако да истиче разлику између декларативних знања и компетенција: непосредно иза формулације која описује декларативно знање (тако да наставник може да препозна да је некада учио о тој теми), налази се формулација компетенције која директно описује умеће деловања у вези с истом темом. Овај начин конструисања упитника, заједно са објашњењем даваним при његовом задавању, можда представља и ситуацију учења за наставнике, односно прилику да препознају дистинкцију између две врсте знања, како би је узели у обзир при одговарању.

Док је поменути проблем специфичан за проблематику овог истраживања, проблематика добијања смислених и детаљних одговора који проистичу из промишљања оних који одговарају, а нису случајно и површно дати, може да се сматра општим проблемом скупљања података помоћу упитника у истраживањима ове врсте, односно проблемом једне методолошке парадигме. Проблем давања артифицијелних одговора на упитницима повезан је с удаљеношћу улога истраживача и испитаника и уобичајеним начином коришћења резултата истраживања у научне сврхе. Једно од наших полазишта је, пак, став да би улога наставника у евалуацији и развијању програма образовања и професионалног развоја наставника морала да буде активна. Зато смо желели да се наставници осете истински питаним и уверени да ће њихова мишљења бити уважена при планирању реформе образовања наставника, унутар простора за мењање који је ауторкама, као едукаторкама наставника, на располагању.⁹ Општи проблеми ове врсте у нашем истраживању нарочито су изражени због саме природе питања и информација које се очекују од наставника. Наиме, како истраживањем жели да се дође до података о мишљењу наставника, које захтева и самоанализу, критичку анализу и продубљено разматрање проблематике сопственог процеса учења, биле смо свесне да оваква врста питања тешко може да нађе праве одговоре само кроз испитивање упитником. Зато смо осмислили начин да наставнике уведемо у ситуацију мишљења о овој проблематици, односно предвидели смо процедуру истраживања која иде у сусрет препознатим методолошким дилемама.

⁹ Ауторке су укључене у иницијално образовање наставника који се припремају на Филозофском факултету у Београду.

Тако је целом поступку испитивања претходило уводно предавање о нашој заинтересованости за ову проблематику и значењу резултата истраживања за унапређивање процеса образовања наставника, како би се створио општи оквир и мотивисали наставници.

Затим је, као први корак увођења у испитивање, организована радионица у оквиру које смо, да бисмо увели наставнике у ситуацију што приближнију ситуацији “педагошког мишљења” као процеса доношења одлука о делању и да бисмо их увели у препознавање начина на који су учили своју професију, применили Калдерхедов и Робсонов (према Kansanen et al., 2000) концепт “сlike” једне проблемске ситуације у разреду: “Мој први дан у школи; Први час пред ученицима; Први проблем са којим сам се сусрео-ла”. Овај концепт омогућава “синтезу широког знања о настави, деци, наставним методама итд.” (ibid, стр. 22) и користан је јер обухвата, поред когнитивне, и емоционалну и компоненту става. Наш циљ није толико био да анализирамо како наставници интерпретирају изабрани догађај, већ да их кроз то искуство уведемо у ситуацију промишљања фактора који су деловали на њихово опажање дате ситуације, доношење одлуке о решавању проблема, доминантно осећање у вези са ситуацијом, вредносни контекст који је утицао на њихову одлуку... тј. да их уведемо у ситуацију педагошког промишљања као стања које омогућава критичко сагледавање извора учења релевантних за праксу.

Следећи кораци у радионици имали су за циљ да омогуће наставницима да сагледају улогу сопственог наставничког образовања из угла сопственог искуства кроз размену с колегама у мањим групама. Ова кооперативна компонента требало је да помогне наставницима да разумеју начине учења и улогу различитих облика формалног и неформалног образовања којима су били изложени, као полазиште за приступање одговарању на питања у Упитнику.

Резултати истраживања

У сагледавању улоге иницијалног наставничког образовања у стицању знања и развијању компетенција поћи ће се од податка о томе како већина наставника перципира начин на који је учила о неком проблему и развијала неку компетенцију, прецизније: шта наставници процењују као најчешћи/доминантан извор учења о појединим темама и проблемима.

Како се види из табеле 3, као извор **декларативних знања** најчешће се јавља лично искуство. Тако је, према резултатима истраживања, лично искуство најчешћи извор декларативних знања о: сарадњи с родитељима, индивидуалним разликама међу ученицима, праћењу и процењивању ученика, проблемима мултикултуралности и о мотивацији за учење.

Као најчешћи извор знања о евалуацији наставе, наставним методама и комуникацији наставници означавају програме усавршавања наставника. Знања о сарадњи с колегама најчешће се стичу кроз саму размену с колегама, као и знања о програмирању и планирању и развојним карактеристикама ученика. Једино декларативна знања о проблематици којом се бави дисциплина коју предају – односно знања која представљају садржај образовања у оквиру предмета који предају, наставници су најчешће стицали кроз иницијално (додипломско) наставничко образовање. Већина испитаних изражава да није нигде учила о законодавству и етичком кодексу наставника. Ако бисмо сажето посматрали две категорије које говоре о неформалним и неинституционализованим начинима учења: лично искуство и размена с колегама, они су доминантан извор стицања декларативних знања, осим у области садржаја предмета (иницијалне студије), наставних метода, комуникације и евалуацији наставе (усавршавање).

Табела 3: Наставничка процена извора стицања знања и развијања компетенција

Област знања	Доминантан извор учења (%)	
	знање о проблемима	компетенција / оспособљеност да делује
садржај образовања	иницијалне студије (61,9)	усавршавање (40,5)
развојне карактеристике ученика	размена с колегама (28,1) лично искуство (26,7)	усавршавање (27,3)
индивидуалне разлике	лично искуство (40,3)	лично искуство (41,4)
наставне методе	усавршавање (32,6)	лично искуство (34,5)
мотивација за учење	лично искуство (30,9)	лично искуство (52,9)
комуникација	усавршавање (29,9)	лично искуство (54,4)
програмирање и планирање	размена с колегама (34,1)	лично искуство (43,4)
праћење и процењивање ученика	лично искуство (35,5)	лично искуство (36)
евалуација наставе	усавршавање (35,8)	усавршавање / лично искуство (36,6)
сарадња с колегама	размена са колегама (63,9)	размена са колегама (47,7)
сарадња с родитељима	лично искуство (40,7) размена с колегама (39,3)	лично искуство (44,7)
Мултикултуралност	лично искуство (31,6)	лично искуство (43,6)
законодавство и етички кодекс	нигде (25,7)	лично искуство (42,3)

Када је реч о *компетенцијама*, најчешћи извор њиховог развијања наставници такође опажају у личном искуству. Они најчешће процењују да су на овај начин научили како да ефикасно комуницирају с ученицима и побољшају вршњачку комуникацију, како да мотивишу различите ученике, како да сарађују с родитељима, уважавају социокултурне разлике, да планирају и програмирају своју наставу, да одлучују у складу са законским нормама и професионалном етиком, да раде на обезбеђивању учења за све ученике имајући у виду њихове индивидуалне разлике, да евалуирају наставу како би је унапређивали, прате и процењују ученичко учење и његове резултате и да планирају и примењују различите наставне методе, стратегије и технике. Програме усавршавања као начин развијања компетенција наставници најчешће наводе у вези с оспособљавањем да повезују знања из предмета с циљевима наставе, да уважавају развојне карактеристике ученика и, равноправно са учењем из личног искуства, да евалуирају наставу како би је унапређивали. Умеће сарадње с колегама наставници најчешће стичу кроз саму размену с колегама и евентуалне прилике за тимски рад. Када се сажето посматрају размена с колегама и лично искуство као извори развијања компетенција наставника, они су доминантни у стицању свих сем две компетенције: за успешно повезивање садржаја с циљевима образовања и уважавање развојних карактеристика ученика у процесу образовања. Ове компетенције се доминантно стичу усавршавањем. Овде постоји и јасна квантитативна разлика у уделима два типа извора учења: када највећи број наставника сматра да су компетенцију развили кроз усавршавање, тај проценат износи 27,3–40,5%, а проценат наставника који бирају размену с колегама и лично искуство креће се од 55,6 до 81,8%.

Дакле, како се види из табеле 3, добијени подаци говоре о томе да:

- већина наставника перципира као учење током студија које је релевантно за њихову праксу једино учење академских садржаја предмета;
- већина наставника не сматра да је иницијално образовање најважнији извор њихових знања која се могу сматрати педагошко-психолошко-методичким;
- већина наставника не види иницијално образовање као извор наставничких компетенција;
- према перцепцији већине наставника, извори знања о питањима која се могу означити као педагошко-психолошко-методичка разноврсни су: програми усавршавања, размена с колегама и лично искуство;
- најчешћи начин развијања компетенција јесте лично искуство.

Размишљање о значењу ових података указује на неке битне одлике иницијалног образовања предметних наставника и онога што оно реално пружа будућим наставницима које су већ запажане у литератури, али неке од њих посебно наглашава, а о некима говори у новом светлу.

Упечатљив је податак да већина наставника сматра да је кроз **иницијално образовање** учила само једну област – декларативна знања о садржају предмета. У вези са свим осталим темама, број наставника који помињу учење током додипломског образовања остаје мањина. Ово важи не само за компетенције, односно оспособљеност да се неко опште знање искористи у ситуацијама које су специфичне за наставничке улоге, већ чак и онда када се ради о академским знањима (*знањима о проблемима*). Ови подаци не изненађују, ако се има у виду да у структури иницијалног образовања оних који су постали наставници доминира образовање о предметним садржајима (уосталом они својим образовањем и постају дипломирани историчари или класични филолози, а не наставници), а да су предмети наставничког образовања у ужем смислу, уколико их има, мало заступљени. Представљени подаци, дакле, наглашавају да будући наставници својим иницијалним образовањем **не стичу довољно било каквог педагошко-психолошког и методичког знања**.

Када се ради о развијању **компетенција** кроз иницијално образовање, резултати су још упечатљивији: највећи број наставника сматра да ниједну од понуђених компетенција није развио кроз иницијално образовање. Чак и када се ради о учењу садржаја, наставници изражавају да су о њима учили у току додипломских студија само када се ради о декларативним знањима, али не и када се ради о развијању компетенције да се ово знање садржаја повеже с образовним циљевима и сопственим наставним радом. Очигледно је да се образовањем наставника недовољно развијају наставничке компетенције, односно да се будући наставници недовољно оспособљавају да делују и решавају проблеме на које наилазе. Податак да додипломско образовање није доминантан извор учења ниједне компетенције може се објаснити одликама самог наставничког образовања у ужем смислу: структуром, концепцијом (Рајовић, Радуловић, 2001, 2000). **Усмереност на академска предметна знања и занемаривање потребе развијања компетенција специфичних за професију наставника** карактеристике су образовања наставника које су чест предмет критике како теоријских и прегледно-аналитичких радова (Рајовић, Радуловић, 2001; Schön, 1987), тако и полазишта за реформисање система образовања наставника (Buchberger, Campos, Kallos, Stephenson, 2000).

Из претходно представљених података јасно сазнајемо да највећи број наставника *не перципира иницијално образовање као најзначајнији извор* учења. Занимљиво је, међутим, да један број њих ипак сматра да је ово образовање основни извор стицања знања и развијања одговарајућих компетенција. Подаци о томе колико наставника означава иницијално образовање као доминантан извор учења приказани су у табели 4.

Табела 4: Учешће иницијалног образовања наставника у стицању знања и компетенција

Област знања	Доминантан извор учења (%)	
	знање о проблемима	компетенција / оспособљеност да делује
садржај образовања	61,9	5,4
развојне карактеристике ученика	18,5	14,7
индивидуалне разлике	13,2	6,4
наставне методе	29,2	9,2
мотивација за учење	22,3	5,1
комуникацијске вештине	15,3	2,2
програмирање и планирање	21,7	11,8
праћење и процењивање ученика	12,3	5,9
евалуација наставе	3,7	3,0
сарадња с колегама	4,5	0,8
сарадња с родитељима	3,0	0,8
мултикултуралност	18,8	3,8
законодавство и етички кодекс	17,7-етика 11,9	8,5

Оно што се може увидети општим прегледом табеле 4. јесте да има наставника који препознају иницијално образовање као извор својих учења и међу *знањима о* и међу компетенцијама, мада је разлика између учесталости јављања иницијалног образовања као доминантног извора стицања компетенција упадљиво мања у свим областима. Наравно, финаја статистичка анализа би показала да ли се ради о статистичкој значајности добијених дистрибуција.

Занимљиво је да се уочи и размотри како наставници уче оно што им је потребно да би радили, а *нису научили формално се образујући*. Један од честих одговора који се среће, нарочито када је реч о *знањима о* проблемима, јесте да су учили кроз размену са колегама. Можемо се питати да ли су наставници који су овако одговорили имали у окружењу веома

добро образованог старијег колегу који их је учио оваквој врсти знања или се ради о успутним неформалним разменама и у којој мери овакве размене заиста могу да буду начин стицања знања о развојним карактеристикама ученика, индивидуалним разликама међу ученицима и проблемима планирања и програмирања? Иако о томе немамо директне податке, сматрамо да је реална претпоставка да се ови одговори најчешће односе на размену успутних запажања о појединачним ученицима и на непланско помагање у обављању обавезних административних послова (на пример, преузимање – преписивање месечних планова наставе и слично).

Још је упечатљивије колико су чести одговори да је извор учења лично искуство, нарочито када се ради о компетенцијама. Када се размишља о значењу овог одговора, потребно је имати на уму недостатак системског повезивања научних погледа на проблеме (а како резултати истог истраживања показују, и сам недостатак научних знања) и личног искуства у процесу образовања, који проистиче из недостатка праксе у образовању, као и вођеног анализирања личног искуства. Може се, такође, поставити питање да ли су сви испитивани наставници имали неку врсту искуства са сваким од постављених проблема (на пример: да ли су у свом окружењу имали дете с посебним потребама, или родитеље и децу из различитих социокултурних средина, па су морали да се баве тим проблемом у својој пракси), те због тога сматрају да су кроз лично искуство учили о проблемима индивидуалних разлика и мултикултуралности, као и развијали компетенције да се овим проблемима баве. Најзад, иако смо процедуру испитивања планирали тако да минимизирамо ефекте неразликовања знања и компетенција, морамо имати у виду да овај чинилац није контролисан, па је могуће да испитаници нису разликовали знања о проблемима и компетенције да се са проблемом изађе на крај.

Вероватно је да наставници прибегавају личном искуству и размени с колегама као начинима да “изађу на крај” са свакодневним проблемима, када су принуђени да реагују на неку ситуацију, а не препознају да су нешто корисно за ту прилику понели из свог формалног образовања. Ипак, то не мора да значи да овакво сналажење у пракси представља стварну прилику за учење. Напротив, ови најмање структурирани и неформални облици учења носе ризик понављања грешака. Иако прецизно не можемо да одредимо шта у ствари подразумевају ови одговори, да бисмо то проценили, морамо да узмемо у обзир колико су наставници учили да уче из искуства и да сарађују и колико је сарадња системски негована... Кад се погледају планови активности струковних удружења, може се запазити да они најчешће негују подршку наставницима кроз програме стицања декларативних знања из садржаја предмета који наставник предаје. Системски, колико нам је познато,

групе за учење и узајамну подршку у нашим школама нису неговане (кроз посебан простор, време, програм...), па је размена спонтана и схваћена као ствар приватних односа.

Занимљив је, такође, одговор већине наставника да нигде нису учили о законско-нормативној регулативи за свој рад. Иако се овај одговор односи на заједничку тврдњу о законодавним и етичким нормама, и иако је вероватно да академска оријентација иницијалног образовања заиста није омогућила учење о тим питањима, овај одговор је необичан ако се има на уму да је законодавство обавезни део полагања стручних испита. Зато може да се претпостави да припремање и полагање стручних испита не може да буде довољно за учење које би наставници опазили као значајно.

Закључна дискусија

Добијени подаци не могу да се сматрају довољним за разумевање целовитог образовања предметних наставника, јер представљају само део слике о томе како један број наставника два наставна предмета перципира улогу свог иницијалног образовања у стицању знања и развијању компетенција потребних за рад наставника (дакле, истраживања обављеног на нерепрезентативном узорку наставника, којим се испитује њихова перцепција извора учења, а не и њихова знања и компетенције). Ипак, имајући на уму да се образовање ове групе наставника одвија на такозваним наставничким факултетима (који дају нешто више образовања за ову професију од неких других факултета), добијени подаци могу да имају значење подстицаја за продубљено преиспитивање образовања наставника у целини, а свакако дају значајне податке за анализу образовања наставника на факултетима на којима се образују испитивани наставници. Осим тога, њихову ограниченост представља и то што дају општу перцепцију испитиваних наставника, иако су они међусобно образовани не само на различитим факултетима, већ и по различитим програмима образовања. Могуће је да су сами планови образовања наставника временом мењани, као и програми појединих предмета, па би можда перцепција наставника који су завршили факултет у различитим периодима била различита, што није проверавано. Међутим, оваква општа слика перцепција наставника указује на неке одлике образовања наставника које су значајне за евалуацију програма образовања и за даље развијање програма образовања наставника, као и за промишљање свих актера релевантних за институционално обезбеђивање минималних стандарда образовања наставника (укључујући селекцију и лиценцирање наставника, као и акредитацију програма образовања наставника). Подаци говоре о томе шта највећи број наставника види као доминантни извор учења, што значи да постоје индивидуалне

разлике, које се занемарују, као и да то што учење на факултету није доминантни извор учења не значи да оваквог учења уопште нема. Међутим, и поред свих непрецизности и приказивања перцепције наставника само на основу ових података, резултати омогућавају стицање опште слике о томе како испитивани наставници перципирају доминантан начин учења, која је релевантна за њихово виђење доприноса иницијалног образовања.

Чињеница да наставници најчешће не виде своје иницијално образовање као доминантан извор учења за професију наставника, бар када се ради о учењу о педагошко-психолошко-методичким проблемима и о развијању компетенција потребних наставнику, могу да се објасне постојећим стањем у образовању предметних наставника. Већ и по броју предмета и трајању оног дела образовања које се може сматрати наставничким у ужем смислу, очигледно је да је овај део образовања недовољно развијен. Док у савременом свету овај део образовања траје у принципу најмање 60 кредита, и уобичајено представља мастер ниво, у случају испитиваних наставника овај део образовања се своди на два или три предмета који су додати студијама које нису развијене као образовање за професију наставника. То значи не само недовољно трајање овог образовања, већ одређује његов положај као у принципу мање важан и успутан, ако га уопште има. Осим тога, организација и концепција студија је углавном предметно оријентисана, а предмети се развијају као усмерени на преношење знања одговарајућих научних дисциплина, међусобно недовољно повезаних и уз препуштање студентима да се снађу и примене их када им то буде потребно. Универзитетско образовање, бар на факултетима на којима смо ми запослене и на којима су студирали испитивани наставници, није пронашло начине развијања интердисциплинарности, а још увек није ни професионално, већ наглашено академски усмерено. Зато није необично да оно не подразумева праксу, или је она минимална и одвија се само у оквиру једног наставног предмета. Наше искуство говори да је пракса нешто готово илегално¹⁰, а по званичним плановима нема чак предвиђених ни вежби из педагошко-психолошких предмета (дакле, формално је предвиђено да је за све врсте учења у оквиру ових предмета довољно предавање, што значи да је чак и варирање наставних метода и

¹⁰ Уколико пракса и постоји, она није регулисана уговорима универзитета и школа и не постоји посебан статус школа вежбаоница. Зато се често своди на појединачни задатак који студенти обављају у школи, сами се сналазећи у томе како да их у школи приме, а не као системски организована пракса.

задатака у настави ствар сналажења појединачних наставника и њихове одлуке да “излазе” из формално предвиђених облика рада).

Због тога ови подаци говоре о потреби:

– преиспитивања организације и структуре укупног образовања потенцијалних будућих наставника и развијања високошколског универзитетског образовања као професионалног образовања,

– преиспитивања концепције образовања наставника, као и организације и структуре педагошко-психолошко-методичког дела образовања наставника у контексту целине високог образовања,

– успостављања стандарда који ће обезбедити контролу квалитета на нивоу универзитета, институција професионалног усавршавања и школа,

– континуирану реформу, односно евалуацију и развијање програма образовања наставника у целини и програма појединих наставних предмета,

– развијања различитих (по тематици и врсти знања коју развијају) програма усавршавања наставника (који би, нарочито у почетку, надокнађивали оно што није научено у току иницијалног образовања, а касније обезбеђивали континуирани напредак) и обезбеђивања да ови програми буду уобичајени део рада наставника,

– осмишљавање целовите концепције образовања и професионалног развоја наставника у којој ће иницијално образовање представљати почетак увођења у професију и оспособљавања наставника да прати и евалуира своју праксу, те да на основу евалуације компетентно и за праксу смислено доноси одлуке о наредним усавршавањима...

Иако ова преиспитивања и развијање одговарајуће концепције образовања наставника захтевају озбиљан тимски рад различитих профила стручњака и нису директан предмет овог рада, на основу добијених података о врсти знања које студенти добијају на факултету и о начинима стицања неопходних знања и компетенција, могу се антиципирати неке одлике те будуће концепције и начина организовања образовања наставника. Они се односе на:

– неопходност више оног дела образовања који се директније односи на професију наставника (можемо га назвати психолошко-педагошко-методичким, што не значи да се оно мора састојати из наставних предмета који су пандан овим научним дисциплинама) и различито конципирање оног дела образовања који се односи на садржаје образовања;

– полагање од развоја компетенција као циљева овог образовања (односно од потребе да се будући наставници оспособљавају да делују у проблемским ситуацијама, а не само да стичу академска знања о

проблемима) и развијање овог образовања као интердисциплинарног и проблемски оријентисаног;

– неопходност праксе у образовању наставника, и то конципиране тако да повезује различите наставне предмете с практичним проблемима у школи (уместо потпуног изостанка праксе, или непостојања суштинске повезаности праксе у школама и универзитетског дела образовања);

– потребу грађења јединственог система професионалног развоја наставника, који чине иницијално образовање и програми усавршавања...

Како код нас не постоји усаглашена ни јединствена концепција образовања наставника, као ни стандарди који предвиђају ко може да предаје у школи, који би обезбедили одговарајуће, или макар минимално, трајање и структуру наставничког (педагошко-психолошко-методичког) образовања наставника, у вези с овим пословима налазимо се на почетку. С друге стране, обезбеђивање одговарајућих стандарда овог образовања требало би да буде начин на који одговорно друштво и образовни систем одговара на потребе студената, тржишта рада и друштва у целини.

Да би се неки од ових циљева обезбедили, потребни су:

– умрежавање и заједнички напори партнера у овом послу (различитих универзитетских институција који се баве образовањем и истраживањем образовања предметних наставника, школа у којима ће наставници да се запошљавају и да обављају праксу, просветних тела одговорних за основно и средњошколско и за високошколско образовање...) како би се развијали нови планови и програми образовања наставника и нови курсеви и модули у наставничком образовању, као и како би они добијали одговарајући положај у укупном образовању студената;

– развијање компетенција едукатора наставника (како оних који се баве оним делом образовања који се може назвати наставничким у ужем смислу, тако и оних који раде у образовању такозваних ужестручних предмета);

– флексибилност у начину организовања високошколског образовања која би омогућила студентима различитих факултета да се у оквиру додипломског или постдипломског образовања припреме за професију наставника.

Чланак представља резултат рада на пројектима: "Образовање и учење – претпоставке европских интеграција" (149015) и "Психолошки проблеми у контексту друштвених промена" (149018Д), чију реализацију подржава Министарство науке Републике Србије (2006-2010).

Литература

- Арсеновић-Павловић, М., Рајовић-Ђурашиновић, В., Станисављевић-Ракић, В. (1989): Феминизација васпитања – од савремености ка традицији, *Етноантрополошки проблеми*, Београд, 6, 67–82.
- Buchberger, F., Campos, B. P., Kallos, D., Stephenson, J. (2000): *High quality teacher education for high quality education and training*, Umea: TNTEE
- Buchberger, F. (2002): *Comparative analyses on the current state of european teacher education and options for its reform*, Beograd: Serbian Teacher Education Reform Program.
- Ивић, И. (2001): Свеобухватна анализа система основног образовања у СРЈ, Београд: УНИЦЕФ.
- Kansanen, P., et al. (2000): *Teachers' pedagogical thinking*, New York: Peter Lang Publishing
- Kovach-Cerović, T. (2006): National Report – Serbia, *The prospects of teacher education in south-east Europe, A regional overview*, ed. Zgaga, P., Ljubljana: Centre for Educational Policy Studies, Faculty of Education, University of Ljubljana, 487–526.
- OECD Programme for International Student Assessment (PISA), First Results from PISA 2003 – Executive Summary, www.pisa.oecd.org;
- Пешић, М., ур. (1998): *Педагогија у акцији*, Београд: ИПА
- Razdevšek-Pučko, S., Rugelj, R. (2006): Competence v izobřežavanju učiteljev, *Vzgoja in izobraževanje*, vol. XXXVII, 1
- Рајовић, В., Радуловић, Ј. (2000): Идеје за нови приступ образовању наставника, *Настава и васпитање*, Београд, 4, 626–636.
- Рајовић, В., Радуловић, Ј. (2001): Teacher Education in Yugoslavia, *International journal of historical learning, teaching and research*, Vol. 2, 1.
- Rychen, D. S., Salganik, L. H., A holistic model of competence, *Key competencies*, ed. Rychen, D. S., Salganik, L. H., Hogrefe & Huber, 2003, 41–63.
- Schön, D. (1987): *Educating the reflective practitioner*, San Francisco: Jossey-Bass.
- Sparks, D. (2002): *Powerful professional development for teachers and principals*, Oxford: National Staff development Council.
- Weinert, F. E. (2001): Concept of Competence: A Conceptual Clarification, in Rychen, D. S., Salganik, L. H., Hogrefe & Huber Publishers (ed.): *Defining and selecting key competencies*, Seattle/Toronto/Bern/Göttingen, 45–67.

ДЕЦА СА ПОСЕБНИМ ПОТРЕБАМА

Др Мирјана Јапунца-Милисављевић
Факултет за специјалну едукацију и
рехабилитацију
Београд

UDK-376.43
Изворни научни рад
НВ. LVI.4.2007.
Примљен: 20. IX 2007.

ЕГЗЕКУТИВНЕ ФУНКЦИЈЕ И ШКОЛСКИ УСПЕХ КОД ДЕЦЕ С ЛАКОМ МЕНТАЛНОМ РЕТАРДАЦИЈОМ

Апстракт Основни циљ овако концептираног истраживања односи се на утврђивање квалитета развијености егзекутивних функција, као и на утврђивање нивоа савладаности наставних предмета математика и ликовна култура. Следећи ниво процене обухватио је процену повезаности егзекутивних функција и успеха из ових наставних предмета. Сто двадесет четири испитаника с ЛМР, старости 8-16 година испитано је Тестом двадесет питања за процену егзекутивних функција. Усвојеност знања из наставних предмета процењена је ЛАП тестом. Нашим истраживањем указано је на веома висок проценат неуспешних испитаника на тесту процене виших когнитивних функција. Деца у узорку с успехом решавају задатке који обухватају област ликовне културе, али не и математике. Корелативна анализа између егзекутивних функција и успеха из наставних предмета указује на постојање статистички значајне повезаности. Добијени резултати указују на потребу детаљнијег дефинисања олигофренолошког третмана који би више инсистирао на развоју егзекутивних функција деце с лаком менталном ретардацијом.

Кључне речи: егзекутивне функције, математика, ликовна култура, лака ментална ретардација.

EXECUTIVE FUNCTIONS AND ATTAINMENT OF CHILDREN WITH MILD MENTAL RETARDATION

Abstract The main aim of this specially conceptualized research was to measure the quality of the development of executive functions in children with mild mental retardation (MMR) and to determine the levels of their attainment in Mathematics and Art. The next level of estimation involved estimating the interrelatedness of the executive functions and attainment in these academic subjects. A hundred and twenty four respondents with MMR, aged 8-16, were tested by the Twenty-Item Test for Executive Functions. The attainment in academic subjects was tested by the LAP test. The research revealed a high percentage of the respondents failing at the test for estimating higher cognitive functions. The children in the sample successfully fulfilled the tasks in Art – but not in Mathematics. The correlative analysis of executive functions and attainment indicates to a statistically significant interrelatedness. The obtained results stress the need for a more detailed oligophrenic treatment which would insist more on the development of executive functions of children with MMR.

Keywords: executive functions, Mathematics, Art, mild mental retardation

Увод

Егзекутивне функције су функције вишег реда које се налазе на највишем нивоу у когнитивној хијерархији, а подразумевају постојање основних сазнајних функција у односу на које су надређене, стога имају улогу контролора и модулятора когнитивних функција. Сматра се да је сама позиција егзекутивних функција, а то је фронтални режањ, одговорна за општу способност репрезентације спољашњег света. Оне су одговорне за стицање свих знања, па тако и за усвајање академских вештина и способности. Сложеност идентификације наведених функција, између осталог, огледа се и у чињеници да је један од услова њиховог функционисања вољна пажња, која је истовремено егзекутивна функција (Крстић, 2003.; Миловановић, 2001.; Ранганатх, Јохнсон, Деспосито, 2003).

У основи специфичних поремећаја школских способности деце с лаком менталном ретардацијом (ЛМР) налази се недовољна развијеност основних и виших неуропсихолошких функција које су битне за сазнајно функционисање како у почетним фазама едукације, тако и на старијем школском узрасту. Формирање појмова детерминисано је бројним когнитивним чиниоцима, као најважнији међу њима наводе се фронталне, односно егзекутивне функције. Будући да се одступања на когнитивном подручју најчешће препознају као тешкоће у процесу учења, сматра се да је један од најважнијих задатака специјалне едукације схватање развојног процеса и типичних когнитивних стратегија код деце с лаком менталном ретардацијом (Ђорђевић, 1997).

Овај рад базиран је на резултатима претходних истраживања која указују на чињеницу да дефицит фронталних функција омета способност стицања школских знања, а рад се бави питањем: Како се квалитет развијености егзекутивних функција одражава на способност усвајања школских знања деце са ЛМР?

У складу с формулисаним истраживачким проблемом постављен је основни циљ овог истраживања који се односи на утврђивање квалитета развијености егзекутивних функција и њихов утицај на школска постигнућа из наставних предмета математика и ликовна култура.

Овако дефинисаним пројектом истраживања указано је на значајне области олигофренолошког приступа превенцији, третману и едукацији код сметњи учења деце с лаком менталном ретардацијом, што уједно представља практичне импликације изведеног истраживања.

Методологија истраживања

Узорак

Случајни узорак на коме је базирано наше истраживање обухватио је 124 ученика оба пола. Критеријум за избор испитаника садржао је следеће захтеве:

1. Количник интелигенције од 50 до 69, процењен WISC скалом интелектуалних способности
2. Календарски узраст од осам до 16 година
3. Школски узраст обухваћен нивоом едукације од II до VIII разреда
4. Одсуство неуролошких, психијатријских, сензорних и комбинованих сметњи.

Истраживање је обављено у свим основним школама за децу с лаком менталном ретардацијом на територији Београда.

Табела – 1 Дистрибуција узорка према количнику интелигенције

IQ	Нижи	Виши	Укупно
Н	69	55	124
%	56,1	43,9	100

Узорак је према количнику интелигенције подељен у две релативно уједначене категорије. Број испитаника који функционише на вишем нивоу у оквиру категорије лаке ретардације јесте 55 (43,9%), преостали број испитаника функционише на нижем интелектуалном нивоу: 69 (56,1%).

Метод рада

Процена егзекутивних функција вршена је *Тестом двадесет питања (Twenty Questions Task)*, аутора Клода и Купера (Kloud i Cooper), 1990. Овај тест је осетљив показатељ сазревања егзекутивних функција. Техника испитивања је базирана на познатој игри погађања замишљеног предмета и користи се ради процене формирања стратегија и њихове примене у решавању проблема. Испитивач пре почетка тестирања сакрива један деци добро познат предмет, а задатак испитаника је да погоди о којем се предмету ради. Испитанику се објасни да се од њега очекује да погоди који је предмет испитивач сакрио тако што ће постављати питања у вези с особинама сакривеног предмета и да одговори могу бити само потврдни или одрични. Тест се завршава када испитаник погоди назив предмета или

након двадесет постављених питања на основу којих испитаник није успео да идентификује задати предмет. Ова техника процене омогућава анализу процеса стварања и тестирања хипотеза, дискриминацију релевантних од ирелевантних информација, логичко расуђивање, одржавање концептуалног правца, као и краткорочно памћење. Тестом се такође испитује способност примене и коришћења стеченог знања. Могућност процене организације и осмишљавања решавања проблема, квалитета, информативности и новине постављених питања чине овај тест погодним за испитивање егзекутивних функција (Ђорђевић, 1997).

За процену школског знања коришћена је скала за дијагностику развоја деце са сметњама – *Learning Accomplishment Profile – LAP*, аутора Сенфорда и Зелмана (Sanford, Zelman, 1981).

У нашем истраживању коришћен је четврти подтест ове скале, који служи за процену когнитивних способности, размишљање, способност решавања проблема и школска знања. Способности које су укључене у овај део представљају предуслов за учење наставних јединица у школи (Sanford, Zelman, 1981).

Овим тестом су обухваћени појмови који се преклапају с појмовима из наставних предмета математике и ликовне културе. Тестом је предвиђено квалитативно процењивање (+ или -), тестирање је вршено индивидуално.

Остали подаци потребни за наше истраживање који се односе на ниво интелектуалног функционисања (ИQ), календарски и школски узраст испитаника добијени су стандардном анализом педагошке документације.

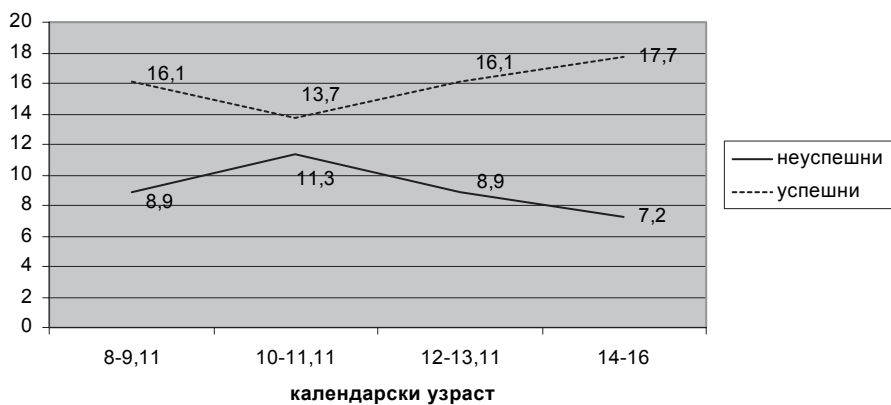
Резултати

Проценом усвојености градива из наставног предмета ликовна култура уочен је већи проценат испитаника, на свим календарским узрастима, који су с успехом решили примењени тест у односу на испитанике који су дали нетачне одговоре на тесту којим смо проценили савладаност наставног градива из ликовне културе.

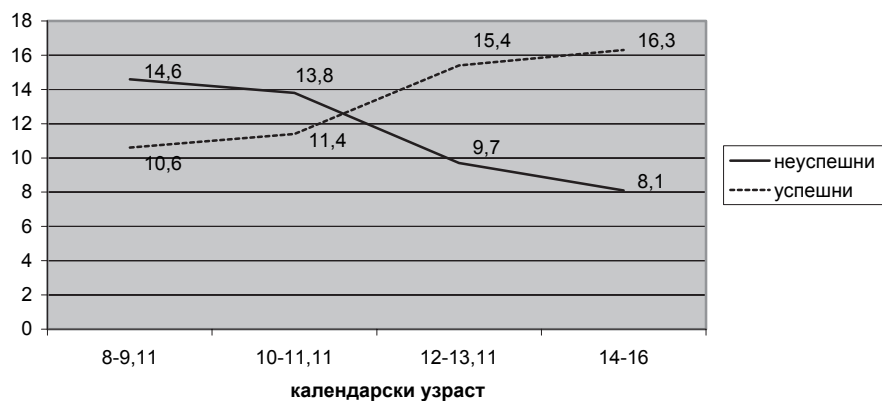
Добијени резултати указују на чињеницу да су две групе млађих испитаника у већем проценту показале неуспех на примењеном тесту у односу на испитанике који су овај тест успешно решили. У двама групама испитаника старијег календарског узраста (12–13, 11 и 14–16) ситуација је обрнута: већи је проценат испитаника који су с успехом решили примењени тест за процену усвојености градива из математике у односу на децу која су показала неуспех на овом тесту.

Применом теста за процену егзекутивних функција примећује се изразито висок проценат неуспешних испитаника (92%). Нешто мање од 10% испитаног узорка је успешно на примењеном тесту.

Графикон 1 – Резултати процене усвојености знања из наставне области ликовна култура према календарском узрасту



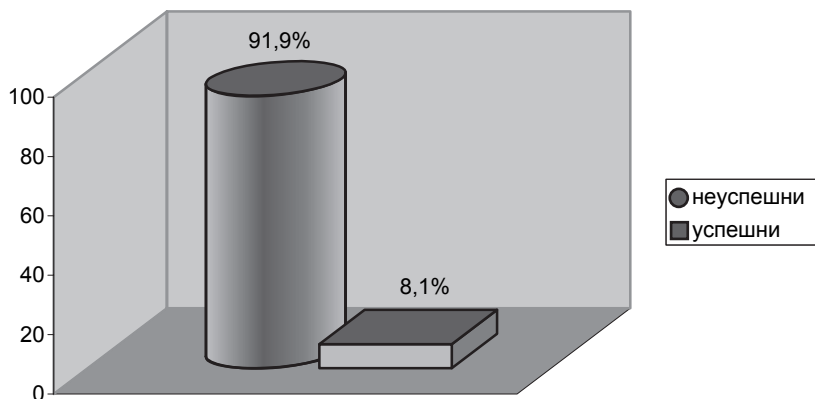
Графикон 2 – Резултати процене усвојености знања из наставне области математика према календарском узрасту



Табела 2 – Вредност повезаности варијабли између егзекутивних функција и успеха у настави математике и ликовне културе

	Егзекутивне функције	
	математика	r = 0.31
ликовна култура	r = 0.25	p = 0.01

Графикон 3 – Резултати процене егзекутивних функција



Резултати статистичке анализе, који обухватају процену односа између егзекутивних функција и успеха у процесу наставе математике и ликовне културе указују на постојање статистички значајне корелације.

Добили смо ниску статистички значајну повезаност тестирањем односа између егзекутивних функција, математике ($r = 0,31$, $p = 0,01$) и ликовне културе ($r = 0,25$, $p = 0,25$). Иако је ниска статистички значајна повезаност, за нас је изузетно значајна будући да савладаност наставног градива зависи од низа чинилаца тако да се не може очекивати већа повезаност било ког појединачног фактора.

Закључна разматрања

Деца нашег узорка имају слаб потенцијал математичких способности и математичког мишљења, што им онемогућава да усвоје математичке концепте. Следеће наше запажање односи се на проблем разумевања упутства за рад, слабо разумевање математичког речника, тешкоће у усвајању појма месних вредности и односа међу бројевима.

Изразит неуспех деца нашег узорка постижу при процени математичких способности дељења, сабирања и одузимања. Аритметичке способности као сложене мождане функције захтевају рад велике групе интерактивно-специјализованих чинилаца као што су сензорни неурон који је одговоран за прикупљање података, затим асоцијативан неурон који “решава проблем”, за пренос информација одговоран је интернеуронски систем и, коначно, моторни неурон који омогућава давање одговора. Факторска анализа урађена на групи деце старијег школског узраста и одраслих показује да се групе које решавају аритметичке задатке разликују

по полу, годинама и начину обављања рачунских операција (Rocha, Rocha, Massad, Menezes, 2004). Да би се боље савладала математичка операција множења, потребно је користити фонолошку петљу, односно видно-просторну скицу. Деца с ЛМР иако успеју да савладају таблицу множења, али нису у могућности да је примене у свакодневном животу.

Код деце с лаком менталном ретардацијом техником непосредне повратне информације (Immediate Feedback Assessment Technique, IF AT) или подршком едукатора у великом проценту постижу се добри резултати при стицању и задржавању математичких чињеница, као и боља способност одузимања, сабирања и дељења. Доказан је и већи степен самосталног учења, као и памћења наученог. За IF AT користи се само папир и оловка, а треба да помогне едукатору за време припреме индивидуалних програма, као и да охрабри ученике да наставе да дају одговоре, док им уједно помаже при самосталном учењу (Dihoff, Brosvic, et. al. 2005).

Деца нашег узорка су у великом проценту успешна у именовању бројева и бројању до 30. Међутим, то је само механичко набрајање, без познавања редоследа одређеног броја у низу и именовања показаног броја. Деца су успешна при спаривању два иста броја од 1 до 10 јер су бројеве упоређивали без правог познавања написаног броја, јер када смо тражили да спаре одређене фигуре с бројем (нпр. три фигуре са бројем три), резултати су били знатно лошији. Деца су знала одговор колико има прстију на свакој руци, али само мали број њих дао је тачан одговор када је требало да кажу број прстију обе руке без гледања и пребројавања. Наши резултати потврђују чињеницу да је у раду с овом децом неопходно користити *манипулативне* игре које ученицима омогућавају стицање искустава и њихову конкретизацију. Ученик у непосредном контакту с предметом стиче сазнање о целини предмета и његовим општим карактеристикама, доводи га у однос с другим предметима увиђајући међу њима сличности и разлике. Преко тактилне активности, ученик броји додирујући предмете, утврђује количину, количине удружује и утврђује њихову вредност и на тај начин поступно мисаоно прерађује почетну информацију. Сазнање које ученик стиче представља логичко-математичко искуство. У манипулативној игри, путем проширивања сензорних искустава поступно се утиче на когнитивни раст, тако логичко-математичка искуства постају темељ смисаоног учења. Непосредним учешћем у репрезентативним играма сами ученици с ЛМР представљају бројеве који се међусобно доводе у везу симулирајући рачунске операције, што има за циљ конкретизацију апстрактних математичких појмова и процеса. У *структурираним* играма ученици уче да следе упутства у низу, непосредно развијају предматематичке и помоћне вештине, развијају математичко и просторно мишљење, учвршћују математичке

концепте, поступке и чињенице. Игра која представља природни начин учења мора бити дефинисана јасним правилима разумљивим деци с ЛМР и у складу с њиховим могућностима. Циљ игре у едукацији деце с ЛМР јесте максимална конкретизација математичких појмова тако што се детету даје могућности да манипулише предметима, да их додирује, осети, јер само на такав начин може да се формира појам као и да се разумеју просторни односи.

Област ликовне културе усвојена је у високом проценту. Тест је обухватио процену познавања основних и изведених боја, као и цртачке способности деце. Дете уз помоћ цртежа напредује у свом расту и развоју, спознаје и сазнаје свет око себе, развија свест о себи, свом постојању и свом непосредном окружењу. На настави ликовне културе када ученици приказују свој свет путем облика, линије, криве и боје, јако је важно инсистирати на вербалном тумачењу цртежа, а не на давању слободних интерпретација без дететовог објашњења. Истраживања су показала да децје цртеже одрасли не могу да тумаче на прави начин јер се често дешава да се цртеж тумачи као приказивање скучености, ограничености или, пак, уплашености, што након децјег дискутовања цртежа заправо представља оптимизам, наду, отварање и посезање за животом (Ouklander, 1978).

Процент од 92% неуспешних испитаника нашег узорка на тесту егзекутивних функција говори о чињеници да деца с ЛМР школског узраста показују изразите проблеме на задацима у којима се морају открити стратегије за решавање проблема. Основна одлика егзекутивних функција је њихово касно сазревање. Физиолошки налази показују да се мијелинизација нервних влакана и сазревање структура ових области одвија за време детињства и адолесценције (Anderson, Anderson, Northam, Jacobs, Catroppa, 2003), док Крстићева цитирајући Јаковљева и Лекурса (Yakovlev i Lecours) указује да се овај процес одвија чак и у трећој деценији живота (Крстић, 2003). У сличним малобројним радовима који се баве проценом егзекутивних функција код деце с ЛМР наводи се, такође, изразито низак скор (Ackles, 2002).

Наши резултати, дакле, показују да веома мали проценат деце има способност примене и коришћења знања, што је најважније у едукацији. Позната је чињеница да деца с ЛМР тешко усвајају нова знања, а уз то не примењују већ стечено знање и искуство. Поставља се питање шта с усвојеним школским знањима уколико се она не могу искористити на адекватан начин? Одговор на ово питање морамо тражити у променама наставних метода, које ће ученике оспособљавати да стечена знања примењују у животу. Дакле, са традиционалне прећи на активну наставу.

Наше истраживање је показало да од развијеност егзекутивних функција утиче на успех у наставним областима математика и ликовна култура на свим узрастима. Тест који смо користили за испитивање егзекутивних функција обухватио је процену постављања циља и решавања проблема. Процес учења може се обликовати и као решавање проблема. Процес решавања проблема позитивно утиче на идентификацију и разликовање релевантних и ирелевантних информација, меморисање битних садржаја који су значајни за долазак до решења, као и на развој вештине стварања стратегија које омогућавају долазак до решења. Дакле, успешно усвајање школског знања може се унапредити уколико се сагледа као решење проблема, уколико се жели да ученик стекне право знање које није на нивоу препознавања и просте репродукције. Тако схваћеним концептом школског учења ангажују се активности које утичу на прелазак садржаја из краткорочног у дугорочно памћење чиме се резултати образовног процеса учвршћују и повећава се могућност примене знања у свакодневном животу.

Бул и сарадници указују на велику улогу егзекутивних функција на дечји развој. Њиховим истраживањима је потврђено постојање статистички значајне корелације са читањем, схватањем и решавањем математичких задатака (Bull, Espy, Senn, 2004).

Наши резултати показују да олигофренолог у процесу едукације мора да реализује наставу у односу на наставни програм који је прилагођен индивидуалним способностима и могућностима (Semrud-Clikeman, 2005). На овај начин би се утицало на развој неуропсихолошких функција које представљају основу за адекватно и квалитетно усвајање школских знања. Школовање вероватно није једина детерминанта рапидног развоја, али је свакако најбитнија (Коркман ет ал., 2001).

Наши резултати сугеришу да је у едукацији деце с ЛМР потребно:

- користити конкретан и интересантан наставни материјал
- користити игре и увек инсистирати на активностима деце, а не едукатора
- користити експерименте у настави, као и различите облике драматизација (радионица, “олуја идеја”, расправа, разговор по личном искуству и сл.)
- инсистирати да ученици својим активностима дођу до сазнања
- фронтални облик рада заменити креативним и стваралачким обликом
- када се ради у групи, важно је сваком ученику поставити задатак унутар групе у складу са способностима како би се омогућио доживљај успеха

- усвајање школских знања захтева активно учешће радног памћења при разумевању и обради употребљених наставних средстава како би информације “прешле” у дуготрајно памћење. Зато је од круцијалне важности да капацитет радне меморије не буде превазиђен јер ће тада учење остати без ефекта
- инсистирати на квалитету, а не квантитету усвојених школских знања
- инсистирати на договору око свакодневног распореда и рутине у извршавању школских задатака
- давати јасна упутства, доzirати информације
- користити јасне, разговетне, краће реченице с познатим речима
- стално проверавати и пратити учеников рад
- примењивати једноставан и занимљив дидактички материјал
- током часа постављати више потпитања
- пажња едукатора мора да буде усмерена на позитивно, тј. на задатке које је ученик решио с успехом, а не на направљене грешке
- детету објаснити правила понашања која морају да буду позитивна, изражена у терминима пожељних понашања
- наставна средства морају бити једноставна, прегледна, јасна и без сувишних детаља
- сложена упутства се морају поделити на низ једноставних
- обавезно пре почетка рада инсистирати да дете понови задатак како би се проверило да ли је задатак разумео и схватио

Литература

- Ackles, K.P. (2002): *Executive Processes in Individuals with and without Mental Retardation*, Research Grant Proposal to the Faculty Development Committee, Department of Psychology.
- Anderson, A. V., Anderson, P., Northam, E., Jacobs, R., Catroppa, C. (2003): *Developmental of Eecutive Functions Through Late Childhood and Adolescence in an Australian Sample*, *Developmental neuropsychology*, 20 (1), pp. 385-406.
- Anderson, A. V., Anderson, P., Northam, E., Jacobs, R., Catropa, C. (2003): *Developmental of Eecutive Functions Through Late Childhood and Adolescence in an Australian Sample*, *Developmental neuropsychology*, 20 (1), pp. 385-406.
- Bull, R., Espy, A. K., Senn, T. (2004): *A comparison of performance on the Towers of London and Hanoi in young children*, *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, pp. 743-754.
- Dihoff, E. R., Brosvic, M.G., Epstein, L. M., Cook, J. M. (2005): *Adjunctive role for immediate feedback in the acquisition and retention of mathematical fact series by elementary school students classified with mild mental retardation*, *The Psychological Record*, Vol. 55, Iss. 1.
- Ђорђевић, Ј. (1997): *Енигма фронталних режњева – клинички неуропсихолошки приступ*, ЦИБИФ, Београд.

- Korkman, M., Kemp, L. S., Kirk, U. (2001): *Effects of Age on Neurocognitive Measures of Children Ages 5 to 12: A Cross-Sectional Study on 800 Children From the United States*, *Developmental neuropsychology*, 20 (1), pp. 331-354.
- ККрстић, Н. (2003): *Егзекутивне функције: структура, развој, неуробиолошка основа*, Истраживања у дефектологији 2, бр. стр. 13-35, Дефектолошки факултет и ЦИДД, Београд.
- Миловановић, Р.(2001): *Пажња и учење*, Центар за примењену психологију, Београд.
- Ouklander, V. (1978): *Windows to our children – A gestalt therapy approach to children and adolescents*, Real People Press, Moab, Utah.
- Ranganath, C., Johnson, K.M., D'esposito, M. (2003): Prefrontal activity associated with working memory and episodic long-term memory, *Neuropsychologia*, Volume 41, Issue 3, Pages 378-389, Pergamon.
- Rocha, T.F., Rocha, F.A., Massad, E., Menezes, R. (2004): *Brain mappings of the arithmetic processing in children and adults*, *Cognitive Brain Research*.
- Sanford, R. A., Zelman, J. (1981): *L.A.P. Learning Accomplishment Profile, Skale za dijagnostiku razvoja dece sa smetnjama*, Chapel Hill Training-Outreach Project Kasplar Press, Winston Salem North Carolina, USA.
- Semrud-Clikeman, M. (2005): *Neuropsychological Aspects for Evaluating Learning Disabilities*, *Journal of Learning Disabilities*, Vol.38.

СМЕТЊЕ У УЧЕЊУ И ПОНАШАЊУ: ПРЕПОЗНАВАЊЕ И РАЗУМЕВАЊЕ

Апстракт *Код деце код које постоји неусклађеност (дисхармонија) у когнитивном социоедукативном и емоционалном сазревању и функционисању могу се јавити сметње у усвајању школског градива, у уклапању и функционисању у социјалној средини, психосоцијални поремећаји. Такве сметње често бивају погрешно схваћене и приписане маладаптивном понашању, менталној инсуфицијенцији или васпитном занемаривању детета од оних који раде с децом те је циљ рада указивање на манифестне индикаторе специфичних/невербалних сметњи у учењу оним актерима у васпитању и/или образовању детета који се први сусрећу с чињеницом да дете не одговара на захтеве како то чини већина његових вршњака или показује тешкоће у напредовању и/или учењу. Даљи циљ рада огледа се у кооперацији и ангажовању тима стручњака различитих профила, који ће уз адекватну интервенцију и стратешки рад с децом, као и консултативни рад с учитељима и васпитачима радити на решавању (препознатог) проблема.*

Кључне речи: *сметње у учењу, социоемоционални проблеми, школа*

LEARNING AND BEHAVIOURAL DIFFICULTIES: RECOGNITION AND UNDERSTANDING

Abstract *Children who experience a disharmony in cognitive socio-educational and emotional maturation and functioning can have difficulties in acquisition of the educational contents, in adaptation and functioning in social environment, i.e. psycho-social disorders. Such difficulties are frequently misunderstood and ascribed to maladaptive behaviour, mental insufficiency, or neglect in upbringing by caretakers. The aim of the paper is to point out the manifest indicators of specific/nonverbal learning difficulties to those responsible for upbringing and/or education of the child who are the first to encounter the fact that a child does not respond to requirements the same as the majority of his peers do, or has difficulties in progressing and/or learning. Another aim is to highlight the importance of cooperation and engagement of a team of experts of different profiles who will, by adequate intervention and strategic work with children and consultative work with teachers and educators, do their best to solve the (recognized) problem.*

Keywords: *learning difficulties, socio-emotional problems, school.*

Увод

Деца са сметњама у учењу показују нижа школска постигнућа у односу на њихов интелектуални потенцијал, услове за учење, ниво подучавања, као и услове социјалне средине у којој се налазе (Collins & Rourke, 2003; Gadeyne и сар., 2004; Einsenmajer и сар., 2005). То уједно представља и један од дијагностичких критеријума за препознавање деце која имају проблеме у учењу. Међутим, иако постоје бројни критеријуми за дијагностику специфичних развојних поремећаја, као и сметњи у учењу, они некада нису довољно јасни или се сусрећу у оквиру неког другог поремећаја и развојних сметњи, што доводи до преклапања и испољавања сличности међу поремећајима, а резултира збуњеношћу и нејасноћама у постављању дијагноза (Крстић, 2002; Weinberg и сар., 2001). За нас је важно да проценимо тачну природу дететовог проблема ради постављања праве дијагнозе и израде плана рада с дететом.

Уобичајено је да се сметње у учењу посматрају као проблеми изражени у савладавању читања, писања и математике.

Крајем седамдесетих година (Mykelbust, 1975) уводи се нови концепт невербалних сметњи у учењу које врло често остају препознате за стручњаке. Нема разлога да сматрамо да се ради о неком новом поремећају, већ само о бољем познавању механизма настајања појединих сметњи и бољој процени способности и функционисања детета. Вероватно су до сада *невербалне сметње у учењу* посматране у склопу специфичних сметњи у учењу или су описиване у склопу клиничке слике високофункционалног аутизма или Аспергеровог синдрома, или неког другог поремећаја у оквиру којих се испољавају сличне сметње (Collins & Rourke, 2003; Rourke, 2002; Volden, 2004). Невербалне сметње у учењу могу оставити последице које су веће од проблема вербалних сметњи и могу се фиксирати за дужи временски период.

У класификацијама менталних поремећаја, невербалне сметње у учењу се најчешће подводе под остале поремећаје или се због присуства емоционалних проблема, моторне неспретности и проблема с учењем сврставају у типичне развојне сметње.

Ради се о деци са специфичним односом “снага” и “слабости” које се испољавају у њиховом функционисању, а манифестују се још у периоду раног детињства.

Роурке (1995) је проблеме груписао у три велике групе: неуропсихолошки дефицити, академски дефицити и социоемоционални/адаптациони дефицити.

Неуропсихолошки дефицити укључују тешкоће у тактилној и визуелној перцепцији, психомоторној координацији, тактилној и визуелној

пажњи, невербалној меморији, закључивању, егзекутивним функцијама и специфичним аспектима говора и језика. Проблеми се повећавају с усложњавањем захтева који се постављају пред дете.

У опису ове деце наилазимо на истицање појединих способности које су просечне или натпросечне у односу на вршњаке, нпр., способност читања, једноставне моторне вештине, памћење. Уз то, добре језичке способности укључују добар рецептиван говор и адекватну једноставну вербалну експресију.

Узроци невербалних сметњи

Роурке је представио први етиолошки модел невербалних сметњи у учењу заснован на разлици између функционисања леве и десне хемисфере. Његов дорађен модел указује на дефицит у супкортикалној белој маси десне хемисфере, где се и траже узроци за настанак симптома невербалних сметњи у учењу. Скенер (СТ) мозга потврђује да је код ове деце чешћи налаз с благим дисфункцијама у десној хемисфери у вези с белим масом, односно за густину синаптичких веза у десној хемисфери. Бројни узроци утичу на подручје беле масе мозга, што може резултирати невербалним сметњама у учењу, нпр., агенезија корпуса калозума, хидроцефалус, енцефалитис и трауме мозга (Gades& Edgel, 1994; Rourke 1995, 2002; Volden, 2004).

Манифестација сметњи на предшколском узрасту

У најранијем периоду, када је комуникација детета невербална, родитељи и васпитачи могу да примете извесну специфичност у развоју, али томе не придају велику важност. У току раног развоја ову децу описују као незаинтересовану и лењу. Често их описују као пасивне бебе, а у млађем узрасту као слабо координисану и моторно неспретну децу. Активност попут слагања пазли, копчања, везивања пертли, слагања коцака и све активности које захтевају спретност и фину моторну координацију не представљају предмет њиховог интересовања. За разлику од тога, у раном узрасту ове деце рани развој говора и језика не показује одступања од очекиваног развоја и често прикрива постојање проблема. Иако су говорно-језичке способности развијене адекватно или изнад очекиваног за календарски узраст, деца имају проблема да у вршњачкој групи остваре адекватне међуодnose и чешће се везују за онога ко их чува него за вршњаке. Снижен ниво интересовања који је резултат тежег разумевања различитих ситуација резултује пасивним истраживањем околине, због чега стичу мање употребљивих информација значајних за манипулисање у средини.

Манифестација сметњи на школском узрасту

У школском узрасту проблеми се продубљују и везују се и за савладавање академских вештина: проблеми разумевања прочитаног, препричавања и одвајања битног од небитног, затим проблеми у писању и математици. У том узрасту, због непостојања свести о могућим узроцима проблема и непрепознавања проблема од стране стручњака, изостаје правовремена интервенција.

Проблем се експонира процесом одрастања када се у школи јави неуспех. У раном узрасту деца делују збуњено и неорганизовано упркос очуваним интелектуалним способностима и добрим постигнућима на провери експресивног и рецептивног говора. Проблеми су мање уочљиви на узрасту од седам до осам година него на узрасту од 10 до 14 година.

Током школовања, у нижим разредима, деца успевају да одговоре захтевима који се постављају пред њих. Касније, када задаци бивају засићени временским ограничењима, са повећавањем захтева показују се тешкоће и успех изостаје. Тешкоћа се испољава у математичком закључивању, разумевању прочитаног и писању (Conell, 2003; Cuomo, 2001; Dencla, 1991; Крстић 2001; Telzrow & Bonar, 2002). Уочава се разлика између нивоа усвојеног знања и практичне примене. То значи да дете има развијене способности фонемске анализе и синтезе рачи, савладао је технику читања, познавања бројева и симбола, али има проблема у извршним функцијама – разумевању прочитаног, примени аритметичких способности и писању састава. Састави су често површни, без идеје и празни, док је реченична конструкција очувана. Проблеми проистичу из проблема у егзекутивним функцијама, као и тешкоћама у анализи и синтези информација и њиховој генерализацији.

Способност усмеравања пажње, организација информација и њихово упамћивање, учење, само су неке од функција које су најчешће ометене.

Социоемоционално функционисање деце с невербалним сметњама у учењу најпре привлачи пажњу. Због проблема у препознавању социјалних ситуација и непрепознавања невербалних знакова током комуникације с другима, понашање им није прилагођено ситуацији. Не разумеју афективну интонацију у комуникацији, изражајне гестове лица и тешко се адаптирају. Смањена способност социјалног расуђивања и немогућност генерализације знања доводе до избора погрешног одговора. У целини, они имају проблема да се прилагоде новој средини и променама (Roman, 1998; Vacca, 2001).

Управо је школска средина та где су промене честе и где је скоро немогуће предвидети социјалне контакте у којима се дете може наћи. У таквим ситуацијама они се не сналазе, испољавају се проблеми на плану социјалне адаптације, социјалне перцепције и интеракције с другима.

Потешкоће у језику јављају се везано за функционисање десне хемисфере и манифестују се кроз прозодију – кроз монотон или певајући говор и као проблеми разумевања и/или испољавања емоционалне интонације. Деца делују причљиво у социјалним ситуацијама, некада чак и хипервербално, али вршњаци их делом и због тога избегавају јер је садржај њиховог говора сиромашан, репетитиван, једноставан и сужених интересовања.

У старијем узрасту јављају се проблеми с применом наученог, уз губитак самопоуздања и могуће проблеме психичке природе.

Неке од најчешћих карактеристика и начина испољавања проблема

<i>Карактеристике</i>	<i>Манифестација</i>
Вербалне способности јаче од невербалних	Вербални IQ је за више од 10 јединица виши од невербалног
Тешкоће у социјалној адаптацији	Неуклапање у вршњачку групу, погрешно тумачење ситуација
Моторна неспретност	Тешкоће у финој моторици, писању
Неуједначеност школских постигнућа	Читање у складу или изнад узраста, а проблеми у математици и оперисању бројевима
Тешкоће у новим ситуацијама	Проблеми у планирању и организацији; тешко мењају рутину
Психосоцијални проблеми	Проблеми с пажњом без хиперактивности, анксиозност, депресија

Процена учесталости јављања невербалних сметњи

Због непотпуне дефиниције овог поремећаја и непостојања епидемиолошких студија, не постоји ни јасан број који би се односио на преваленцу или инциденцу невербалних сметњи у учењу. Оно што је уочљиво јесте да се инциденца ових сметњи повећава у последњих 10-15 година. Достигнућа у медицини, а поготову у неонатологији учинила су да велики број деце рођене пре времена, деце с неуролошким оштећењима, и друге тзв. ризичне деце преживи. Сама прематурност у себи носи ризик за јављање когнитивних проблема, тако да све већи број прематуруса доприноси повећавању броја потенцијално ризичне деце. Сматра се да је број деце са сметњама у учењу око 10%, док невербалне сметње у учењу обухватају око 1% деце унутар ове групе, што значи да је у општој популацији број ове деце је око 1 до 0,1%. Дистрибуција по полу није изражена, односно однос је 1:1, али се код

ове деце чешће среће леворукоост (Cuomo, 2001; Palombo, 1995; Thompson, 1999b).

Препоруке за третман

Неки од рано насталих дефицита ће се, сами по себи, процесом раста и сазревања, компензовати на биолошком – молекуларном нивоу. Међутим примарни неуропсихолошки дефицит у тактилној, визуелној перцепцији и моторној координацији не могу се опоравити потпуно, а поготово не без спољне стимулације.

Не постоји јасан и један модел третмана који ће редуковати симптоме невербалних сметњи у учењу. Најефектвнији план за интервенцију базира се на помоћи детету да компензује свој дефицит на бихевиоралном плану. Зато је неопходно правовремено урадити правилну процену. Рано препознавање проблема и рана интервенција ради њиховог превазилажења дају већу шансу за успех него чекање да се проблем у потпуности испољи у старијем узрасту и да се тек онда започне с третманом. Адекватан програм третмана треба да се базира на могућностима деце и да се препознају подручја која су инсуфицијентна ради израде компензаторних стратегија за превазилажење тешкоћа. Циљ третмана је искоришћавање потенцијала детета до његових крајњих граница. Подручја у којима је детету неопходно пружити помоћ и подршку односе се на психомоторне и визуоперцептивне дефиците, дефиците на пољу математике, проблеме у социјалним односима и сналажење у различитим социјалним ситуацијама, као и на проблеме психосоцијалног прилагођавања. Интервенције се могу усмерити и организовати у више облика: опоравак неке функције, примена компензаторних механизма или терапеутска интервенција.

Интервенције које ће утицати на поправљање *социјалне перцепције* и *социјалних вештина* базирају се на увежбавању очекиваних и надолазећих активности и упознавању детета с распоредом и дешавањима која следе како се не би изненада нашло у непознатој ситуацији. Треба предвидети ситуације које доводе до несигурности детета и пружити му помоћ да изађе из ње, објашњавати му и постепено га осамостаљивати у новим ситуацијама. Потребно је припремити дете на могућу промену распореда, замену учитеља, увођење нове активности. Ове активности подразумевају понављање једноставних радњи и ситуација.

За ову децу је уобичајен програм потпуне инклузије у коме се предвиђа израда индивидуалног плана рада за свако дете, који ће знати сви стручњаци из школе. *Психомоторни и перцептуални дефицити* могу се превазићи интервенцијама које ће укључивати продужавање времена за израду задатака, јасне вербалне инструкције, очигледност у примени разних

материјала и техника. Помоћ у писању огледа се у развијању графомоторних способности, док се напредак у богаћењу садржаја написаног не постиже или је врло мали. У раду с дететом треба да учествују логопед, редукатор, педагог, психолог.

Проблеми у *математици* могу се ублажити разним компензаторним стратегијама, дозвољавањем употребе обележених и шрафираних папира, калкулатора, због лакшег сналажења у просторним односима приликом рачунања, техникама памћења математичких чињеница, јасним упутствима о поступцима рада и провере задатака.

Да би се смањиле свакодневне, нове ситуације у којима се дете не осећа сигурно, неопходно је понудити му помоћ у планирању, организовању, учењу, као и у *сналажењу у новим социјалним ситуацијама*. Неке од интервентних техника јесу обезбеђивање додатног времена и простора за завршавање задатака због проблема које дете има у организацији. Због тога што често касни, не сналази се у околини, детету је неопходно обезбедити спољну организацију и стабилност. За разлику од деце која имају способност генерализације, односно увиђања веза међу раније наученим концептима, ова деца се тешко сналазе у ситуацијама које нису имала раније у искуству. Не разумеју шта се од њих очекује пошто не повезују садашњу ситуацију са раније стеченим искуствима. Ова деца уче кроз разговор. Неопходно је објашњавати све што се дешава, указујући на везу с ранијим догађајима и искуствима, наглашавати сличности и разлике и везе и објашњавати узрочно-последичне везе (Roman, 1998; Vacca, 2001).

Због тешкоћа у праћењу вишеструких информација, дете делује као заборавно, непажљиво и немотивисано. Као компензаторна техника може да послужи прављење распореда и листа обавеза која ће детету служити као подсетник.

Ради бољег разумевања налога, треба избегавати метафоре, скривена значења у порукама и тзв. двоструке поруке. Неопходно је објаснити емоционалне нијансе, вишезначне појмове и научити дете шта, када и како да нешто каже.

Проблеми у школи ће се смањити *избегавањем* временских ограничења у задацима, а *увођењем* јасно структурисаних садржаја. Следећи развојни концепт, треба ширити палету компензаторних техника за превазилажење проблема које ће дете моћи да самостално користи. Изолација, казна и осујећивање нису начини да дете промени понашање.

Закључак

Специфичне сметње у учењу суптилног су карактера, тешко се откривају јер су често маскиране другим појавама, прикривене, а због разли-

читог симптоматолошког садржаја и различитих манифестација, које се с узрастом мењају и усложњавају, не препознају их чак ни они који раде с децом, те представљају проблем како детету, тако и породици у којој дете живи.

Ови проблеми припадају широком спектру сродних развојних поремећаја који се једним делом могу решавати и у најближем окружењу детета као што је школа.

Иако је реч о поремећају биолошког порекла на нивоу мозга, могућ је адекватан и ефикасан третман, али само уколико је правовремен. Рад с дететом који је усмерен на боље разумевање језичких појмова, социјалних ситуација, анализирање и објашњавање узрочно последичних веза, односа у простору времену имаће за последицу доживљај личне успешности детета, боље прихватање у вршњачкој групи и боље савладавање школских захтева.

У раду с дететом не смео се ослањати на терапеутске програме који су униформни и који подразумевају да су деца са сметњама у учењу слична. Програми морају бити засновани на индивидуалним разликама и индивидуалним развојним потребама.

Без обзира што деца испољавају исте или сличне сметње у учењу, треба поштовати и нагласити индивидуалне разлике у односу на то како дете реагује, прима и обрађује информације, планира и како се понаша. Не треба занемарити ни социјално функционисање и породичне релације, што ће све одредити програм рада и интервенције.

Третирање сметњи у учењу у раном развојном периоду спречава фиксирање стереотипа у понашању и учењу и омогућава успостављање компензаторних механизма и стратегија.

У раду с овом децом треба имати на уму да је битније како је дете овладао неком вештином него време када је овладао. Пред школом се намеће потреба да своје захтеве прилагођава могућностима детета, прилагоди едукативни процес индивидуалним потребама детета, учини потребне измене у окружењу детета, како би се на тај начин смањила могућност продубљивања и усложњавања проблема које оно већ има. На овај начин уз узајамно дејство фактора спољне средине (породице, друштва, терапеутских интервенција, школе) и фактора сазревања стварамо могућност за несметан развој детета и његову социјализацију.

Литература

- Collins D.W., Rourke, B.P. (2003): Learning – disabled Brains: A Review of the Literature, *Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology*, vol.25, br.7, 1011–1034.
- Conell D. (2003): The invisible disability, *Instructor (1999)*, br.113, 2–20.
- Denckla, M. B. (1991): Academic and extracurricular aspects of nonverbal learning disabilities, *Psychiatrics Annals*, vol. 21, br.12, 717–724.
- Einsenmajer, N., Ross, N., Pratt, C. (2005): Specificity and characteristics of learning disabilities, *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, vol. 46, br. 10, 1108–1115.
- Gaddes, W. H. & Edgell, D. (1994): *Learning disabilities and brain function, a neuropsychological approach*, New York, Springer–Verlag.
- Gadeyne E., Ghesquiere, P. Onghena P. (2004): Psychosocial functioning of young children with learning problems, *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, vol. 45, br. 3, 510–521.
- Крстић Н. (2001): Невербалне сметње учења: концепт и емпиријска основа, *Психијатрија данас*, вол. 33, бр. 3-4, 133–147.
- Крстић Н. (2002): Специфични развојни поремећај: откривање и интервенције, *Психијатрија данас*, вол. 34, бр. 3-4, 215–236.
- Palombo, J. (1995): Descriptive profile of children with nonverbal learning disabilities: *Working with parents of children with NLD*, Palombo & Berenberg, str. 156–165.
- Roman, M. A. (1998): The syndrome of nonverbal learning disabilities: Clinical description and applied aspects; *Education (CIE)*, volumel, br. 1.
- Rourke, B. P. (1995): Syndrome of nonverbal learning disabilities: Neurodevelopmental manifestations, New York, Guildford Press.
- Rourke B. P., Ahmad S. A., Collins D. W., Hayman-Abello B. A., et al. (2002): Child clinical / pediatric neuropsychology: Some recent advances, *Annual Review of Psychology*, br. 53, 309–340.
- Telzrow C. F., Bonar A. M., (2002): Responding to students with nonverbal learning disabilities, *Teaching Exceptional children*, vol.34, br. 6, 8–14.
- Thompson, S. (1999): Neurobehavioral characteristics seen in the classroom- developing an educational plan for the student with NLD, NLDline, file : // A: sue- educapl.htm.
- Vacca, D. M. (2001): Confronting the puzzle of nonverbal learning disabilities, *Journal of nonverbal learning disorders*, vol. 59, br. 3.
- Volden J. (2004): Nonverbal Learning Disability: A Tutorial for Speech – languages Pathologist; *American Journal of Speech – Language Pathology* vol. 13, br. 2, 128–143.
- Weinberg W. A., Harper C. R., Brumback R.A. (2001): *Attention, Behavior and Learning Problems in Children*. London: BC Decker Inc

ПРЕДШКОЛСКО ВАСПИТАЊЕ

Др Емина Копас-Вукашиновић
Институт за педагошка истраживања
Београд

UDK-372.36
Прегледни чланак
НВ. LVI.4.2007.
Примљен: 17. XI 2007.

ИГРОМ ДО ЗНАЊА ПРЕДШКОЛСКОГ ДЕТЕТА

Апстракт *Имајући у виду едукативан карактер дејче игре као основне активности предшколског детета, у раду се разматра улога игре у процесу интериоризације практичних радњи детета. Полазећи од специфичности учења кроз игру, представљен је структурирани дидактички материјал који је понуђен деци најстаријег предшколског узраста. Користићен је у образовним активностима у области упознавања околине. У раду су презентована искуства до којих се дошло посматрањем деце у игри. С циљем да се утврди колико су деца предшколског узраста заинтересована да уче применом структурираног материјала, понуђене су им одабране играчке, с претпоставком да оне могу значајно утицати на квалитет и ефекте образовних активности. Прикупљени подаци су потврдили изузетну пријемчивост деце за понуђени дидактички материјал и представљају основу за наредна истраживања у вези са квалитетом образовних активности, која се могу организовати с децом предшколског, али и млађег школског узраста.*

Кључне речи: образовне активности, дидактичке игре, предшколски узраст.

THROUGH PLAY TO KNOWLEDGE OF PRESCHOOL CHILD

Abstract *Bearing in mind the educational character of play as a basic activity of the preschool child, the paper discusses the role of play in the process of internalization of the child's practical actions. Starting with the specificities of learning through play, presented is a structured didactic material which was offered to children of the oldest preschool age and was used in the activities designed for learning about environment. The presented results were obtained by observing children at play. In order to establish how much children are interested in learning by the use of structured material, we offered them a selection of toys, which we had assumed to influence significantly the quality and effects of educational activities. The collected data confirmed exceptional receptiveness of children to the offered didactic material, and are the basis for further research on the quality of educational activities, which may include both preschool and junior school children.*

Keywords: educational activities, didactic games, preschool age.

Увод

Учење предшколског детета се не може замислити без игре. Играјући се, слободно и спонтано, дете усваја знања и стиче искуства која на старијим узрастима трансформише у одређене системе (Кајоа, 1965; Garvey, 1977; Марјановић, 1987; Каменов, 1989). Игра подразумева слободну акцију

појединца, која је фиктивна и издвојена из свакодневног живота. Организује се у намерно ограниченом времену и простору, најчешће према утврђеним правилима. Добро организована, најчешће потпуно обузима онога ко учествује у њој. За разлику од одраслих, дете у игри комуницира са светом који га окружује, на специфичан и себи својствен начин, а затим прикупља искуства и изражава их. Природно радознало, дете мисли и сазнаје кроз игру, упознаје стварност и делује на њу. Игра за њега представља основну активност. Још увек на нивоу представног мишљења, предшколско дете максимално ангажује своја чула и на тај начин испитује и манипулише предметима, изазивајући промене на њима. Дидактичке игре обједињују различите перцептивне, откривачке, логичке, говорне и друге активности, којима је могуће подстицати општи развој предшколског детета, а посебно развој његових интелектуалних потенцијала. У овим играма детету је постављен конкретан задатак, да пронађе, изабере, повеже, открије или утврди, који је за њега најчешће прави изазов. При том се од детета очекује да брзо и спретно манипулише ситним предметима, да благовремено опажа детаље који ће га довести до решења. Играјући се дидактичким материјалима, дете спонтано, на себи својствен начин, делује на свет око себе, интегрише стечена искуства и усавршава своје интелектуалне и друге способности. Наглашавајући значај дидактичких игара за учење и развој предшколског детета, у раду ће бити представљени резултати прелиминарних квалитативних истраживања процеса учења кроз игру, применом систематизованог дидактичког материјала.

Интериоризација дечјих поступака кроз игру

Деца се играју из задовољства, али игра за њих није само забава, већ и могућност задовољавања основних потреба да стварају, друже се и уче. У игри се деца максимално ангажују, користе стечена знања, искуства и вештине, стрпљива су, што се ретко може запазити у другим активностима (Каменов, 1989; Шаин и сар., 1998). Игра мора бити примерена деци, како би могла да привуче и одржи њихову пажњу, да им буде изазовна, а да се истовремено у њој осећају сигурно и да владају ситуацијом. Она је карактеристичан начин учења предшколског детета. Осим тога, кроз игру је могуће трансформисати различите обрасце дечјег понашања и подстицати нове облике, што доприноси даљем развоју њихових потенцијала. Дете у игри експериментира, без спољашњих или унутрашњих притисака, непрекидно изналази нове могућности, флексибилније приступајући решавању задатака. Оно поставља и решава проблем на специфичан, сврсисходан и себи својствен начин. Тиме се дечја латентна искуства систематизују и прерастају у сређено знање. Дете неприметно, али успе-

шно, прелази у наредни стадијум развоја. При томе унапређује своје перцептивно-моторне, социо-емоционалне, когнитивне, комуникационе и друге способности и тиме постаје све “отвореније”, односно спремније за нове активности, у оквиру “зоне наредног развика” (Виготски, 1996).

За разлику од пасивног учења, које подразумева усвајање једне информације у целини да би се касније само репродуковала, наше схватање процеса учења подразумева активност, односно продукцију онога ко учи. Од изузетне је важности стручна и одговорна улога васпитача у припреми и примени дидактичког материјала који треба да активира децу. Неопходно је створити услове у којима ће она моћи да усвајају образовне садржаје, и то делујући на предмете који их окружују. Испитујући могућности материјала, деца предшколског узраста су у стању да користе раније стечена искуства и да стичу нова. Уобличавајући их, искуства постепено прерастају у сазнања, при чему долази до интериоризације дечјих поступака.

Средина и материјал у функцији интериоризације. Полазећи од Пијажеове констатације да мишљење представља интериоризовану практичну радњу, творци когнитивних теорија и аутори који се баве проблемима игре, учења и когнитивног развоја одређују интериоризацију као процес претварања спољних радњи у унутрашње, које се изводе у мислима. Овим питањима су се посебно бавили Брунер, Виготски и Галперин. Брунер (J. S. Bruner) сматра да се васпитним подстицајима и деловањем средине, што подразумева и организовану дечју игру, битно може утицати на когнитивни развој појединца. Током процеса сазревања, који тече кроз игру, деца развијају сопствене механизме репрезентације стварности (Fagen, 1976; Хорват, 1986). Постепено прикупљају нова искуства, а затим их структурирају и интегришу у већ постојећа. Полазећи од констатације да сваки наредни стадијум когнитивног развоја зависи од претходног, Брунер описује три врсте репрезентације: акциона, иконичка и симболичка. При томе констатује да сваки наредни стадијум, односно врста репрезентације, подразумева веће дистанцирање у простору и времену у односу на непосредно дато, опажајно-представно (Брунер, 1972). У том контексту посебно су значајни примереност и квалитет материјала за децу одређеног узраста, који им се нуди у образовним активностима и којим је могуће подстаћи развој њиховог мишљења, од представног до појмовног.

Полазећи од констатације да интериоризација представља процес увођења друштвене свести у индивидуалну свест појединца, Виготски (Л. С. Вьиготский) објашњава битне факторе интериоризације (Виготски, 1971). У процесу развоја и обликовања, психичке функције настају из спољашњих форми активности, које се интериоризују – преносе на ментални план. Једно од битних средстава ефикасне интериоризације јесте

говор, који артикулише мисао и доприноси да се временом предметна активност појединца преноси у његове мисли. Стога је говор и значајна одредница васпитачу у избору дидактичког материјала за децу. Играчка својим квалитетима мора подстицати говорне, а тиме и мисаоне активности предшколског детета. Као средство којим се дете служи у игри, играчка битно утиче на садржај и ток игре. Својим различитим могућностима примене, она најчешће подстиче дете на активност. Мишљење се одвија на нивоу вербалних знакова, и временом гласни говор прелази у унутрашњи дијалог, затим у тихи говор за себе и, на крају, на ментални план. У том процесу дидактичке игре речима имају значајну улогу (Каменов, 1997). Ова врста игара посебно подстиче развој вербалних способности, у смислу изражавања сопствених мисли и ставова, представљања предмета, појава, процеса или стања. Игре речима, као што су “На слово, на слово”, “Допуни (настави) реченицу”, “Погоди по опису” и слично доприносе богаћењу дечјег речника и развоју комуникацијских вештина, у смислу да се дете обраћа саговорнику јасно, гласно и са разумевањем. О овим играма биће више речи у делу текста који се односи на организоване образовне активности, тематски везане за садржаје Упознавања околине, које смо организовали са децом најстаријег предшколског узраста.

Попут својих претходника, Галперин (П. Ј. Галперин) сматра да мисаона активност потиче из предметне активности, која се постепено усавршава и диференцира. То подразумева да психичке функције имају своје корене у спољашњем свету и да се њихов развој и усавршавање одвија кроз активност појединца, која мора бити организована. За децу предшколског узраста то значи организовану игру у посебно структурираној средини. Оваква средина подразумева припремљен простор, материјале и садржаје за дете, примерене његовом узрасту, индивидуалним могућностима и интересовањима. Она дете “тера” на активност и обезбеђује трансфер стеченог искуства у новим акцијама (Хорват, 1986). Наравно да је обликовање представа и појмова о предметима одређено материјалима који се нуде деци кроз одабране игре. Када је реч о образовним активностима, ту пре свега мислимо на различите врсте и варијанте дидактичких игара. Њиховим постепеним усложњавањем стварају се услови за интериоризацију практичних чинова већ на предшколском узрасту.

Игра у функцији образовања предшколског детета

Без обзира што се у савременој педагошкој и психолошкој литератури аутори залажу за концепцију активног учења, постоје извесна размимоилажења у одређивању граница те активности, у смислу слободе. Образовни процес треба да подстиче дете на активност, али у исто време он подразумева

извесне границе у избору и организацији тих активности, које су одређене програмским садржајима, циљевима и задацима. То никако не значи спутавање детета у процесу образовања. Према сопственим потенцијалима, оно се слободно изражава, а његова партиципација у активностима јесте саставни део децентрализације и демократизације образовања (Кораћ, 2005). У таквим условима улога васпитача је специфична. Као добар организатор, медијатор и евалуатор активности, он ствара услове за ангажовање сваког детета у образовном процесу, његово активно усвајање знања и њихов трансфер у новим ситуацијама. То подразумева стицање применљивих знања и развој широког спектра когнитивних способности, као што су експлорација, реконструкција околне стварности, симболичка трансформација искуства и комбинаторичка флексибилност. Познато је да квалитет знања не зависи само од количине стечених информација, него и од других, не мање битних чинилаца. Квалитет знања подразумева начине стицања знања и способност детета да систематизује знање, коришћењем логичких релација (Лазовић, 1997; Loraуone, 2004). При томе се мора водити рачуна о могућностима и узрасту деце, њиховим потребама и интересовањима.

Избор дидактичког материјала у игри. Правилно одабран дидактички материјал, као и његова адекватна примена, подразумева организовање образовних активности у којима се деца подстичу на учење, а самим тим се усмерава и њихов развој. Насупрот рецептивном учењу, када дете одређене податке пасивно и механички “инкорпорира” у сопствене когнитивне структуре, добро планиране и организоване активности кроз игру стварају услове да оно, на себи својствен начин, ове податке трансформише, генерализује и тек након тога унесе у поменуте структуре (Јовановић-Илић, 1973). Играјући се дидактичким материјалима, дете проширује и унапређује своја сазнања у односу на особине ствари, затим испробава различите могућности предмета и открива његова нова својства. У таквим ситуацијама дете уочава, пореди, уопштава, класификује, врши серијације, уз изграђивање појмова о предметима и појавама из окружења. Овако стечена знања су применљива у пракси и погодна за сналажење у новим ситуацијама.

Поласком у основну школу, дете још увек има потребу да стиче искуства непосредним деловањем на околину, односно на материјале који се налазе пред њим. Не жели да добија знања у готовом виду јер се тиме, у извесном смислу, спутава његова радозналост, слобода и иницијативност у процесу образовања. То је разлог више да одабрани дидактички материјали, којима ће се деца бавити, играти и у исто време учити, нађу своје место у савремено организованом систему предшколског и

школског васпитања и образовања. При њиховом избору треба имати у виду чињеницу да се код деце постепено развија способност просторног и редоследног распоређивања, која им помаже да прелазе од најосновнијих до најсложенијих начина усвајања знања (Livajн, 2005). То подразумева да дете може да тумачи и схвати просторне односе, да се временски добро организује и решава проблем, користећи логички редослед или редослед менталних слика. У литератури је забележено неколико *нивоа просторног и редоследног распореда информација*, које дете прима и на различите начине користи у новим ситуацијама. Они у великој мери одређују развој когнитивних способности, везаних за мишљење, памћење и учење детета. Поменути нивои су представљени у табели која следи.

Табела 2: Нивои просторног и редоследног распореда информација

Ниво	Опис
1. Опажање	Схватање важних особина и односа унутар низа или модела.
2. Памћење	Задржавање серијског распореда или просторног односа, који чувате за каснију употребу.
3. Стварање	Сређивати ствари на користан или естетски пријатан начин (поређане у низу или по просторном моделу).
4. Организовање	Добро организовати време (редослед) и управљати стварима (просторно).
5. Мишљење на вишем нивоу	Користити префињено размишљање и резонување, методе за решавање проблема, стварање концепта (кроз просторно и редоследно распоређивање).

(Livajн, 2005: 194)

Полазећи од програмских захтева за стварање подстицајне средине за учење и развој предшколског детета, њему примерен игровни материјал може допринети развоју вишег нивоа просторног и редоследног распореда информација. Стога је актуелно питање правилног избора дидактичких игара које ће васпитач понудити деци у образовним активностима.

Образовање предшколске деце применом дидактичких игара и улога васпитача у њима

Дидактичке игре се другачије називају и игре са готовим правилима. Овако формулисане, најчешће се налазе у литератури коју васпитачи користе у организацији образовног рада у предшколским установама (Каменов, 1997; Сикимић, 1999; Заплетал, 1997). Оне регулишу садржај и ток акције,

као и понашање детета у њој. Мада су правила унапред дата, могуће их је мењати пре почетка или у току игре, према договору учесника. Тиме се могу створити услови за организовање различитих варијаната исте игре, како би се њени захтеви прилагодили могућностима и интересовањима деце која у њој учествују.

Имајући у виду основни задатак дидактичких игара, а то је развијање интелектуалних способности детета, поједини аутори све чешће заговарају идеју да је овакве игре пожељно организовати како у предшколским установама, тако и у млађим разредима основне школе, прилагођавањем активности садржајима наставних програма (Копас-Вукашиновић, 2006; Марјановић, 1977). Правила у играма су бројна и разноврсна. Она могу да нешто прописују, дозвољавају или забрањују, чиме игру издвајају из реалног живота, уводе у фиктивни свет, у њу уносе неизвесност, напетост и многобројна очекивања. Већ је истакнуто да ове игре у себи обједињују различите активности, ради унапређивања пре свега интелектуалног, али у исто време и општег развоја сваког детета.

Учење предшколског детета путем покушаја и погрешака. Предшколско дете учи кроз игру и путем покушаја и погрешака долази до решења задатака. Док се игра оно испробава своје могућности, уочава грешке и трага за начинима како да их превазиђе. Некада то чини самостално, а некада у сарадњи с вршњацима. На различите начине деца у групи користе доступан дидактички материјал, договарају се, размењују искуства, организују узајамну контролу активности у којима учествују, као и проверу сопствених постигнућа. Међусобно комуницирају и покушавају да заједно дођу до решења. У тренутку када је свесно своје погрешке, дете има шансу да се осврне “корак уназад”, да више пута сагледа своја дотадашња постигнућа, евентуалне грешке и пропусте које је до тада учинило у својим активностима. Покушаји и погрешке које чини док се игра наводе га на нове кораке у активностима које следе. Оваквим искуственим учењем, кроз игру, деца проширују своја сазнања и долазе до решења. Да би била успешна, она морају да меморишу и да користе велики број чињеница, стечених знања, вештина и навика, који се прожимају кроз различите области и теме (Livajн, 2005). У свакој дидактичкој игри пред дете је јасно постављен задатак, у смислу “пронађи”, “изабери”, “откриј”, “повежи”, “утврди”. У таквим ситуацијама оно брзо и спретно манипулише различитим предметима, при чему запажа, проналази, закључује, класификује, слаже. Када улази у игру, оно је заинтересовано за активност и максимално ангажовано у њој. Доласком до циља, задовољно је својим постигнућем, што му представља мотив да настави с учењем на овакав начин. Овако организоване дидактичке игре налазе своју примену у перцептивним, моторним, проблемским и логичко-

математичким активностима и могу се планирати и организовати у већини тематских области.

Улога васпитача у организованим дидактичким играма предшколске деце. Полазећи од изнетих карактеристика и значаја дидактичких игара за учење и развој деце предшколског узраста, намеће се питање улоге васпитача у њима. Будући да се могу организовати у различитим образовним активностима, неопходно је знати одабрати их, да би биле примерене узрасту, индивидуалним могућностима и интересовањима сваког детета. Васпитач би морао да познаје актуелни систем дидактичких игара исто онолико колико познаје и програм предшколског васпитања и образовања који треба да реализује с децом. У широком спектру дидактичког материјала који се нуди на тржишту, важно је зналачки их одабрати, како би деца прихватила материјал који им је на располагању. Он не сме да буде нити прелак за дете, нити претежак по захтевима и задацима који се пред њега постављају. У оба случаја оно ће брзо одустати од намере да се игра таквим играчкама, јер ће му бити досадно или ће схватити да не може да дође до жељеног циља. Након одабира игре за децу, пре њеног почетка или у току саме игре, васпитач ће их упознати с правилима играња и помоћи им да се договоре којих ће се правила придржавати и да ли ће уводити нова. Некада ће васпитач бити у ситуацији да планира различите варијанте већ коришћених дидактичких материјала, како би их прилагодио тренутним потребама деце и захтевима програма. Док игра траје васпитач посматра, прати и процењује ангажовање деце и њихова постигнућа, подстичући их на активност. Овако организоване дидактичке игре у предшколској установи доводе васпитача у специфичну позицију да одговорно креира активности с децом, на оригиналан начин, испољавајући при том своју стручност и стваралачки потенцијал. Можемо рећи да улога одраслог у игри подразумева пре свега усмеравање, помоћ и подршку сваком детету. Правилно одмерене и осмишљене активности, у адекватно припремљеним условима, уз подршку одраслих, подстичу децје слободно, спонтано и креативно изражавање. Одрасли интервенишу у току игре само онда када деца то желе или када процес игре то налаже. Подршка детету изазива “интелектуално узбуђење” у игри, доприноси његовој бољој концентрацији, усмерености ка циљу и развија способност за самостално решавање проблема (Kirsten *et al.*, 2001; Medouz i Kešdan, 2000).

Дидактички материјали и дечја сазнања

Различите су могућности примене дидактичког материјала у активностима деце. Разлике у њиховој примени јављају се и у односу на садржаје планираних активности. Оно што нам се чини посебно интересантним јесте могућност да се једна играчка користи у комбинацији

с другом или неколико других, када то образовни садржаји дозвољавају. Многобројне су предности учења кроз овако организоване активности. Комбинацијом различитих материјала васпитач зналачки може да их користи за обраду и повезивање више тема. На овакав начин могуће је знатно повећати дечја интересовања. Посебни ефекти постижу се када се нови материјал, за активност која следи, нуди детету као награда за остварена постигнућа у претходној активности, што за њега представља корак даље до крајњег циља. Сваки наредни материјал којим се дете бави мора бити за нијансу сложенији од претходног. Поступно и систематично увођење дидактичког материјала у образовне активности претпоставка је успешног учења и континуираног напредовања детета (Копас-Вукашиновић, 2006).

Дечја интересовања за дидактичке игре и материјале. Да бисмо проверили и у извесном смислу потврдили изнете констатације, припремили смо комплет дидактичких играчака, који смо понудили деци најстаријег предшколског узраста. Намера нам је била да утврдимо колико су деца заинтересована за овакве активности. Крајњи циљ је припрема комплексног дидактичког материјала, који ће континуирано наћи своју примену у предшколским установама, а затим и у основним школама. Испитивање и резултати до којих смо дошли имају иницијални карактер и представљају увод у истраживање које следи, а у вези је с могућностима примене одабраних дидактичких игара у наставним активностима млађих разреда основне школе. У припреми материјала за рад с децом руководили смо се резултатима истраживања из седамдесетих година 20. века, која су још увек актуелна (Beler, 1979; Ђорђевић, 1993; Ивић, 1971, Толичич, 1971). Поменути аутори су се бавили ефектима различитих програма и активности на когнитивни развој деце предшколског и школског узраста. Утврдили су да у млађим разредима основне школе бољи успех постижу деца која су дуже боравила у предшколској установи и учила кроз организовану игру (Beler, 1979). Њихова знања и искуства су била већа и деца су умела да их искористе у школским образовним активностима. Такође су дошли до сазнања да у организацији образовних активности није толико битан сам програм рада, већ су много важнији чиниоци који одређују остварење образовног програма. То су пре свега субјекти који реализују програм (васпитачи), начини на који се он остварује и средства (материјали) која се при томе користе. Имајући у виду већ поменуте узрасне карактеристике деце у периоду њиховог преласка из предшколске установе у основну школу, можемо претпоставити да је организација школских образовних активности кроз игру још увек њихова суштинска потреба.

Организована дидактичка игра и дечја предзнања. На основу испитивања ефеката појединих програма, могућности учења предшколске

деце и на основу развоја теорије (Пијаже, Брунер, Виготски, Галперин) утврђено је да се на узрасту од шесте до девете године одвија брз развој конкретних логичких операција, те су деца у овом периоду посебно пријемчива за стицање основних представа и појмова (Ивић, 1971). Запажено је да су њихове когнитивне способности много веће него што одрасли могу претпоставити, те да у образовном процесу често нису искоришћене све развојне могућности детета. Испитивањем функционалне зрелости деце у периоду њихове припреме за полазак у школу, утврђена је боља припремљеност оне деце која су у предшколским установама била укључена у припремне програме него деце која нису похађала ове установе и програме (Толичич, 1971). Такође је утврђена значајна веза између дететовог предзнања и његовог каснијег успеха у школи. Међутим, након извесног времена проведеног у школи, није било значајних разлика у њиховом успеху и оценама. Деца из предшколских установа била су успешнија једино у области *познавања природе и друштва*. Широка лепеза активности и дидактичког материјала који се нуде деци предшколског узраста у извесној мери одређује и њихов будући успех у поменутој области. Чињеница је да се, кроз актуелну концепцију предшколских програма, на специфичан начин води рачуна о реализацији поменутих образовних садржаја, посебно у поменутој области *познавања природе и друштва*. Можемо претпоставити да организована дидактичка игра, у структурираној средини дечјег вртића, подстиче развој интелектуалних потенцијала деце, што се касније одражава на њихов школски успех (Ђорђевић, 1993). Наравно, када деца полазе у школу и пролазе кроз период адаптације на нову средину и обавезе, игра не може бити једина, али јесте неопходна активност.

Врсте коришћених дидактичких игара. Пре него што смо приступили испитивању могућности организовања образовних активности, применом дидактичких игара у раду с децом одабрали смо садржаје тематски везане за *уознавање околине*, који се реализују на најстаријем предшколском узрасту. Материјал обухвата пет обједињених игара, које подразумевају различите задатке који се деци постављају, а тиме и њихове различите активности¹. Образовне активности са децом смо започели *разговором на задату тему*, сликовно представљену. Ово је био први задатак за децу, у извесном смислу

¹ Игровне активности деце, одабраним дидактичким материјалима, подразумевају решавање неколико задатака. 1. Разговор о еколошки загађеном и чистом окружењу, на основу слика-слагалица које су деци представљене тако што су она сама сређивала елменте слагалице. 2. Утврдити шта се с чим слаже, шта где припада, повезивањем по две слике. 3. Састављање приче по сликама (6 слика) о томе како се живи и шта се ради у граду и на селу. 4. Набројати што више речи на задато слово, везаних за садржаје представљених слика из првог и другог задатка. Слово се задаје на основу предмета који дете одабира међу понуђеним. 5. Чулом додиром препознати и описати предмет који дете, док жмури, извади из шарене вреће, а који служи за одржавање личне хигијене или хигијене нашег окружења.

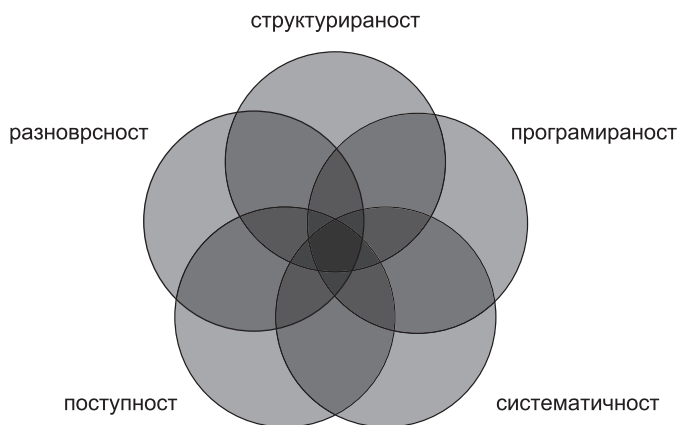
уводни. Када су га завршила, понуђен им је *стони штампани материјал*, са задатком да изврше логичко повезивање елемената. Трећи задатак се односио на *тематско повезивање и слагање слика*, односно стварање приче по сликама. Затим је уследила *игра речима* на задато слово, а на самом крају активности организована је *игра предметима*. Кроз ове игре су обрађени следећи садржаји: култура живљења, веза живе и неживе природе, амбијент у којем живимо, разлике и сличности међу живим бићима, човеков утицај на околину и промене настале у њој човековим позитивним и негативним деловањем.

Карактеристике дидактичког игровног материјала. Овако одабран и сређен материјал подразумева неколико битних карактеристика, које могу значајно утицати на квалитет и ефекте образовних активности деце. Врсте и варијанте дидактичких игара које су понуђене деци указују на њихову *разноврсност*, чиме смо желели да подстакнемо дечја интересовања, а у исто време да прилагодимо понуђени материјал различитим могућностима сваког детета. Различите варијанте једне игре имале су подстицајну функцију. Дете је могло да “ствара” причу на основу три, четири, пет или шест слика, што је била ствар договора између детета и особе која ради с њим. *Структурираност* овог материјала подразумева да свака дидактичка играчка (средство) која се нуди деци представља један од елемената комплексног дидактичког материјала. Да би се пратили ефекти њихове примене на учење и развој предшколског детета, неопходно је користити сваку играчку, као један од елемената у целокупном систему тако осмишљеног материјала. *Поступност* се огледа у његовом представљању, односно начину давања задатака деци. Материјал је тако осмишљен да се иде од лакших ка тежим задацима. Претпоставили смо да ће дечја постигнућа у претходном задатку бити добар подстицај да уложи већи напор у решавању наредног задатка.

Полазећи од узрасних особености и тематског оквира образовних програма, утврђена је *систематичност* материјала којим су се деца играла. Дидактички материјали су груписани у поменутих пет целина и разврстани према утврђеним задацима. Свака целина (задатак) представља део система одабраних играчака. Комплексност сређеног материјала огледа се и у његовој *програмираности*, односно утврђеном распореду игара које се организују с децом. Дете је могло да учествује у наредној игри, да пређе на нови задатак (материјал) након што је дошло до тачног решења у претходном. У том процесу у сваком тренутку је могло да искористи своју способност реверзибилног деловања, да се враћа корак уназад у својим мисаоним операцијама (закључивања, комбиновања, класификовања) у тренутку кад схвати да је погрешило. Путем нових покушаја и погрешака оно на тај начин трага за новим решењима.

Истакнуте карактеристике осмишљеног дидактичког игровног материјала можемо и морамо посматрати у комплементарном односу (*Графикон 1*). Оне једна другу одређују и условљавају, мада свака карактеристика на специфичан начин дефинише понуђене игре. Разноврстан и добро структуриран материјал, у утврђеном систему игара, омогућава детету да постепено, према одређеном распореду, прелази са једноставнијих на сложеније активности, решавајући постављене задатке у складу са својим могућностима.

Графикон 1: Карактеристике дидактичког материјала



Учешће деце у игровним активностима

Да бисмо испитали заинтересованост деце предшколског узраста за дидактички материјал који смо припремили, организовали смо активности с њима. Нашим испитивањем је обухваћено тридесеторо деце најстаријег предшколског узраста из дечијег вртића “Бамби” у Кикинди, изабраних случајним узорковањем. У испитивању које је обављено у периоду од марта до краја маја 2006. године учествовале су и две васпитачице које раде с њима. Интересовало нас је колико дуго ће деца бити расположена да раде на понуђеном материјалу, односно у колико дугом временском периоду ћемо успети да одржимо њихову пажњу усмерену на активност и заинтересованост за њу. Планирали смо да активност траје 20-30 минута, у зависности од брзине којом деца решавају задатке. Понуђен им је дидактички материјал кроз организоване игровне активности, применом индивидуалног облика рада и рада у пару. Користили смо једноставне облике рада да бисмо могли детаљније да евидентирамо понашање деце у активностима. Организоване

игровне активности су подразумевале учешће сваког детета у пет игара, тематски везаних за садржаје упознавања околине, које су описане у делу овог текста о врстама коришћених дидактичких игара. Свако дете је у континуитету решавало неколико задатака, играјући се слагалицом, стоним штампаним материјалом, сликама у низу и предметима. Бележили смо њихове тачне и нетачне одговоре, како би у извесном смислу могли да сагледамо и њихова постигнућа. *Понашање деце у игри.* Дидактичке играчке смо нудили деци поступно, али увек истим редом. За решавање задатака деци је требало 25-35 минута, значи, било им је потребно мало дуже време од планираног. На различите начине су изражавала своју радозналост и заинтересованост за активности и материјал који им је понуђен. Најчешће су постављала следећа питања: “Имаш ли још нешто да ми покажеш?”, “Могу ли још једном да пробам?”, “Шта ћемо сада да радимо?”, “Хоћеш ли да ти поново испричам причу?”, “Хоћеш ли и сутра доћи и донети ове играчке?”, “Да ли се и ти играш овим играчкама?”, “Где си купила ове играчке?”, “Можеш ли до сутра да нам оставиш твоју кутију?”. Док су решавала задатке и одговарала на питања, није било случајева да неко од деце одустане, мада им је пре почетка рада речено да могу да напусте активност ако то желе. Деца су знала да неће моћи да добију следећи материјал док не ураде задатке из претходног. Речено им је да имају довољно времена и да не треба да журе, како би што мање грешила. Када направе грешку могла су да одустану од даљих активности или да покушају поново да ураде задатак, уз додатну информацију и подршку водитеља активности. Највише им се допала игра предметима и игра стоним штампаним материјалима са логичким повезивањем елемената. У току ових игара забележени су следећи коментари деце: “Баш су лепе слике!”, “Ја бих желео да ову игру имам и код куће.”, “Хоћеш ли нам оставити ове играчке?”, “Можеш ли доћи и сутра да се играш са нама?”

Васпитачи о активностима деце у игри. Након организованих игара с децом обавили смо разговор са њиховим васпитачицама, које су се такође заинтересовале за дидактички материјал и активности. Истакле су да се на предшколском узрасту често користе дидактичке игре ради подстицања развоја интелектуалних способности и социјалне комуникације. Међутим, при томе се не води довољно рачуна о поменутих карактеристикама игара и игровног материјала у одређеном систему. Запазиле су изузетну заинтересованост деце за понуђени материјал, без обзира колико су била успешна у решавању појединих задатака. Деца која су грешила у току рада желела су да наставе игру, али су чешће тражила помоћ одраслих, друга или другарице са којима су радила у пару. Праћењем ангажовања

деце у организованим играма запазиле су да је структуриран дидактички материјал брзо и лако закупио дечју пажњу и подстакao их на активност.

Могућности структурирања и усложњавања оваквог дидактичког материјала јесу разноврсне и многобројне, условљене захтевима садржаја програма, узрастом и потребама деце, што истраживачима “отвара” нова поља деловања. У даљим истраживањима, везаним за примену дидактичких игара у образовним активностима, намера нам је да се позабавимо конкретизацијом дечјих постигнућа кроз игровне образовне активности у предшколској установи, а затим и основној школи, као и питањима дидактичко-методичке оспособљености васпитача и учитеља за организацију ових активности.

Уместо закључка

Образовне активности које се организују с децом предшколског узраста подразумевају добро испланирану и усмеравану дечју игру, кроз коју она уче и развијају се. То подразумева примену адекватног дидактичког материјала, за који ће деца бити заинтересована. Адекватно одабрани материјали пружају различите могућности за реализацију образовних задатака, бржу интериоризацију практичних радњи и развијање способности сложенијег реда информација у простору и времену. Стога је значајно испланирати начине што ефикаснијег структурирања дидактичких играчака, који ће бити применљиве у раду са децом предшколског, а затим и млађег школског узраста. Практичарима остаје могућност инкорпорирања представљених искустава у образовне активности с децом, уз праћење ефеката примене и могућност иновирања садржаја и структуре материјала. Не занемарујући улогу одраслих у образовним активностима организованим кроз игру, добро структуриран дидактички материјал такође отвара могућности за неговање сарадничких односа деце и васпитача, као и когнитивне интеракције, кроз коју ће деца интериоризовати сопствене образовне и развојне обрасце.

Чланак представља резултата рада на пројекту “Образовање за друштво знања”, број 149001 (2006-2010), чију реализацију финансира Министарство науке Републике Србије.

Литература

- Belcr, K. (1979): Efekti organizovanih programa za predškolsko vaspitanje, *Predškolsko dete*, br. 3-4, 449-472.
- Bruner, Dž. (1972): Tok kognitivnog razvoja, *Psihologija*, br. 1-2, 100-112.
- Đorđević, B. (1993): Individualizacija ciljeva i zadataka u vaspitno-obrazovnom radu, *Nastava i vaspitanje*, br. 1-2, 14-29.

- Fagen, R. (1976): Modelling how and why play works; u J.S. Bruner et al.: *Play: its role in development and evolution* (96-118). Harmonds-worth: Penguin Books.
- Garvey, C. (1977): *Play*. London: Fontana/Open Books Original.
- Horvat, L. (1986): *Predškolsko vaspitanje i intelektualni razvoj*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Ivić, I. (1971): Mogućnosti predškolskog deteta za učenje elemenata matematike, *Predškolsko dete*, br. 2, 123-144.
- Jovanović-Ilić, M. (1973): Ka novim oblicima nastave i učenja, *Nastava i vaspitanje*, br. 2, 133 – 145.
- Kajoa, R. (1965): *Igre i ljudi*. Beograd: Nolit.
- Kamenov, E. (1989): *Intelektualno vaspitanje kroz igru*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva; Sarajevo: "Svjetlost" OOUR Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Kamenov, E. (1997): *Metodika, II deo*. Novi Sad: Odsek za pedagogiju Filozofskog fakulteta u Novom Sadu, Republička zajednica viših škola za obrazovanje vaspitača.
- Kamenov, E. i sar. (2006): *Radna verzija prednacrtu zakona o predškolskom vaspitanju i obrazovanju pripremljena za javnu raspravu*.
- Kirsten, A. et al. (2001): *Creating Child-Centred Classrooms, 3-6 years old*, Washington: DC, Children's Resources International, Inc.
- Kopas-Vukašinović, E. (2006): Uloga igre u razvoju dece predškolskog i mlađeg školskog uzrasta, *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, br. 1 (174–189). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Korać, N. (2005): Prava deteta i obrazovanje, *Pedagogija*, br. 1, 19-28.
- Lazović, Ž. (1997): Putevi i prepreke u sticanju znanja, *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, br. 29 (149-162). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Lorayone, H. (2004): *Kako razviti izuzetno pamćenje*. Beograd: Adut internacional.
- Livajn, M. (2005): *Svako dete je pametno na svoj način*. Beograd: Moć knjige.
- Marjanović, A. (1977): Povezivanje predškolskog i osnovnoškolskog obrazovanja, *Predškolsko dete*, 1 (3-15).
- Marjanović, A. (1987): Dečija igra i stvaralaštvo, *Predškolsko dete*, br. 17, 85-101.
- Medouz S. i A. Kešdan (2000): *Kako pomoći deci da uče*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Sikimić, L.J. (1999): *Dečje igre nekad i sad*. Beograd: Kreativni centar.
- Šain, M. i sar. (1998): *Korak po korak u Osnove programa*. Beograd: Kreativni centar.
- Toličić, I. (1971): Uticaj male škole na spremnost dece za polazak u školu, *Predškolsko dete*, br. 1, 5-9.
- Vigotski, L.S. (1971): Učenje i razvoj u predškolskom uzrastu, *Predškolsko dete*, br. 4, 365-373.
- Vigotski, L.S. (1996): *Sabrana dela*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Zapletal, M. (1997): *Riznica igara*. Novi Sad: Tampograf.

Др Мирјана Радовић-Марковић
Институт економских наука
Београд

UDK-374.72
Прегледни чланак
НВ. LVI.4.2007.
Примљен: 14. IX 2007.

КАРАКТЕРИСТИКЕ Е-LEARNING СИСТЕМА И ПЕРСПЕКТИВЕ ЊЕГОВОГ РАЗВОЈА И ПРИМЕНЕ У ВИСОКОШКОЛСКОМ ОБРАЗОВАЊУ

Апстракт Интернет едукација ће врло брзо постати доминантан вид образовања у свету. Улаже се много труда у усавршавање начина рада и комуникације између студената и професора како би се квалитет овог вида студирања побољшао. Такође, од напретка савремених технологија и интернета зависиће даљи развој виртуелног образовања у будућности. Ауторка овог рада покушала је да испита какви су резултати досад постигнути, као и да класификује различите модалитете овог начина стицања знања и утврди њихове предности и недостатке. Посебно издваја велики степен корисности за економије високоразвијених земаља, које су далеко одмакле у степену развоја и ширењу мреже виртуелних факултета. Ову своју тврдњу ауторка подвлачи констатацијом да "интернет образовање постаје један од најпрофитабилнијих бизниса у свету". Посебна пажња у свом истраживању посветљена је циљним групама којима је првенствено овај начин стицања знања намењен. У складу с овим разматрањима закључује се да је "e-learning намењен свим старосним групама становништва и да у томе и лежи његова основна предност, будући да класични облици студирања искључују људе у зрелим годинама". У раду се констатује и да је један од најважнијих предуслова успешног имплементирања e-learninga сагледавање педагошких аспеката овог начина учења. Задатак професора или инструктора јесте да следи потребе студената, да презентује основне циљеве програма и да с одговарајућим наставним материјалом помогне у реализацији постављених задатака и циљева студија.

Кључне речи: интернет, виртуелно образовање, нови модалитети студирања, програми образовања, e-learning процес

E-LEARNING SYSTEM CHARACTERISTICS AND PERSPECTIVES FOR ITS DEVELOPMENT AND APPLICATION IN HIGH EDUCATION

Abstract Education Via the Internet is very soon going to become a dominant form of education in the world. Much effort is being made to advance its modes of work and teacher/student communication in order to enhance the quality of learning. Of course, further development of virtual education in the future will depend upon the advancement of modern technologies and the Internet. Bearing this in mind, the author tried to examine the levels of achievements in this sphere, to classify different modes of acquisition of knowledge, and to determine the advantages and disadvantages of this type of learning. Especially highlighted is its high level of usefulness for the economies of highly developed countries where a huge progress has been made in the development and expansion of the network of virtual universities. Author supports this statement by stating that "the Internet education is becoming one of the most profitable businesses in the world". Further, the author pays special attention to the target groups of learners for

whom this type of education is primarily intended. In accordance with these considerations the author concludes that the "e-learning is intended for all age groups of population and in it lies its fundamental advantage, since classical forms of education exclude people of mature age". Another conclusion is that one of the most important prerequisites of a successful implementation of e-learning is the need to examine all pedagogic aspects of this type of learning. It is the duty of teachers and instructors to follow the students' needs, to present the aims of a course and to provide adequate teaching materials in order to facilitate the realization of the set study tasks and aims.

Keywords: *internet, virtual education, new modes of studying, educational programmes, e-learning process.*

Увод

Од 1990. године универзитети у свету суочавају се с многобројним променама у свом интерном и екстерном окружењу. Принуђени да се прилагођавају сталним изазовима развоја информационих и комуникационих технологија, променама у захтевима и очекивањима студената у стицању знања и начина како им се она презентују и другом (Руан, 2000 и Алехандер, 2001). Из тих разлога појављује се e-learning као један од најновијих облика едукације који треба да одговори новим захтевима образовања више од традиционалних облика едукације. Стога, последњих пет година је готово тешко наћи било који факултет у свету који не нуди неки од облика едукације уз помоћ коришћења савремених технологија и интернета. Наиме, скоро 90% свих америчких факултета нуди могућност студирања преко интернета или на даљину омогућавајући тако да њихови програми буду доступни свима који желе да студирају без обзира где се налазе. На тај начин факултети проширују своје тржиште, тако да с обзиром на број студената виртуелних факултета (у САД-у више од пет милиона студената студира на виртуелним факултетима), интернет образовање постаје један од најпрофитабилнијих бизниса у свету. За неке земље, као што су Аустралија или Канада, на пример, интернет образовање постаје последњих година једна од водећих грана привреде.

Поред веома широког спектра програма које нуде ови факултети, по начину рада могу се класификовати у неколико група:

1. Виртуелни факултети, то јест, факултети који имају искључиво online студије;

2. Класични факултети, који пружају могућност комбиновања "face to face" студија са e-learningom. На пример, у оквиру класичног образовања студенти су у обавези да сваке школске године изаберу два или више online курса;

3. Факултети који одвојено имају online студије од класичног “face to face” студирања, те студенти могу да се одреде за једну или другу варијанту.

Систем стицања образовања путем интернета се из године у годину усавршава и напредује паралелно с развојем и усавршавањем интернет технологија. У великој мери напретку e-learninga допринели су развој и примена бежичног интернета. Такође, на напредак e-learninga су утицали и многи софтверски програми као што су Blackboard систем и други. Уз помоћ овог и других софтвера, студенти могу да буду у сталном контакту са својим виртуелним професорима. Најчешће имају предавања или консултације са професором уживо два или више пута недељно, а осталих дана током семестра професори постављају питања студентима, покрећу дискусију, шаљу допунску литературу, дају теме за семинарске радове и друго. За предавања се користи Yahoo voice messenger, Skype и слични програми где се чује глас професора, као и видео конференције. Међутим, један број факултета не пружа овакав вид комуникације између професора и студената, већ пружа готове пакете програма које студент купује заједно с уплатом школарине на одређеном факултету (пример Lacrosse University), а по потреби консултује професора у вези са савлађивањем градива. На крају семестра студент полаже испит који је најчешће у облику теста и који такође полаже online и пише самосталан завршни рад који брани усмено.

Зависно од тога да ли се студент определио за сертификован или несертификован програм, зависи да ли ће на крају комплетираног програма студија добити диплому или не. Међутим, оно што је за многе студенте најважније код стицања дипломе на виртуелним факултетима јесте чињеница да на дипломи најчешће не стоји како је студент студирао, то јест, да ли је студирао online или “face to face”. У свету су потпуно изједначена ова два начина студирања и не прави се разлика код запошљавања.

Упркос томе што виртуелни факултети постоје у свету око десет година, још увек нема много истраживања која дају показатеље у којој мери се стицање знања на овај начин разликује од традиционалног стицања знања по квалитету, педагошким методама и др. Такође, постоје још недоумице шта се све подразумева под e-learningom, шта је e-learning процес и шта је све потребно обухватити како би се креирао квалитетан online програм студирања. Покушаћемо да дамо одговор на ова питања служећи се неким од најновијих истраживањима рађених последњих неколико година у свету, али и користећи лична искуства и властита истраживања.

Дефинисање e-learninga

E-learning се може дефинисати на више начина. Термин e-learninga је установљен касних 90-их година. Најчешће се под њим подразумева учење уз помоћ информационах и комуникационих технологија (ICT). E-learning може да се дефинише и као облик учења које користи мрежу ЛАН, WAN или Интернет као потпору. Научник Цонрад (2000) је дефинисао ефикасан е-леранинг систем као “интеграцију искуства предавача и могућности које нуди интернет на одређеном нивоу и прилагођен потребама програма студија”.

Такође, у најширем смислу се под појмом e-learninga може подразумевати испоручивање информација преко електронских медија, укључујући интернет, интранет, аудио и видео траке, интерактивну ТВ и CD гом. Примена e-learninga одређена је у великој мери степеном развоја стратегије која треба, с једне стране, да одговори захтевима студената, а с друге, захтевима образовних институција.

Многе e-learning иницијативе базирају се на претпоставкама да ће се на овај начин побољшати систем образовања и смањити трошкови организовања наставе (Bates, 1997). Међутим, да би се то и постигло, неопходно је унапред утврдити кључне факторе које треба инкорпорирати у e-learning стратегије развоја. Наиме, ова стратегија је од суштинског значаја за одређивање правца у ком ће се развијати универзитет, факултет или друга образовна институција и остварити постављени циљеви. Код планирања e-learning стратегија, тежиште се ставља на визију и мисију универзитета. Када се визија и мисија универзитета дефинишу, следећи корак је процес стратешког планирања, које укључује читав низ различитих анализа (анализа екстерног и интерног окружења) уз помоћ различитих метода. На основу ових анализа праве се специфичне стратешке препоруке и примењује се акциони план како би се остварила визија.

E-learning процес

E-learning процес треба да integriше све облике сарадње између професора и студената, као и да повећа комуникацију међу студентима (Moore, 1993). Суштина и јединственост e-learninga састоји се управо у мултидимензионалним облицима комуникације и интеракције. Студенти могу директно да врше утицај на квалитет и резултате студирања (Garisson and Anderson, 2003). У последње време све више научника и истраживача фокусира се на испитивање online комуникација и педагошким методама студирања. Наиме, раније се пажња научника више оријентисала на избор одговарајуће технолошке логистике online студирања, на избор предавача

и обезбеђење услуга виртуелне библиотеке, а мање на педагошка и друга питања. Тек 2003. године направили су Garisson и Anderson модел online студија који треба да у већој мери обезбеди добру комуникацију и већи степен интеракције између професора и студената. На тај начин створена је одлична платформа за побољшање квалитета система учења преко интернета.

Припрема online програма

Један од најважнијих предуслова успешног имплементирања e-learninga јесте потреба за сагледавањем педагошких аспеката овог начина учења, или које ће се педагошке методе користити за стицање знања преко интернета. Задатак професора или инструктора је да следи потребе студената, да презентује основне циљеве програма и да с одговарајућим наставним материјалом помогне у реализацији постављених задатака и циљева студија. Такође, предавачи морају да понуде литературу и њихове линкове на интернету који ће одговарати знању студената и бити у функцији програма студија. Осим тога, предавачи или инструктори морају да допринесу стварању већег степена интерактивности како би студенти могли што успешније да комплетирају и извуку максимум од e-learning програма. Модел предавања који креира предавач или инструктор веома је сличан традиционалном облику предавања, то јест, он интегрише процес планирања, имплементације и евакуације наставног плана и програма.

Collins и Moonen (2001) идентификују институцију, имплементацију, педагошке методе и технологију као кључне елементе за развој материјала за online студије. Jolliffe, Ritter и Tevens (2001) описују процес који има 18 фаза у развоју програма за e-learning. Sanjeva Mishra (2001) идентификује седам важних фактора које треба уважити код дизајнирања online курсева. При томе закључује да је, да би се формирао успешан online курс, неопходно уважити мишљења студената и њихово искуство стечено похађањем неког од сличних програма, мишљење професора и њихове планове, програме и стратегије и све прикупљене податке ставити у контекст предавања/учење.

Упркос извесним разликама међу стручњацима у погледу начина припреме online програма, готово сви они стављају акценат на следеће елементе припреме:

1. Неопходне анализе које треба да испитују трошкове, потребе за формирање online курса и сличности између online програма и традиционалних курсева;

2. Идентификовање профила студената. Оно треба да узме у обзир њихове године старости, пол, културу, њихово предзнање, раније искуство с e-learningом, познавање рада на компјутерима, циљеве и мотивацију и итд.;

3. Пружање институционалне подршке иницијативама e-learninga, као што су:

- визија и мисија институције
- искуство предавача
- обезбеђена обука за предаваче и инструкторе
- технолошка инфраструктура;

4. Утврђивање педагошких модела и прављење избора најадекватнијег модела који треба да одговори захтевима програма, као и захтевима студената. Под тим се подразумева утврђивање модела учења, циљева учења, интерактивности код учења, развојне стратегије и вршење избора међу многобројним web алатима (email, chat software, discussion board), као и софтверских пакета WebCT или Blackboard система.

E-learning модели и e-learning класификација

Модели e-learninga описују где и у којој мери технологија игра посебну улогу у подршци учењу. E-learning може да се користи као допуна традиционалног облика образовања или да буде комплетна замена традиционалном облику. Научник Richards (2002) прави разлику између ова два облика по томе шта се додаје моделу e-learninga или у којој мери се унапређује интерактивност и ефикасност учења. Веома је тешко направити те разлике будући да се e-learning базира на коришћењу технологија као подршци квалитетном и успешном учењу. “Под успешним учењем подразумева се оно које омогућава студенту да стекне нова знања и вештине, развије критичко мишљење и ангажује га да сарађује у постављању питања и размени својих искустава, знања и мишљења с другим студентима под надзором професора и под његовим усмеравањем.” (Eastmond & Ziegahn, цитирао Jonassen у свом раду, 1995). Наиме, највећа вредност активности студената у учионицама било које врсте је да раде и сарађују чинећи део друштва школараца и професора (Jonassen, 1995). E-learning модели представљају корак даље у односу на рад у класичним учионицама, пошто интегришу нова педагошка искуства и нове технологије. Док су први e-learning модели стављали акценат на технологију и обезбеђивање информација, њихову испоруку и електронски сервис, најновији модели се фокусирају на педагошке аспекте као што су израда online програма и креирање асоцијација за online учење. При томе треба посебно напоменути да је већина online програма на почетку пропадала или добијала лошу оцену од стручњака управо због тога што је више оријентисана на избор технологије него на педагошке методе учења.

Формирање e-learning програма укључује и доношење две одвојене врсте одлука: с једне стране, оне подразумевају доношење основних одлука

заснованих на теорији о учењу и њихово стављање у педагошки оквир, док, с друге стране, оне укључују читав низ прагматичних одлука, као што су оне које стављају у релацију трошкове и ефикасност или квалитет и сигурност. Поред ових, треба укључити и друге одлуке које морају да се уклопе у педагошке оквире учења који чине веома широк спектар принципа преко којих се примењује теорија учења у процесу наставе и у предавања.

Meuys & Freitas су извршили класификацију e-learning модела и поделили их у четири категорије:

1. Модели који се фокусирају на суштину програма (општи модели)
2. Модели који се заснивају на појединачним задацима (когнитивни модели)
3. Модели који се фокусирају на групним задацима и дискусији (бихевиористички модели)
4. Модели који се базирају на повезивању програма учења са окружењем.

У пракси су више заступљени општи модели него когнитивни и бихевиористички модели. Meuys & Freitas сматрају да је најбољи модел онај који се базира на примени оних педагошких модела учења који се мање заснивају на теорији, а више су утемељени на искуству и традицији. По њиховом мишљењу, само они ће довести до бољих резултата учења. Зато код формирања нових програма треба имплементирати моделе који су већ прихваћени у пракси пре него формирати неке нове и непроверене моделе учења.

Коме је намењен e-learning?

Интернет студије, или e-learning, намењене су свим старосним групама становништва и у томе и лежи њихова основна предност, будући да класични облици студирања искључују људе у зрелим годинама. А управо средње генерације показују последњих година све веће интересовање за лично и професионално усавршавање, било што у млађим годинама нису имали материјалне могућности да студирају или зато што су због природе посла приморани да се усавршавају. Сходно томе, све више је виртуелних факултета који своје програме студија искључиво намењују овом сегменту тржишта. Осим програма за поменути циљну групу, многи виртуелни факултети су оријентисани на запослене људе који због преоптерећености послом и професионалним обавезама нису у стању да редовно присуствују настави, већ им више одговара да студирају од својих кућа и у време када то њима највише одговара. На тај начин могу лакше да ускладе породичне с професионалним обавезама, што многи сматрају изузетном погодношћу. Такође, за студије online опредељују се и они студенти који нису у

могућности да студирају у иностранству због високих трошкова студирања или због немогућности да добију боравишну визу а желе да стекну знање и диплому неког престижног факултета у свету. Нису више ретки примери оних који су из Јапана или неког другог краја света студирали на неким од престижних америчких, канадских или британских факултета.

Поред поменуте три циљне групе којима су намењени виртуелни факултети, они су атрактивни и за све оне који желе да на комфоран начин студирају и да при томе смање трошкове своје едукације.

С обзиром на то да рад на виртуелним факултетима изискује и нова знања за професоре, то јест, другачији приступ у раду са студентима, постоје и специјализовани програми намењени професорима. Наиме, од професора који раде на виртуелним факултетима или на даљину траже се нова знања из домена коришћења најсавременијих софтверских пакета, као и добро познавање рада на рачунару. Такође, од професора се очекује и другачији систем рада и комуникације са студентима, што је такође предмет посебне обуке. Међутим, у свему осталом нема разлика између професора који раде online и оних који раде у директном или личном контакту са студентима – “face to face”. И једни и други напредују на исти начин, као што се и код једне и друге групе професора тражи искуство, стално усавршавање и други квалитети за добар педагошки рад.

Шта студенти могу да очекују од виртуелних факултета?

Већина виртуелних факултета нуди специјалистичке, магистарске и докторске студије, што је најлакше прилагодити online студијама. Међутим, могу се наћи и факултети који нуде и редовне студије у трајању од три и четири године. Њих је нешто теже организовати у потпуности преко интернета због великог броја кредита те их факултети који их увршћују у своју понуду најчешће комбинују с “face to face” студијама. Трогодишње студије, које су струковне студије, осмишљене су тако да пружају искључиво практична знања. Оне не омогућавају даљу проходност на последипломске студије. За разлику од њих, четворогодишње студије имају више кредита, садрже комбинована теоријска и практична знања, те као такве омогућају проходност на последипломске и докторске студије. Поред ових врста студија, велики број факултета нуди кратке курсеве и специјалистичке програме. Њихове цене варирају од неколико стотина до више десетина хиљада долара у зависности од дужине и врсте студија. Међутим, упис на неки од виртуелних факултета не зависи само од платежне моћи студента, већ и од показаних резултата на пријемном испиту. Чак 80% од свих пријављених студената за упис на неки од виртуелних факултета отпадне приликом пријемног испита. За стране студенте велику препреку

представља и полагање енглеског језика, то јест TOEFL-а, тако да многи не могу да се упишу. Стога се препоручује свима онима који се пријаве за online студије да се претходно добро припреме како не би штетили између 50 и 150 долара, колико кошта пријава за пријемни. Такође, за стране студенте је важно да изврше нострификацију диплома и унапред их ставе на увид жељеним факултетима, јер се све стране школе и њихове дипломе не признају. А неки факултети имају посебне захтеве, то јест не дозвољавају упис студената из оних земаља које се налазе на листи по њима непожељних земаља. Дакле, све то треба уважити пре него што се донесе коначна одлука за одређени факултет и студије.

Овако строга селекција студената уједно оповргава мишљење једног броја присталица класичног начина студирања да су виртуелни факултети смишљени за брзо и лако узимање новца.

Истраживање: Садашње стање, предности и недостаци у односу на традиционални облик учења и перспективе развоја e-learninga

У развоју e-learninga највише су одмакли амерички факултети, који већ више од десет година практикују тај облик студије. Пре свега, ова чињеница може да се образложи великим улагањем Америке за развој online студирања и подстицање професионалне едукације за e-learning активности. У ту сврху се из америчког буџета издваја око 13 милијарди долара. Међутим, овако велика улагања у e-learning не иду без одговарајућих истраживања која треба да одреде смернице његовог даљег развоја. У складу с тим недавно је рађено истраживање у САД-у на узорку од 990 образовних институција у организацији Sloan Consortiuma. Циљ овог истраживања био је да добије одговор на неколико кључних питања као што су:

1. У којој мери e-learning унапређује процес стицања знања стављајући овај модел едукације у однос с другим многобројним моделима?
2. Која је неопходна техничка инфраструктура и логистика за e-learning?
3. Који се све модели e-learninga користе и који од њих дају најбоље резултате?
4. У којој мери је измењена улога професора/инструктора у раду са студентима који се опредељују за овај начин едукације?
5. Колики су трошкови у поређењу с оствареном зарадом код факултета који организују студирање путем интернета?

На основу резултата овог истраживања, које се сматра једним од највећих и најновијих те врсте у свету, дошло се до врло индикативних података за овај облик едукације. Међу најважније показатеље убрајају се:

– Само 18,7% свих образовних институција у САД-у не нуди неки од програма образовања преко e-learninga.

– Око 2,4 % државних образовних институција у САД-у није уврстило ову могућност стицања знања у своје моделе едукације и задржало се на традиционалним облицима.

– Студенти су на више од 90% виртуелних факултета задовољни овим начином едукације и стицања знања.

– Сви факултети који су имали одговарајућу обуку за професоре, као и остале чланове виртуелних факултета, успели су да се за кратко време прилагоде новом начину рада и да постигну жељене резултате.

– Образовне институције су забележиле велике уштеде у коришћењу расположивих људских и других ресурса и самим тим су повећале своје профите. На пример, на Универзитету Wisconsin – Madison уштеђено је 172.000 долара због уштеде времена професора који су раније морали много више времена да утроше за одржавање наставе како би могли да покрију велике групе студената, затим смањен је број класичних учионица и самим тим трошкова око њиховог коришћења. С друге стране, многи факултети који нису имали своју пословну зграду уштедели су формирањем online програма велику количину новца за куповину свог пословног простора, као што је, на пример, University of North Carolina у Шарлоту који је, по њиховим проценама, не улажући у пословни простор уштедео више од 5 милиона долара.

– Такође, знатно је повећан број студената и постигнута је већа ефикасност студирања. На пример, неки од факултета у Америци су захваљујући разноврсним и квалитетним програмима online студија успели да постигну број од 800.000 студената са тенденцијом даљег пораста.

– E-learning је омогућио већи степен интерактивности између професора и студената и лакше савладавање градива код редовних студената и последипломаца. Професори и асистенти су у већој мери развијали критичко мишљење студената и давали су им већу слободу код избора тема за дискусију и међусобно размењивање идеја и информација и проширивање знања.

– Показана је велика адаптивност студената на овакав начин студирања. Наиме, e-learning се показао као веома популаран и прихватљив начин студирања због своје флексибилности, али и већег степена иновативности у увођењу нових и савремених програма у поређењу с традиционалним факултетима. Такође, многи факултети који су се определили за e-learning почели су да примењују различите софтверске програме као подршку online студирању, као и да користе различите модалитете студирања. Тако је, на пример, University of North Texas (UNT),

који је почео са online или onsite курсевима од 1995 године, у великој мери унапредио свој начин рада од момента оснивања. Наиме, уз помоћ видео конференције успео је да повеже све локације које су биле удаљене око 40 миља од седишта Универзитета. Од 1997. године је овај универзитет развио Центар за пружање услуга другим факултетима код оснивања и развоја online програма студирања. Центар у свом раду комбинује технолошке ресурсе с експертским саветодавним услугама. Осим тога, овај универзитет је током 2003. године имао око 29.000 студената који су похађали више од 4.000 online курсева. Такође, University of Phoenix нуди e-learning програме за више од 140.000 студената и остварује чисту зараду од око пет милиона долара годишње. Овај универзитет уписује 500 студената из других земаља на месечном нивоу из преко 53 земље света.

– Многи светски престижни универзитети дуго су се одупирали овом начину едукације, попут Станфорда, али упркос томе и овај универзитет није одолео овом новом облику образовања те је 2005. године и он понудио овакав облик студирања.

– Истраживање је открило да студенти и администратори верују да је квалитет e-learninga исти и да одговара по квалитету традиционалним методама предавања. Према овом истраживању, три четвртине лидера на државним факултетима и универзитетима верују да је квалитет учења преко интернета исти или чак бољи од учења “face to face”. Такође, ово истраживање је показало да су универзитети који нуде online студије до сада имали више од два милиона студената и да се њихов број повећава за 25% сваке године.

– У поређењу с традиционалним облицима студирања, на овај начин се повећава и ефикасност студирања због континуираног учења, тако да студије могу да се заврше у краћем од предвиђеног рока.

– Овај начин рада утиче на повећавање квалитет рада професора, будући да су обавезни да свакодневно прате рад студената. Такође, рад професора на крају семестра обавезно оцењују и студенти и супервизор који надгледа све активности и оцењује квалитет рада професора. Без добрих оцена и препорука, не постоји могућност да професор настави рад и потпише нови уговор с факултетом. То мотивише професоре да више улажу у своје знање и свој рад са студентима.

– Процене су показале да online факултети зарађују годишње 17,6 милијарди долара, што је четири пута више у односу на традиционалне факултете.

– Иако популарност online учења расте у свету, многи традиционални факултети користе екстензивно e-learning, то јест, користе га као допуну традиционалног начина учења, а мали број њих је спреман да организује

потпуно независне online програме. То је посебно карактеристично за факултете који су највише рангирани. Они тешко напуштају традиционални начин предавања и теже се опредељују да инвестирају новац у нове програме и нове технологије које треба да подрже online програме.

Током 2005. године урађено је истраживање које се односило на будуће правце e-learninga. Направљена је анкета у којој су учествовале три групе испитаника:

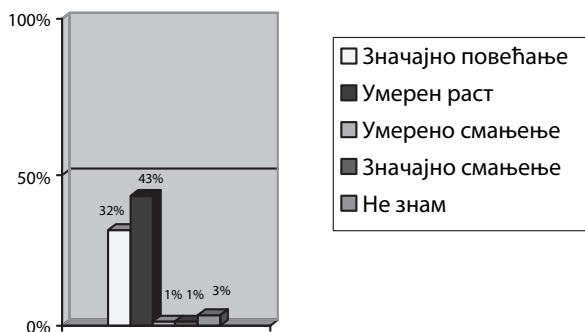
1. високообразовне институције
2. корпорације
3. e-learning провајдери

Њима је понуђено више одговора који су се односили на више аспеката e-learninga и његове примене у будућности. Једно од најважнијих питања односило се на перспективе развоја e-learninga. Испитаницима су понуђени следећи одговори:

- e-learning има велику будућност и даље ће наставити да се развија
- e-learning ће смањити свој значај с годинама које су пред нама
- e-learning се неће развијати ни на један од претходна два начина

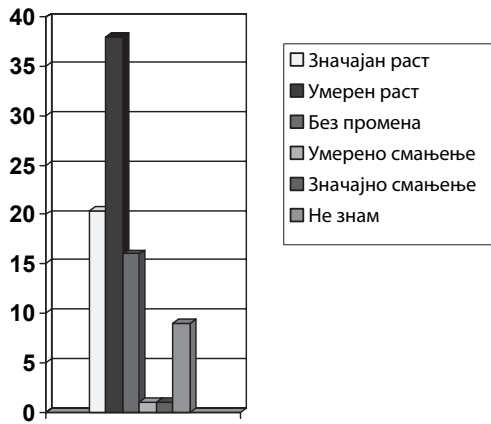
Чак 75% испитаника заокружило је први понуђен одговор, то јест да e-learning има велику будућност и да ће и “даље наставити да се развија”, док је 16 % заокружило други одговор “да ће e-learning смањити свој значај с годинама које су пред нама”. Током 2006. године урађена је иста анкета из које се видело да је смањен број оних који верују да ће се “смањити значај e-learninga у будућности”, док је остао стабилан број оних који су веровали да ће се “e-learning и даље развијати” (75%).

Шема 1: Развој e-learninga

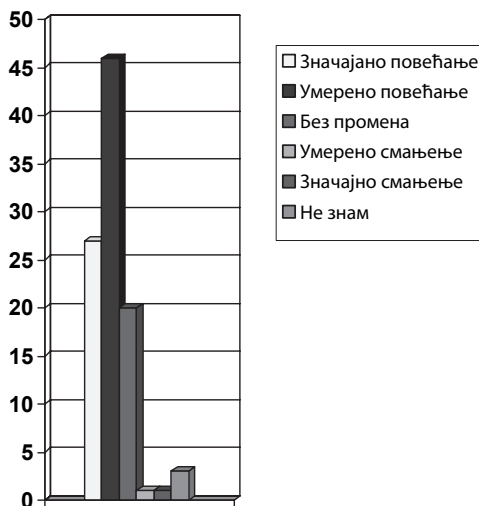


У вези с перспективама e-learninga, испитаницима је понуђено такође још неколико одговора, као што су: “значајно повећање”, умерен раст”, “исти развој као до сада”, “умерено смањење”, “значајно смањење” и “не знам”. Том приликом је око 43% испитаника одговорило да ће доћи до умереног развоја e-learninga у будућности (шема 1.). Осим тога, разматране су и могућности проширења употребе e-learninga у неким другим подручјима где до сада није био коришћен, као што су обука запослених, потрошача и пословних партнера компанија (шема 2.).

Шема 2: Употреба e-learninga за обуку запослених, потрошача и партнера у послу



Шема 3: Развој e-learninga уз помоћ сложених медија



Према овим резултатима анкете, може се уочити да 38% испитаника очекује “умерено повећање примене e-learninga и у другим сферама њихове примене”, док 20% очекује “значајан развој”.

Развој e-learninga уз помоћ сложених медија (симулационих модела, интерактивних алгоритама, база података, флеш и стриминг траке) такође је био предмет анкете. И у овом случају испитаници су изразили велика очекивања од примене најновијих и најсавременијих медија (48%) у ближој будућности (шема 3.).

Закључак

Развој савремених технологија, а посебно интернета, с једне стране, и промене у начину управљања, комуникација и организације рада у фирмама, с друге стране, условили су у последњих неколико година промене у врстама знања и начинима за њихово стицање. Будући да је интернет наишао на свакодневну употребу у разним доменима забаве, али и у обављању многих пословних трансакција, употреба интернета и у сфери образовања сасвим је очекивана. Наиме, у сфери образовања интернет нуди глобалну платформу за складиштење информација и њихово презентовање у текстуалном, визуелном, графичком или неком другом облику. Исто тако служи и као средство синхронизоване и асинхронизоване комуникације (Keegan, 2000) Логично је очекивати да ће online студије бити још више популарније и да ће се и у будућности ширити мрежа виртуелних факултета. Сходно томе, интернет едукација ће врло брзо постати доминантан вид образовања у свету, који ће тек за неколико година достићи свој врхунац. Истовремено се може очекивати да ће се још више усавршавати начини рада и комуникације између студената и професора и радити на побољшању квалитета овог начина студирања.

У којој мери ће нека земља постати део глобалне едукативне интернет мреже, зависиће умногоме од степена коришћења нових интернет технологија и од нивоа популаризације овог вида образовања. Наиме, многи светски познати факултети који имају студије на даљину користе познате личности које студирају на њима као најбоље промотере овог вида студија. Такву кампању води и позната тенисерка Шарапова за свој факултет који студира такође на даљину и тиме доприноси његовој масовности по броју нових заинтересованих студената.

У Србији овај вид образовања нема још увек већи број присталица јер не постоје праве интернет студије. Другим речима, интернет едукација се још увек сматра једном врстом дописног студирања. Такође, не постоје на многим факултетима ни одговарајући софтвери и пратећа опрема за ову врсту студија, као ни адекватна обука кадра који би их користио у

раду са студентима. Осим тога, развој интернет студија код нас још није на прави начин заживео јер се наша земља налази при дну лествице по броју корисника интернета (око 20 %). Отежавајући фактор за бржи развој интернет едукације код нас јесте и чињеница што се свест људи овде веома споро мења када је реч о новинама било које врсте, а посебно у образовању. У складу с тим, већина људи не може да замисли “учионицу без зидова”, као ни сасвим другачији начин учења. За један већи број људи је незамисливо да не одлазе на факултет и да не слушају предавања, јер се на тај начин не осећају академским грађанима. Међу њима је сигурно и велики број оних који су скептични када је реч о квалитету образовања стеченом на овај начин. Сходно томе, иако је Министарство образовања у свом закону предвидело интернет образовање, још увек је оно овде у повоју и није добило медијску промоцију. Због тога се овде о томе још увек веома мало зна и овој области се прилази с извесном дозом сумње и неповерења. Да би се постојеће предрасуде разбиле, неопходно је широј јавности предочити погодности online образовања, да би о њему стекли праву слику како будући студенти, тако и њихови потенцијални послодавци. На овај начин би се и наша земља могла уврстити међу оне које су преко модерног и флексибилног начина едукације развили нову и веома профитабилну привредну грану. То не значи да ће факултети са “учионицама без зидова” у потпуности потиснути класичне факултете. Они ће и даље постојати и привлачиће оне студенте који преферирају класичан начин учења, али ће морати и они да се мењају у складу с потребама и захтевима савременог образовања. У складу с тим, може се закључити да ће виртуелни факултети и њихова експанзија имати позитивне последице и утицај и на иновирање рада класичних факултета. Очекује се стога с правом да ће, поред високих профита факултета, ипак највећу корист имати студенти који ће добити образовање по властитој мери и потребама, као и према захтевима њихових будућих радних места. То потврђују и подаци да све више послодавци не праве разлику код запошљавања између кандидата који су завршили интернет школе и факултете и оних који су завршили друге школе.

Избор литературе

- Ryan, S., Scott, B., Freeman, H. & Patel, D. (2000). *The virtual university: the Internet and resourcebased learning*. London: Kogan Page.
- Hoppe, G.. and Breitner, M. (2004). *E-learning: Models, Instruments, Experience*, Universitat, Hannover.
- Zhimin, T., Pisesweerayos, P., Tantraporn, A. (2004) Blended Model of eLearning for Business Management, College of Management, Mahidol University.

- Conrad, K. & Training Links 2000. *Instructional design for web-based training*. Amherst: HRD Press
- Bates, A. T. n.d. *Restructuring the university for technological change*. (Online). London: The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching. Available at: <http://bates.cstudies.ubc.ca/carnegie/carnegie.html> (Accessed on 26 September 2003).
- Moore, M. G. 1993. Three types of interaction, in Harry, K J & Keegan, D (eds) *Distance education: new perspectives*. London: Routledge, 19–24.
- Garrison, D. R. & Anderson, T. 2003. *E-learning in the 21st century: a framework for research and practice*. London: RoutledgeFalmer
- Collis, B & Moonen, J. (2001). *Flexible learning in a digital world: experiences and expectations*. London: Kogan Page
- Joliffe, A., Ritter, J. & Stevens, D. (2001). *The online learning handbook: developing and using webbased learning*. London: Kogan Page.
- Mishra, S. 2002. *Building online learning environments*. (Online). Commonwealth of Learning. Available: http://www.col.org/Knowledge/ks_online.htm (Accessed on 26 September 2003).
- Richards, C. 2002. Distance education, on-campus learning, and e-learning convergences: an Australian exploration. *International Journal on e-learning* July-September 2002:30-40.
- Jonassen, D. H., Davidson, M., Dollins, M., Campbell, J. & Bannan Haag, B. 1995. Constructivism and computer-mediated communication in distance education. *The American Journal of Distance Education* 9(2): 7-15
- Jonassen, D. H. n.d. *Constructivist learning environments on the web: engaging students in meaningful learning*. (Online). Available: <http://www.moe.edu.sg/iteducation/edtech/papers/d1.pdf> (Accessed on 26 September 2003)
- T. Meyers and S. De Freitas, Review of e-learning theories, frameworks and models, in JISC e-learning <http://www.elearning.ac.uk/elearningandpedagogy/peddesign/emodels/emodels>, accessed Oct 10 2006.
- Corporate University Exchange, 2000, www.corpu.com
- Sloan Consortium, www.sloan-c.org/publications/view/v2n4/datav2n4.htm
- izvor: http://www.cide.au.edu/2007_elearn/articles.php?param=detail&id=45&title=AU-Joins-Over-63%25-of-Universities-in-the-US-to-Offer-eLearning
- Pulichino, J. (2006) *Future Directions in e-learning Research Report 2006*, The e-learning Guild Research, www.elearningguild.com.
- Keegan, D. 2000. *Distance training: taking stock at a time of change*. London: Routledge Falmer

ОБРАЗОВАЊЕ ЗА РАЗВОЈ

Др Рефик Шећибовић

Факултет за економију, финансије и администрацију

Универзитет Сингидунум, Београд

Мр Емилија Манић

Економски факултет

Београд

UDK-37.014.53 (54)

Прегледни чланак

НВ. LVI.4.2007.

Примљен: 30. IX 2007.

ОБРАЗОВАЊЕ ЗА ОДРЖИВИ РАЗВОЈ У ТУРИЗМУ

Апстракт *Одрживи развој више није потпуна новина и непознаница када се говори о једном друштву и његовој привреди. Готово да нема земље у свету која није у своје привредне стратегије развоја унела концепт одрживости, истичући тиме потребу да се појединци и друштво одговорно односе према свом окружењу. Уколико не би било одговорног односа према туристичким ресурсима који представљају основу и мотив свих туристичких кретања, под "налетом" масовних туристичких посета било би уништено управо оно на чему се туризам као делатност заснива. Као један од базичних инструмената за увођење одрживог развоја у туризам јесте и образовање, и то образовање кадрова који ће радити у туристичкој индустрији, образовање туриста и образовање домицилног становништва које туристе прихвата. Ако курикулум у образовању за туризам треба да допринесе развоју туризма на одрживи начин тако да корист има шира друштвена заједница, онда појединци у том друштву треба да назначе шта је битно за тај курикулум. Овај рад жели да анализира локални контекст унутар кога курикулум туризма треба да се развија, потом да испита улогу кључних актера у доношењу одлука у вези с курикулумом*

Кључне речи: *одрживи развој, одрживи туризам, формално и неформално образовање, курикулум*

EDUCATION FOR SUSTAINABLE DEVELOPMENT IN TOURISM

Abstract *Sustainable development is not a completely novel or unknown concept when society and economy are discussed. There is hardly a country in the world which has not included the concept of sustainability in its economic strategy, stressing by it the need that both individuals and society should develop a responsible attitude towards their environment. If a responsible attitude towards tourist resources, which are the basis and the motive for all tourist travels, were not encouraged, then, under the "surge" of mass tourist visits, the very thing on which tourism is based would be destroyed. Education is one of basic instruments for implementation of sustainable development in tourism, which includes education of the cadres to work in tourist industry, education of tourists, and education of domicile inhabitants who accept tourists. If a curriculum of education for tourism is to contribute to the development of tourism in a sustainable way, meaning that wider community will benefit from it, then the individuals in that community should be in position to select what is essential for such a curriculum. The aim of this paper is to analyse the local context within which the tourism curriculum should be devised, and to examine the role of key actors in decision making related to the curriculum.*

Keywords: *sustainable development, sustainable tourism, formal and informal education, curriculum.*

Шта је то одрживи развој?

Данас се много говори о одрживом развоју и постоји веома велики број дефиниција овог појма. Филозофија одрживости је веома једноставна, па се стога и дефинисање појма одрживог развоја може свести на једноставну форму. То, наравно, не значи да је реч о једноставном процесу који се спроводити у друштву, већ да су његова структура и механизам деловања добро познати и проучени. Одрживи развој је складан однос екологије и привреде, како би се природно и културно богатство наше планете сачувало и за будуће нараштаје. Може се рећи да одрживи развој представља генерално усмерење, тежњу да се створи бољи свет, балансирајући социјалне, економске и факторе заштите животне средине. Из ове дефиниције види се да је кључ управо у сарадњи и прожимању три области – економије, екологије и друштва. Потребно је у све три сфере пронаћи оне елементе преко којих ће се вршити повезивање, а све у циљу остваривања тежње да развој једне од ових области не буде на штету оне друге две. Због тога, с правом, можемо констатовати да су кључне ствари којима сви треба да теже равнотежа и умереност.

Остваривање ове равнотеже у прошлости није ишло лако, поготову ако се зна да се тек од седамдесетих година XX века почиње отворено говорити о потреби развијања принципа одрживости, као и о еколошким опасностима које прете планети Земљи и свим њеним становницима (прва конференција о одрживом развоју одржана је 1972. године). Пре нешто више од десет година, *Светска комисија за животну средину и развој (World Commission on Environment and Development)*, позната и као Брунтлендова комисија (*Brundtland Commission*) објавила је извештај под називом “Наша заједничка будућност” (*Our Common Future*) којим се указује на опасност од политике економског раста по људе и нашу планету, а без узимања у обзир могућности регенерације планете Земље (www.ekoforum.org.yu). Ова комисија дефинисала је одрживи развој као развој којим се испуњавају потребе садашњости, без ускраћивања могућности будућим генерацијама да задовоље своје потребе. Истовремено је констатовано да је тешко постићи сагласност земаља о оним питањима где су се на удару нашли различити економски интереси или дубоко урезане вредности. Самит Уједињених нација у Рио де Жанеиру 1992. године успео је утолико што је по први пут повезао питања развоја и заштите животне средине. Осим тога, његов резултат представља и потписивање и усвајање неколико важних докумената, међу којима су и: *Декларација о животној средини и развоју* познатија као *Рио декларација*, *Конвенција о промени климе*, *Конвенција о биолошкој разноврсности*, *Принцип о управљању, заштити и одрживом развоју свих типова шума*, као и акциони план одрживог развоја за 21. век

назван *Агенда 21*. Овај последњи документ је један од кључних докумената усвојених на самиту у Рио де Жанеиру. Реч је о декларацији која исказује намере и обавезивање на одрживи развој у 21. веку. На око 500 страница, у 40 поглавља обрађене су теме – сиромаштво, заштита атмосфере, шума, водених ресурса, здравство, пољопривреда, еколошки здраво управљање биотехнологијом, до одлагања отпада. Новитет у односу на друге документе Уједињених нација представља изричито признавање улога “битних групација” као што су жене, деца и омладина, пољопривредници и предузетници.

Једна од предрасуда када је реч о заштити човекове средине и интересима кључних актера у том ланцу јесте да концепт одрживог развоја обавезно долази у сукоб с интересима привредног развоја – раста друштвеног производа, животног стандарда, отварања нових радних места. Међутим, пракса најразвијенијих земаља, али и земаља у развоју, током последње деценије доказује супротно: традиционални концепт развоја оријентисаног на раст производње и уједно раст потрошње природних ресурса дошао је до својих крајњих граница (тзв. екстерни трошкови које производи загађивање, исцрпљивање ресурса и нарушавање људског здравља почињу надмашивати користи које даљи раст доноси). Чињенице говоре да се капитал данас у најразвијенијим земљама све више улаже у заштиту околине, штедњу енергије и других ресурса, као и у развој технологија пријатељских према околини. Управо у тим подручјима отварају се и бројна нова радна места. Мање развијене земље немају избора и морају да следе тај пут. Неоспорно је да треба деловати и на локалном нивоу мерама које се доносе у највишим институцијама власти – одрживи развој треба подстицати фискалним мерама на локалном нивоу, а циљ је спречавање загађења и расипања природних богатстава.

Одрживи развој у туризму

Туризам се данас сматра једном од највећих индустрија у свету. Светска туристичка организација (СТО) у својој статистици показује да је број међународних туриста у периоду између 1950. и 2001. године порастао са 25 милиона на невероватних 689 милиона туриста, са просечним годишњим растом од око 7% (www.world-tourism.org). Приходи од туризма су у свету достигли у 2000. години 476 милијарди долара (без учешћа прихода авио-превозника и авио-компанија), што је око 4,5% више у односу на претходне године. Процене СТО предвиђају да ће се до 2010. године удвостручити број страних туриста и да ће досећи цифру од око 940 милиона туриста током једне године. Интересантно је да у многим земљама домаћи туристи почињу да заузимају све већи удео у укупним туристичким кретањима.

Оваква глобална индустрија скреће пажњу на локалну културу и специфичности и представља огромну корист за светску економију, али истовремено оставља и велике негативне последице на околину у којој се одиграва. Притисак великог броја посетилаца свакако ће деградирати у одређеном степену простор у који они долазе – повећано загађивање услед интензивнијег саобраћаја, као и услед већег степена градње смештајних и других капацитета за туристе (www.sdgateway.net). Посебно су у том смислу угрожене земље у развоју које су се нашле на туристичким итинерерима великих светских туристичких агенција, а које, за разлику од развијених земаља, нису на време умеле и могле да заштите животну средину и саме туристичке ресурсе од поменуте деградације. Подаци СТО говоре да је свега 1,2% међународних туристичких кретања везано за најнеразвијеније земље света и да су оне при том оствариле свега 0,8% укупног прихода у туризму у свету. Међутим, велики преокрет се догађа на почетку XXI века, када у се само у периоду 2000–2001. година у најмање развијеним земљама бележи раст међународних туриста за 48% у односу на светски раст међународних туристичких кретања од 17% у истом периоду, и раст прихода од туризма у поменутим земљама у том периоду за невероватних 76% (на светском нивоу тај раст је износио 40% (www.world-tourism.org). Може се само претпоставити какву дилему код одговорних људи и институција у овим земљама изазивају овакви приливи средстава у националне буџете, с једне стране, и потребе да се уведу мере заштите човекове средине и ограничи неконтролисани раст броја посета страних туриста у еколошки осетљивим областима, с друге стране. Туристичка индустрија не само да доноси приход од самих посета, већ отвара и велики број радних места за локалну популацију и помаже у ревитализацији локалних економија. Како сада све то ограничити ради очувања еколошке равнотеже, питање је које постављају неразвијене и земље у развоју, а које виде у туризму толико жељени “окидач” економског развоја. С друге стране, све то може да нестане уколико неконтролисани раст туристичке индустрије уништи управо оно због чега су туристи у првом тренутку и дошли да посете дате просторе – нетакнуту природу и богато културно наслеђе. Због тога Унеско покушава да кроз неколико иницијатива промовише нови туризам, базиран на здравом резонувању и одговорном коришћењу еколошких ресурса и културних атракција на свакој дестинацији (www.portal.unesco.org). Реч је управо о одрживом туризму, туризму који је у потпуности прихватио концепт одрживог развоја и интегрисао га у све своје видове.

Унеско се највише ангажовао у сегменту очувања културне баштине јер туризам истовремено представља и могућност и претњу за локалне културе. Ова организација помаже својим државама-чланицама да развију

стратегије дугорочног очувања културног блага, али и оног сегмента фолклора једног етноса који се огледа у језику, музици, традицији и уметности, а који није непосредно везан за остатке материјалне културе. С друге стране, постоји читав низ програма који имају за циљ заштиту делова биосфере који су од посебног интереса за глобално друштво (биљне формације, животињске врсте, специфични екосистеми, добро очувана природна средина). Треба нагласити да је у свим овим програмима одрживог туризма туриста стављен у центар као покретачка снага не само туристичке индустрије, већ и инструмената заштите туристичких ресурса.

Туристи све више “траже” тзв. зелене дестинације, односно дестинације које су усвојиле у својој стратегији развоја концепт одрживости. Велика помоћ оваквим дестинацијама, али и онима које то настоје постати, може бити само понашање туриста. Зато је неопходна едукација туриста. Она може бити усмерена преко формалног (курукулуми у школским програмима свих нивоа школовања) и неформалног система образовања (разне врсте летњих школа, кампова, семинара и скупова невладиних организација, радионица), а све ради подизања еколошке свести код потенцијалних туриста. Информисање и едукација о потребама спровођења идеја одрживог развоја у туризму неопходни су и другим интересним групама у ланцу туристичке индустрије, које се веома често не слажу око могућности и претњи које туризам ствара (www.centort.org.yu):

- Локално становништво – делимично пасиван део туристичког производа (становништво као туристички ресурс), а делимично као активни учесници (запослени у туризму, запослени у другим гранама које опслужују туристичку индустрију);

- Туристичка привреда – предузетници који су директна веза између туриста и места које туристи желе да посете (туристичка рецептива на дестинацији, саобраћајна инфраструктура и компаније, организатори путовања);

- Органи власти – учествују у туризму кроз различите инструменте: закони, таксе, процедуре планирања, услови доласка, међународне декларације, здравствени прописи и прописи за случај опасности, политика животне средине, рада и туристичка политика;

- Невладине организације;

- Туристи.

Посебан облик одрживог туризма представља *еко-туризам*. Према Декларацији из Квебека, еко-туризам обухвата “принципе одрживог туризма ... и неколико принципа којима се еко-туризам разликује од ширег концепта одрживог туризма:

- Активно доприноси очувању и конзервацији природног и културног наслеђа
- Укључује локалне и аутохтоне заједнице у планирање, развој и имплементацију еко-туризма, доприносећи на тај начин њиховом бољем животу;
- Представља природно и културно наслеђе посетиоцима;
- Предност даје појединачним и независним посетама, као и посетама малих група”.

Еко-туризам¹ је део одрживог туризма који осигурава тачну и право-времену информисаност свих стејкхолдера, њихово подједнако, ефективно и активно учешће у туристичким активностима, прихвата одбијање локалних заједница да развијају туризам на својој територији, промовише акције локалне заједнице и упућује како да контролишу и одржавају своје ресурсе. Он је дефинисан, у оквиру тржишта као облик туризма заснован на природи.

Еко-туризам се првенствено пропагира на тржишту као једнак туризму заснованом на природи, где се потенцирају углавном индивидуални доласци или групе малог обима (туристичке групе до 25 особа и хотели са мање од 100 лежаја) у оквиру којег послују мала или средња предузећа у областима природе. Он представља тржишни сегмент који се усредсређује на вођење и смештај малих група у областима природе уз образовни приступ, користећи материјале са упутствима и специјализоване локалне водиче. Локалне дестинације, такође, морају бити спремне да на правилан начин финансирају управљање еко-туризмом или ће ризиковати нарушавање својих природних и културних ресурса и, у крајњој линији, свог положаја на брзо растућем међународном тржишту. Владе имају изузетно важну улогу у развоју еко-туризма, иако је њихова улога комплексна и мора бити дефинисана кроз деловање различитих учесника. Неколико земаља је усвојило посебне стратегије еко-туризма. Ови планови се снажно усредсређују на развој одговарајуће инфраструктуре туризма и на способности за развој туризма у областима природе уз висок ниво посвећености руралном становништву,

¹ Међународно друштво за еко-туризам – The International Ecotourism Society / TIES, (раније познато као Друштво за еко-туризам – The Ecotourism Society / TES) уобличио је 1991. године једну од првих дефиниција: “Еко-туризам је одговорно путовање у области природе, којим се чува животна средина и одржава благостање локалног становништва.” Светска унија за очување природе (IUCN – World Conservation Union) утврђује 1996. године да је екотуризам: “енвиронментално одговорно путовање и посета релативно недирнутим областима природе, да би се уживало у природи и да би се она уважавала (као и сви пратећи културни објекти из прошлости и из садашњости), а промовише очување, има низак утицај посетилаца и омогућава корисну активну друштвено-економску укљученост локалног становништва.”

што их све чини класичним примерима планирања еко-туризма (Аустралија, Бразил). Будући да глобализација чини локалну контролу привреде све тежом, еко-туризам тежи да преокрене овај тренд истицањем да локални предузетници и локалне заједнице морају бити у највећој мери укључени. Могућности да се сеоске заједнице укључе у туризам привукле су пажњу и покренуле многа очекивања, али су ризици велики уколико се не изврше одговарајуће припреме. Локално становништво мора бити унапред обавештено о могућим последицама развоја туризма и оно мора формално пристати на развој у својим подручјима.

Компоненте еко-туризма нису само очување животне средине, културног наслеђа, одговорно деловање туриста, мале групне посете, чување необновљивих ресурса, већ и укључивање искуства тумачења и учења, образовање како туриста, тако и локалног становништва, наглашено локално учешће, власништво и предузетништво, посебно за сеоско становништво.

Образовање за одрживи развој у туризму генерално доприноси променама у знању, систему вредности, начину понашања и опхођењу према околини како туриста, тако и запослених у туризму и домицилног становништва. Образовање о одрживом туризму – у свим облицима и на свим нивоима – није само себи циљ, већ је и веома моћно оружје за постизање тог одрживог развоја. Оваква визија образовања подразумева и један другачији приступ – холистички и интердисциплинарни – приступ у коме ће се кроз стицање знања и усавршавање вештина везаних за одрживу будућност, мењати и системи вредности, понашање и начини живота.

Системи формалног и неформалног образовања за одрживи туризам

Образовање за одрживи развој спроводи се на два нивоа – формалном и неформалном. Образовање и едукација о туризму и у туризму има веома важну улогу у локалним заједницама. Та едукација свакако треба да постоји у оквирима формалног образовања, али су од великог значаја и сви видови неформалног образовања. С једне стране, делују као средство информисања и едукације становништва које ће бити у контакту с потенцијалним туристима, а с друге стране су туристичка атракција за себе (летње школе и кампови, семинари и скупови могу бити организовани и у циљу да се образовање о одрживом развоју и туризму, природи и културном наслеђу прошири и на оне који у те крајеве долазе као туристи).

Формално образовање и одрживи туризам

Одрживи развој у туризму уноси се као нова тематика у средње школе и високо образовање. Циљ му је да оспособи туристичке раднике

за модерни приступ туризму који се огледа у новим облицима туризма и, пре свега, у приhvатању концепта одрживог развоја. Зато је неопходан корак у формалном образовању прекомпоновање студијских програма и курикулума.

Припрема ученика за рад у туризму заснованом на одрживом развоју захтева од њих да околину посматрају као интегрални део њиховог посла и њиховог новог начина понашања. Због тога курикулум у туристичким школама и на факултетима треба да се подели на четири основна дела који обухватају стручни рад и друштвени ангажман. Тешко ће у туристичким дестинацијама у будућности моћи да се развијају нови облици туризма без јасног друштвеног ангажмана туристичких радника и њиховог модерног приступа околини дестинације.

Тако је Трибе (*Lewis A., 2005*) поделио простор курикулума у образовању за туризам у четири квадранта.

Један квадрант представља стручна пракса, други ужестручни део, трећи ужестручно образовање и четврти квадрант опште образовање. На основу овакве поделе може се закључити да се у простору курикулума наглашава стручно образовање (vocational education). Кључни циљ стручног образовања јесте да “производи дипломце (дипломиране ученике и студенте) које лако може регрутовати тржиште рада и који могу дати позитиван допринос профитабилности или другим циљевима организација туризма” (*Lewis A., 2005*). Кључне одлике стручног образовања јесу оне које су корисне и релевантне за дату струку. У случају када говоримо о туризму, нагласак је на потребама индустрије туризма и начина на који се дипломци могу адекватно припремити у смислу потребних знања и вештина помоћу којих би изашли у сусрет потребама туризма и одрживог развоја.

Курикулум туризма који се фокусира на општестручно образовање има своје предности, али и ограничења. Развој општег стручног образовања обухвата три главне идеје, релевантне за туризам – откривање “истине”, скептицизам и потрагу за “добрим животом” (*Lewis A., 2005*). Одрживи туризам у таквом курикулуму туризма прво пружа студентима **холистичко разумевање туризма као феномена, а не просто разумевање туризма као индустрије**. Он осигурава широке и кохерентне нивое студентског знања о туризму, обухватајући разумевање питања као што су жеље потрошача, стручност понуђача, домаћинске заједнице, естетика, животна средина и вредности уопште. Друго, он подстиче ученике и студенте да заузму критички став према усвојеном знању о туризму, као што Барнетт предлаже у својој идеји о високом образовању (*Lewis A., 2005*). Треће, општестручно формиран курикулум туризма тражи еманципацију у односу на идеологију

“здроаво за готово”, унутар које функционише туризам као масовни покрет. Као што је назначено раније, доминирајућа идеологија је она по којој се туризам схвата као феномен који треба организовати да донесе профит организујућем предузећу, а задовољство туристима који плаћају. Ова идеологија се залаже за неке вредности, а игнорише друге (однос понуђача и потрошача према окружењу), и чини једну од претпоставки модерног одрживог туризма.

Припрема ученика и студената за образовање за рад у облицима одрживог туризма може се одвијати и кроз стручне програме и праксу, али и кроз општестручна знања о околини у којој се развијају модерни облици туризма. Због тога наше школе морају да понуде већи број изборних предмета који ће омогућити модеран холистички приступ радника у туризму у њиховом схватању свог позива у савременом окружењу. У будућности ће, нарочито у земљама каква је Србија, тај приступ имати веома велику вредност у привлачењу страних туриста. Због тога ће формални систем образовања морати да одговори на битне компетенције које се траже на тржишту рада, али и на комплексно разумевање туризма на овим просторима. Једно од решења је и то да се модуларно формира курикулум који ће се заснивати на обавезним и изборним модулима, а у којима ће бити знања и вештина, али и ставова о околини у којој ученици и студенти живе и раде.

Главни циљеви таквог курикулума могу се резимирати на следећи начин:

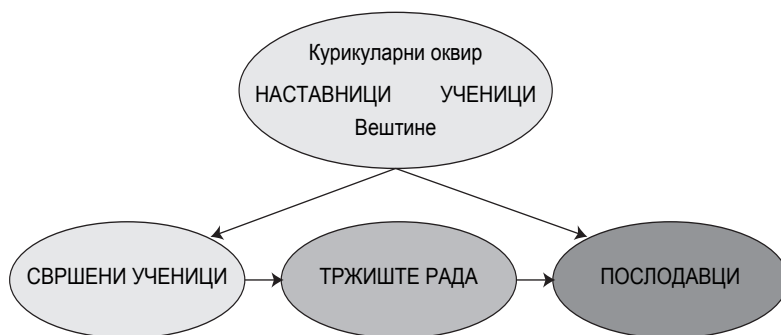
- Припрема студената за кључне управљачке позиције у индустрији туризма;
- Припрема студената за развијање и преношење квалитетне услуге;
- Развијање преносивих вештина;
- Развијање способности студената да размишљају флексибилно и критички;
- Стицање холистичког разумевања туризма, поготову одрживог развоја у туризму;
- Стварање практичног разумевања очувања животне средине;
- Омогућавање студентима да разумеју своју улогу у државном развоју;
- Припрема студената да допринесу свеукупном планирању развоја туризма.

Интересне групе и обука за одрживи развој у туризму

У оквиру стратегије развоја одрживог развоја у туризму говори се о јасно дефинисаним групама које су заинтересоване за остваривање особеног система за одрживи развој. Могу се идентификовати посебно четири групе:

- наставници у стручном образовању,
- ученици,
- послодавци,
- управо запослени свршени ученици²

Графикон 1: Нови курикулум у туристичким школама у Србији



Наставници су ти који омогућавају да млади савладају курикулум и од њиховог приступа зависи боља или лошија припремљеност ученика за тржиште рада и за холистичко схватање туризма као феномена. Кључно питање је схватање односа знања и вештина у самом курикулуму. Наставници могу на најквалитетнији начин да укључе вештине у курикулум и могу најбоље да их презентују младим људима јер су за то најстручнији у нашем друштву. Међутим, за такав посао они морају бити припремљени и обучени, како би могли да препознају:

- разлику између знања и вештина;
- разлику између стручних и генеричких вештина;
- начине предавања, припремања и процењивања вештина;
- модерне облике наставе из вештина (поготово генеричких), како би оне биле примењиве у пракси.

Тек овако припремљени наставници могу изводити и неформалне облике наставе (са становништвом у рецептивним подручјима или са тури-

² Мишљење ове групе у Србији до сада није узимано у обзир код формирања посебних ставова у односима образовања и тржишта рада.

стима). Такође, овако оспособљени наставници могу припремати програме и изводити наставу и за бивше ученике и друге незапослене (ако вештине из административних разлога не могу да уђу у курикулум).

Ученици – Оспособљавање ученика за вештине у оквиру школских институција представљаће један од најважнијих доприноса стручног образовања одрживом развоју. Формално образовање у циљу стицања вештина у кратком временском периоду у нашим условима је тешко изводљиво, и то из више разлога. Као прво, ученици средњих стручних школа су оптерећени стицањем општих образовних и теоријских знања која се уче на један екстензиван начин, сличан ономе који постоји у основним школама. Друго, у нашем образовању је слаба информисаност ученика о томе шта их чека на тржишту рада, поготову када је у питању одрживи развој и његова општа примена. Због тога учење вештина, поред образовања, има и шири значај, значај који се не огледа само у усвајању начина укључивања у процес рада, већ и у упознавању процеса рада на самим дестинацијама и акционом деловању.

Послодавци представљају важну групу која мора и може да утиче на вредновање стечених основних стручних знања и генеричких вештина. Да би могли да буду оспособљени да прате промене у начину оцењивања будућих радника, и послодавци морају да прођу обуку и припрему за тај процес одрживог развоја. Обука послодаваца посебно је важна због тога што селекција кадрова не може да се базира на искуству послодаваца које су они стекли у току свог школовања или каснијег радног ангажовања. Они се за тај процес морају обучити како би препознали дугорочне вредности модерног курикулума и његове карактеристике.

Управо запослени свршени ученици – Ово је за наше појмове нова интересна група, која ће вероватно у наредном периоду бити све релевантнија због валидације исхода и циљева који се образују на тржишту рада. Њихово мишљење је битно промењено у односу на мишљење садашњих ученика. Они су у прилици да компарирају исходе и циљеве свог образовања и захтеве послодаваца. Карактерише их већа озбиљност у схватању значаја вештина, као и критичност према својим знањима и спремност на промене.

Одрживи развој у туризму – лоцирање између образовања и запошљавања

Већ је наглашено да је највећи проблем у стручном образовању Србије оштра одвојеност света образовања и света рада. Због тога идеја овог курикулума, конкретно везаног за област туризма, мора бити позиционирана тако да припада и једном и другом свету, а што отежава њено системско увођење и приближавање младим људима. На следећем

графикону се (графикон бр. 2) управо сликовито приказује како свет рада дубоко почиње да задире у сферу образовања.

Графикон 2: Вештине према Барнеттовом обрасцу прилагођеном за стручно образовање у Србији и односу према тржишту рада и одрживом развоју



Овај графикон нам приказује праву локацију потреба у решавању проблема запошљавања. Припрема ученика као будућих туристичких радника запослених у просторима који су се определили за одрживи развој у туризму карактеристична је по неколико елемената. Потребно је широко стручно образовање туристичких радника јер морају имати могућности да обављају више послова и да схватају одрживи развој у простору интегрално. Није довољно имати само знања из једне области да би пратили комплетан циклус потреба туриста у одрживом туризму. Туристички упосленици морају поставити неколико кључних елемената који су неопходни како би туристи били задовољни:

- туристи који су заинтересовани да прате шта се око њих догађа нису пасивни посматрачи, што захтева повећану комуникацију с њима и додатна објашњења (нове потребне вештине су: реторика, презентација, комуникација, прављење скраћених упутстава);

- у одрживом развоју туризма туристе веома интересује однос запослених према туристичким дестинацијама и објектима, што захтева додатно неформално образовање запослених;

- туристички упосленици морају сами да учествују у одрживом развоју да би га користили као туристичку атрактивност.

Кроз наведени графикон идентификује се транзиција из света образовања у свет рада кроз два подручја која су обухваћена њиме. Суштина овог графикона је пре свега приказивање процеса отварања образовања према процесу запошљавања. То захтева да се проверавају знања свршених ученика и студената из различитих области. Такво образовање заснива се на потребама врло пробирљивог тржишта рада. Стога млади који се запошљавају у модерном туристичком окружењу нису само пуки извршиоци, већ су и промотери свих аспеката одрживог развоја у датом простору и заштите укупног амбијента. То подразумева да пракса ученика и студената буде прилагођена одрживом развоју у туризму. Није довољно имати само одређена економска знања, већ је потребно пратити акцију у коју се укључују друштвени фактори у очувању простора и на тај начин унапредити туристичку понуду. Зато је дужност туристичког радника да учествује у акцијама заштите простора, али и да његова услуга буде садржајна и квалитетна. Навешћемо само неке од активности и неопходних знања и вештина:

Табела 1: Активности туристичких радника - потребна знања и вештине

Стручна активност	Друштвене активности	Преносиве вештине потребне за тржиште рада	Општеобразовни циклус у образовању
Маркетинг у туризму	Однос туризма и природне средине	Решавање конфликта	Однос туризма и политике
Менаџмент људских ресурса	Просторно планирање и економски развој	Креативно промишљање	Култура и културно наслеђе – упознавање и очување
Пословни развој (бусинес девелопмент)	Савладавање одрживог развоја у туризму		
Страни језици			
Предузетништво			
Квалитет услуга			
Информационе технологије			

Извор: Lewis A., (2005). Рационализирање а Туризм Куррикулум фор Сустанаблие Туризм Девелопмент ин Смалл Исланд Статес: А Стакехолдер Перспективе, Журнал оф Хоспиталити, Леисуре, Спорт анд Туризм Едуцатион, Волуме 4, Нумбер 2,

Нормално је да су у средишту овог процеса послодавци, где се највише и осећа утицај послодавца на процес образовања и дипломске вредности

ученика. Област образовања се све више валоризује управо кроз сам процес запошљавања, тако да вештине представљају јаку страну утицаја света рада на вредновање образовања. Због тога се и изражава велика потреба за образовањем за одрживи развој у циљу отклањања ових испољених слабости младих људи на тржишту рада. Захтеви према послодавцима биће да све више схватају очување околине као један од фактора развоја модерног туризма и перспективе за укупни развој. Послодавци који не буду имали ту визију тешко ће опстати на тржишту модерне туристичке понуде у Србији.

Неформално образовање

Неформално образовање може бити краткорочно и дугорочно образовање туриста кроз различите сегменте. Одрживи развој у туризму није више само неактивни одмор, већ све више подразумева потребу човека да се стално концентрише на своју улогу у природи и друштву. Одрживи развој у туризму управо подразумева стално комуницирање и образовање туриста на различитим нивоима:

- свакодневно неформално образовање;
- организовани облици неформалног образовања (семинари, летње школе, кампови);
- истраживачко и акционо образовања (експедиције, школе у природи, истраживачки пројекти, такмичења).

Добро очувана природа представља једну од фундаменталних конкурентских предности развоја туризма Србије. Основу за развој еко-туризма представљају заштићена подручја природе – пет националних паркова, три Рамсар локалитета, један резерват биосфере, 120 резервата природе, 20 паркова природе, око 470 споменика природе, као и 215 биљних и 427 животињских врста које су означене као природне реткости. Према подацима Завода за заштиту природе Србије, припремљена је документациона основа за преко 1.000 заштићених добара у Србији, која тренутно обухватају око 5% територије Републике. Циљ заштите је да обухвати око 10% подручја Републике до 2010. године. Међутим, и поред овако добре основе, развој еко-туризма, како је дефинисан у међународним оквирима, још увек је у Србији у повоју. Према проценама Светске туристичке организације, глобални удео еко-туризма у укупним туристичким путовањима је између 2% и 4% (www.world-tourism.org). Имајући у виду тенденције у нашој земљи и кретања на домаћем туристичком тржишту, може се проценити да је тај удео за Србију још и мањи. Разлог је недовољна мотивисаност како потенцијалних стваралаца овог туристичког производа, тако и посредника – туристичких агенција, првенствено због ниске профитабилности (постоје

помаци у неколико дестинација као што су заштићене области: Засавица, Царска бара и Палић-Лудаш).

Као један од видова еко-туризма у Србији, могуће је интензивније развијати сеоски туризам. Потенцијали за развој сеоског туризма постоје (очувана природа, клима, чист ваздух, незагађене реке и језера, богата флора и фауна). Ове погодности су нарочито изражене у брдско-планинским пределима где боравак у природи пружа туристима могућност за шетње, рекреацију, бављење спортом, организоване излете до оближњих пећина, извора и водопада, могућност лова и риболова, јахања, планинарења, брање шумских плодова и лековитог биља и друге рекреативно-забавне активности у природи. Туристи који за то покажу интересовање могу се укључити у обављање пољопривредних радова. На основу података Туристичке организације Србије, организованим туризмом бави се мали број сеоских домаћинстава (у општинама Косјерић, Ваљево, Чачак, Пожега, Кнић, Лучани, Мионица, Ужице, Сокобања, Чајетина, Пријепоље, Брус, Шабац, Краљево, Ивањица, Рача Крагујевачка и Горњи Милановац, односно у укупно 17 општина). Овако слаб туристички промет резултат је деловања неколико фактора. Прво, не постоји никаква стандардизација и категоризација услуга и смештаја у сеоским домаћинствима, тако да потенцијални туриста из тренутних штурих информација о смештају и услугама не може готово ништа да сазна³. Потом, саобраћајна инфраструктура наших села најчешће је у веома лошем стању (постојећи асфалтни путеви се не одржавају, а има доста и путева који нису асфалтирани и нису категорисани). Пратеће делатности (трговина, услужни сектор, здравствена заштита) слабо су развијене јер велики број села у Србији нема своје малопродајне објекте, амбуланту, пошту и сл. Посебно питање је неконтролисана градња објеката на територији сеоског атара (посебно присутно код оних села која су већ “окусила” користи туризма), чиме се директно угрожава околина и нарушава изглед крајолика који је једна од главних атракција. Како би се о туризму као потенцијално развојној грани српског села могло размишљати, неопходно је да туризам усвоји локално становништво као алтернативу пољопривреди. Треба напоменути да је типично понашање код српских домаћина, традиционално везаних за пољопривреду, одбијање сваке помисли да се могу бавити и нечим другим осим обрадом земље и гајењем стоке. То се може и мора мењати, али је реч о дугом и спором процесу који подразумева едукацију сеоског становништва у целини (не само школског узраста, него и образовање одраслих) за бављење туризмом. Велику улогу требало би да

³ Закон о туризму посебно је уредио питање пружања услуга смештаја и исхране у домаћинствима, као и специфичан облик пружања угоститељских услуга.

имају невладине организације, туристичке организације општина, али и сви заинтересовани субјекти⁴.

Навешћемо само неке од могућности туризма на селу на примеру села Ваљевског краја. Ваљевски крај обухвата простор општине Ваљево и налази се у северозападној Србији. На југу границу према косјерићком крају представљају Ваљевске планине (Медведник, Маљен, Повлем, Сувобор који се наставља Рајцем), а према северу се широко отвара према Посавини. Релативно је добро повезан магистралним путем Београд-Ваљево и регионалним путевима према Ужицу на југу, Бајној Башти на југозападу, Лозници и Шапцу ка северозападу. Међутим, мрежа локалних путева је у доста лошем стању те су ваљевска села лоше инфраструктурно повезана.

Ваљевски крај обилује природним туристичким ресурсима: поменуте Ваљевске планине, речни токови Обнице, Јабланице, Градца, Колубаре, бројни извори и крашка врела, крашко подручје Лелићког и Бачевачког краса са крашким облицима рељефа, чист ваздух, богата флора и фауна у појединим деловима планинског подручја, Ваљевска подгорина са непрегледним просторствима под ливадама, пашњацима и воћњацима, типична српска архитектура сеоских домаћинстава и типичан српски фолклор, богато културно наслеђе (манастир Лелић, Бранковина) (Ђоковић Е., 2005). Овакав туристички потенцијал указује на несумњиву могућност развоја еко-туризма, односно развоја сеоског туризма на основама одрживог развоја. Међутим, мало је до сада урађено на том пољу због недостатка материјалне потпоре и слабе информисаности локалне заједнице о потенцијалима развоја еко-туризма, као и незаинтересованости државе за овакав вид туризма (у Ваљевском крају потенциран је туристички центар Дивчибаре које су се до сада оријентисале углавном на школски и омладински туризам). Али, од пре неколико година интензивно се почиње размишљати о активирању Ваљевског краја као потенцијалне еко-дестинације у Србији.

У том смислу 2005. године основано је Удружење домаћина Ваљево у Лелићу са основним циљем унапређења живљења на селу с посебним нагласком на развој сеоског туризма, што треба да утиче на останак, односно повратак младих на село⁵. До сада је Удружење радило на анимирању

⁴ Туристичка организација Србије је у мају ове године започела акцију формирања базе података о понуди сеоског туризма. Циљ формиране базе података је израда публикације о понуди сеоског туризма, као и њихова презентација у оквиру сајта Туристичке организације Србије. Екипа ТОС-а је половином јула кренула у обилазак сеоских домаћинстава. Досад је екипа ТОС-а обишла 19 општина, 59 села и 136 домаћинстава.

⁵ Удружење су основали организација “Ваљево-турист” и Друштво за проучавање лековитог биља с намером да се на подручју Ваљевских планина крене у развијање сеоског туризма. Они су успели да анимирају око 100 сеоских газдинстава да се упусте у туристичку делатност, испрва доста опрезно, а када су схватили да туризам може постати не само допунска него и основна, кренули су и на улагање и опремање својих капацитета. У

домаћина у циљу бављења сеоским туризмом, анкетирало и разговарало са преко 90 домаћина у 22 села, од 54 заинтересована домаћинства категорисано је 24 домаћинства у 17 села са преко 100 лежаја, одржана су предавања у вези с бављењем сеоским туризмом, одштампан је заједнички проспект у тиражу од 3.000 примерака, организован је заједнички наступ на Сајму туризма у Београду и појавило се на новосадском пољопривредном сајму (www.cenort.org.yu). Обука и образовање су кључни сегменти на којима Удружење инсистира. Она се односи на обуку тренера који су укључени у водеће позиције на локалном нивоу (нпр. администрација, развој производа, маркетинг), обуку за пружање услуга у сеоском туризму (брига о потрошачу, знање страних језика, стандардизација производа, разумевање потреба партнера, знање о производу, основе маркетинга, интернет), обуку званичника локалне самоуправе. С таквом инфраструктуром, материјалном и кадровском, могуће је планирати и имплементирати наредне кораке у развоју сеоског туризма у Ваљевском крају.

Посебно интересантно поље представља могућност организовања летњих школа и кампова, не само за децу, већ и за одрасле који би учили нешто ново и истовремено проводили време у средини која се толико разликује од њихове свакодневне – градске средине. По том питању Ваљевски крај већ има предност у односу на друге јер се у његовом селу Петници налази Истраживачка станица “Петница” за младе која постоји већ скоро четврт века. Она је усмерена преваходно на средњошколски узраст и децу која показују посебно интересовање за одређене области (географију, биологију, хемију, физику, информатику, астрономију, етнологију, археологију) и нуди им двонедељне и тронедељне курсеве и емпиријска истраживања на локалним дестинацијама. “Петница” би могла да постане окосница развоја неформалног образовања у светлу развијања еко-туризма. Дестинације које станица већ користи (клицура реке Градац, Повлем, Маљен, Медведник, околна ваљевска села) могле би се ставити у службу активног и образовног одмора за заинтересоване групе из домаћих, али и страних центара.

Закључак

Да би одрживи туризам у Србији мога да постане један од важних полуга развоја целокупне туристичке понуде, неопходно је да се на нивоу државе донесе национална стратегија развоја одрживог и еко-туризма и дефинишу основе за њену примену, на начин како је то већ учињено у неким суседним земљама (на пример, Бугарска). Потребно је, такође, ослонити се на невладине организације, због њиховог већ потврђеног значаја у развоју летњем периоду године цене смештаја и хране у сеоским домаћинствима крећу се од шест до десет евра дневно.

овог облика туризма у свету. Образовање за одрживи туризам постаје један од најважнијих инструмената за постизање постављених циљева.

Посебно је важно напоменути да развој еко-туризма у Србији треба да постане не само средство за постизање укупног одрживог развоја у туризму, већ и адекватан приступ за репозиционирање Србије као туристичке дестинације на међународном тржишту стварањем пожељног имиџа земље с богатством природних и културних ресурса. Образовање запослених у туризму на датим дестинацијама, домицилног становништва, али и сви неформални облици образовања који се могу понудити туристима постају значајни за развој одрживог туризма.

Посебно интересантан облик еко-туризма у Србији јесте сеоски туризам. Међутим, да би се овај вид туризма промовисао и постао атрактиван за домаћу и инострану туристичку тражњу, неопходно је имати и адекватне канале продаје. Потребно је превазићи неорганизованост у попуњавању капацитета туристичких објеката у селима и вршити продају преко туристичких агенција. Организован начин продаје умногоме ће допринети бољем сусретању понуде и тражње за одмором на селу и свакако помоћи сеоским домаћинима да до краја валоризују учињена улагања. На страни тражње, сагласно светским искуствима, уочавају се тенденције које говоре о већој софистицираности туристичке тражње и њеној пробирљивости у односу на квалитет, садржај, цену и друге елементе конкретних дестинација. Генерални је став да ће у туристичкој тражњи све више долазити до изражаја индивидуализација захтева са оријентацијом на посебна интересовања, у чему нарочиту шансу добија туризам на селу. Сагласно томе, јасно је да туризам на различите начине доприноси ревитализацији села, и то кроз:

- успоравање миграција ка граду и подмлађивање сеоске популације, а тиме побољшање структуре радно активног становништва;
- повећање пољопривредне производње и бољег пласмана пољопривредних производа, предмета домаће радиности и производа старих заната, кроз пансионску и ванпансионску потрошњу туриста;
- спречавање нарушавања природног амбијента и очување традиционалне народне архитектуре, етнографских елемената, особеног начина живота и рада, обичаја, фолклора.

Литература

- Busby G., (2005). The Concept of Sustainable Tourism within the Higher Education Curriculum: A British Case Study, *Journal of Hospitality, Leisure, Sport and Tourism Education*, Volume 4, Number 2
- Ђоковић Е., (2005). **Географско проучавање Ваљевског краја с посебним освртом на однос трговине и урбанизације**. Географски факултет у Београду, магистарска теза.
- Haris R., Griffin T., Williams P., (2003). Sustainable Tourism – A global perspective, *Elsevier*, Oxford.
- Lewis A., (2005). Rationalising a Tourism Curriculum for Sustainable Tourism Development in Small Island States: A Stakeholder Perspective, *Journal of Hospitality, Leisure, Sport and Tourism Education*, Volume 4, Number 2
- Шећибовић Р., Максин-Мићић М., Комленовић Ђ., Манић Е., (2005). Увод у географију туризма са посебним освртом на просторно планирање. *ЦИД – Економски факултет у Београду*, Београд.
- Weaver D., (2006). Sustainable Tourism. *Elsevier*, Oxford.
- Wood M.E., (2002). Екотуризам – принципи, поступци и политике одрживости. *ЦенОРТ*, Београд.
- www.cenort.org.yu
- www.world-tourism.org
- www.portal.unesco.org
- www.ekoforum.org.yu
- www.sdgateway.net

ПРИКАЗИ

Др Дара Дамљановић
Филозофски факултет
Београд

UDK-808.2 (37.031)
Приказ научног скупа
НВ. LVI.4.2007.
Примљен: 23. XI 2007.

XI МЕЂУНАРОДНИ КОНГРЕС РУСИСТА

У бугарском граду Варни од 17. до 23. септембра 2007. године одржан је XI конгрес Међународне асоцијације професора руског језика и књижевности (МАПРЈАЛ) **Руски језик у свету и свет руског језика**. Конгрес је окупио преко хиљаду учесника, а своје радове саопштило је око 850 русиста из 48 земаља Европе, Азије и Америке. Конгрес је одржан у знаку две манифестације: Године руског језика и обележавања јубилеја поводом 40 година постојања Међународне асоцијације професора руског језика и књижевности.

Текућу 2007. годину руски председник В. Путин прогласио је **Годином руског језика** на свечаности поводом Дана народног јединства 4.11.2006. године. То је био и додатни подстицај ширем програму **Руски језик** који се реализује у периоду од 2006. до 2010. године и има за циљ “очување, јачање, развој и ширење руског језика као једног од најважнијих средстава консолидације руског друштва и државе, изласка Русије у светски економски, политички, културни и образовни простор”. Формиран је одбор за организацију и координацију низа пригодних манифестација како у самој Русији, тако и у свету. У Русији је током 2007. године одржано више научних конгреса, конференција, симпозијума, семинара, чији општи називи довољно говоре о разматраној проблематици: “Реторика и култура говора у информатичком друштву” (Јарослав), “Руски језик и култура говора” (Санкт Петербург), “Проблеми метода у настави руског језика као страног” (Санкт Петербург), “Лингвистика као интердисциплинарна наука” (Москва), “Савремена технологија у настави руског језика као страног” (Москва), “Језик, култура, менталност” (Москва), “Методика наставе руског језика као страног” (Москва), “Руски језик у централном региону Русије: стање и перспектива” (Иваново), “Савремена филологија: теорија и пракса” (Краснојарск), “Школовање странаца у Русији: проблеми и перспективе” (Тула), “Руска књижевност у контексту светске културе” (Новгород), “Руска књижевност у формирању савремене језичке личности” (Санкт Петербург) и друго. Сви наведени научни скупови одржани су у организацији најбољих универзитета поменутих градова.

У циљу популаризације руског језика, ширења и развоја, како се наводи, тога “највећег и најбогатијег културног наслеђа Русије”, основана је фондација “Руски свет”. Указ о њеном оснивању донео је председник В. Путин 21. јуна 2007. године. Приоритетни задатак Фондације је учвршћивање положаја руског језика унутар земље и у свету, стварање позитивних ставова у свету према Русији, повећање интересовања за проучавање и учење руског језика, књижевности и културе у земљама бивше заједничке државе и шире, у свету.

Ван Русије су такође организоване различите манифестације. Може се издвојити учешће Русије у улози почасног госта на 25. међународној лингвистичкој изложби “Експоланг 2007” која је одржана у јануару ове године у Паризу. Делегацију су чинили представници универзитета и администрације из 40 региона Русије, а њени чланови су учествовали у свим изложбеним активностима. Највећа пажња посвећена је различитим нивоима и могућностима сарадње међу универзитетима. У првој половини године “Недеља руског језика” одржана је у Аустрији, Пољској, Црној Гори, Кини, Индији. Припрема се мултимедијални програм *Први европски фестивал руске речи*, који ће се одржати 2008. године.

Други важан догађај који је значајно утицао на укупну атмосферу Конгреса било је обележавање 40 година постојања Међународне асоцијације професора руског језика и књижевности. Наиме оснивачки конгрес МАПРЈАЛ-а одржан је 1967. године у Паризу ради популаризације, очувања, развоја и проучавања руског језика и књижевности као интегралног дела светске културе. Први председник био је познати руски лингвиста академик Виктор В. Виноградов. Конгреси се одржавају сваке четврте године, тако да су градови-домаћини, наведени хронолошким редоследом, били: Москва, Варна, Варшава, Берлин, Праг, Будимпешта, Москва, Регенсбург, Братислава, Санкт Петербург и Варна. Наредни XII конгрес биће одржан у Кини (Шангај). Током четрдесет година постојања, како у прошлости тако и данас, ово међународно лингвистичко удружење нарочито:

– доприноси успешности наставе руског језика и књижевности, размењујући информације и акумулирано искуство у области разраде и примене што ефикаснијих наставних метода;

– омогућава размену резултата научних истраживања у области руске филологије, културологије и методике наставе, као и разраду и реализацију међународних истраживачких пројеката;

– организује научне симпозијуме, конгресе, изложбе и друге манифестације под окриљем МАПРЈАЛ-а, исто тако учествује у раду других сродних међународних организација;

– припрема и објављује научне публикације, уџбеничку и методичку литературу за наставу руског језика и књижевности, периодику (билтене и часописе);

– доприноси ширењу културних и духовних вредности руског народа.

На заседању президијума МАПРЈАЛ-а у Манчестеру у пролеће 2001. године донета је одлука о укључивању ове организације у Међународну федерацију наставника живих језика (Federation internationale des professeurs de langues vivantes – FIPLV). Чланови FIPLV су асоцијације наставника живих језика из 46 земаља међу којима су и Међународна асоцијација наставника француског језика, Међународна асоцијација наставника немачког језика, Међународна асоцијација наставника енглеског језика као страног, Европска асоцијација наставника шпанског језика.

О припреми и организацији XI редовног конгреса МАПРЈАЛ-а бринула су два организациона одбора и програмски савет. Међународни организациони одбор чинили су најеминентнији научници из 17 земаља: Русије, САД, Финске, Бугарске, Немачке, Енглеске, Шпаније, Италије, Кине, Индије, Словачке, Чешке, Молдавије, Украјине, Грузије, Монголије и Казахстана. Национални (бугарски) организациони одбор чинили су представници владе, министарства просвете, највећих бугарских универзитета, декани факултета и истакнути русисти. Програмски савет чинили су истакнути бугарски русисти с универзитета Софије, Пловдива и Варне.

Свечаности поводом отварања конгреса присуствовали су премијер бугарске С. Д. Станишев, министар образовања и науке, градоначелник Варне, заменик министра иностраних послова Бугарске, ректор Универзитета у Варни Љ. Путина, чланови президијума МАПРЈАЛ-а, руски амбасадор у Бугарској и други званичници. Учеснике програма својим стиховима и музиком поздравили су песник Евгениј Евтушенко и пијаниста Сергеј Маркаров који су приредили и посебно вече поезије и концерт.

Рад XI конгреса одвијао се у оквиру 14 научних области где су разматрани сви основни проблеми савремене русистике: “Новине у системско-структурном опису савременог руског језика”; “Говорна делатност: савремени аспекти проучавања”; “Функционалне разгранатости руског језика”; “Језик, спознаја, култура”; “Руски језик: дијахронија и динамика језичких процеса”; “Руска лексикографија: развојне тенденције”; “Руски језик у поређењу с другим језицима”; “Комуникација на руском језику у поликултурној средини”; “Превод – узајамни утицаји језика и култура”; “Проучавање и опис руског језика као страног”; “Методика наставе руског језика”; “Руска књижевност: прошлост и савремено стање”; “Методика

наставе руске књижевности”; “Фразеологија”. Поред тога, одржано је пет “округлих столова”: “Руски језик у свету глобализације”, “Руски језик и језички идентитет”, “Руски језик као језик школског и универзитетског образовања”, “Руска култура у настави руског језика: проблеми и перспективе”, “Савремена технологија у настави руског језика”.

Међу учесницима конгреса били су истакнути научници из разних земаља, а највише из Русије. Поменућемо научној јавности добро позната имена као што су: Ј. Д. Апрејан, Е. М. Верешчагин, Г. Н. Золотова, Ј. Н. Караулов, Д. Девидсон, А. Мустајоки, С. Димитрова, Е. Е. Јурков, О. Д. Митрофанова, Е. И. Пасов, А. Н. Шчукин и други. Србију су на овом еминентном научном скупу представили русисти из Београда (Филозофски и Богословски факултет), Новог Сада (Филозофски факултет) и Ниша.

Научни радови саопштени на конгресу објављени су у Зборнику научних радова који се састоји од осам књига. Зборник садржи цео спектар актуелних проблема русистике. Највише радова односи се на област методике наставе руског језика, а објављени су у две књиге. Планира се електронско издање радова на сајту МАПРЈАЛ-а.

Одајући признање домаћинима за одличну организацију овог великог научног скупа, завршићемо приказ стиховима Е. Евтушенка посвећених руском језику, који уједно на најбољи начин дочаравају укупну атмосферу у којој се одвијао рад:

*Без намере да се уобрази, гостољубиви наш руски језик, у себе је упио
дух свих нација, и тиме постао пушкиновски велик.*

Др Милана Грбић
Нови Сад

UDK-37.014.3
Приказ дела
НВ. LVI.4.2007.
Примљен: 9. IX 2007.

РЕЧНИК РЕФОРМЕ ОБРАЗОВАЊА

Бојана Петрић¹ (2006), Речник реформе образовања, Платонеум, Мисао, Педагошки завод Војводине, Нови Сад, 167 стр.

Књигу Бојане Петрић *Речник реформе образовања* чине текстови објављени у часопису *Мисао*: 1. у колумни “Речник реформе” и 2. интервјуи. У првом делу се објашњавају појмови у вези с реформом образовања, под називом Појмовник реформе (*курукулум, глобална перспектива у образовању, мултикултурална едукација, аутономија ученика, знање, емоције и настава, писменост, опсервација, акционо истраживање, евалуација*), а у другом воде разговори (интервјуи) са особама из различитих области образовања а у вези с питањима реформе образовања: Петер Међеш (Мађарска), Адријан Холидеј (Велика Британија), Керолајн Бодоцки (Велика Британија), Чарлс Олдерсон (Велика Британија), Ана Пешикан (Србија), Ентони Охир (Велика Британија), Фалк Пингел (Немачка), Хана Шислер (Немачка), Јулијана Јакоби (Немачка), Дарја Завишек (Словенија), Габор Халас (Мађарска), Ханс Вајлер (Немачка). *Разговори* се односе на проблеме реформе образовања, на појмовник из првог дела и чине “садржинску везу” између првог и другог дела књиге.

Појмовник реформе почиње објашњавањем појма “курукулум”, однедавно фреквентним код нас, а делимично повезаним с термином “наставни план и програм”. О реформи повезаној с изградњом курикулума говори већина интервјуисаних особа. За нас је нов појам “скривени курикулум”, а он се “односи на неписане вредности и ставове које ученицима преносе”

¹ Бојана Петрић је основне студије завршила на Филозофском факултету у Новом Саду, Одсек за англистику (1991); магистрирала је из примењене лингвистике на Филолошком факултету у Београду (1997), а докторирала на универзитету Отвош Лоранд у Будимпешти (2006). Предаје на домаћим и међународним универзитетима. Објавила је низ чланака из области студија образовања и примењене лингвистике у домаћим и међународним часописима и зборницима. Чланица је Европске асоцијације наставника академског писања. Уредила је тематски број часописа Мисао “Настава историје у транзицији” (2005) у чијем је уредништву од 2003. године.

(стр. 18) наставници и текстови у уџбеницима кроз образовне процесе и структуру образовног система. Може имати дуготрајнији учинак од званичног курикулума.

У план и програм свакако треба имплементирати *глобалну перспективу у образовању* како би се код ученика створио осећај припадности једној наднационалној, глобалној људској заједници, у којој је свако повезан са сваким без обзира на разлике међу земљама, културама, класама, половима и др. “Мисли глобално и делуј локално” (стр. 21) циљ је ове перспективе.

Ауторка наводи поражавајуће податке о *писмености* код нас у поређењу са светом. Будући да је неписменост повезана с економском неразвијеношћу, сиромаштвом и најнижим положајем у друштву, код нас је број неписмених алармантан. Такође, ауторка истиче значај електронске писмености данас.

За наставнике су драгоцене објашњења појмова *емоција и настава, аутономија ученика, опсервација* и *акционо истраживање* да би унапредили свој рад и “преиспитали уврежене погледе на образовање” (стр. 8).

Да би се унапредио наставни програм, проценили резултати и утврдили ставови учесника, неопходна је *евалуација*, пре свега, министарства образовања, института, школа, наставника, родитеља и јавности у целини. Ауторка је дала објашњење шта је циљ евалуације, ко су корисници, ко су евалуатори, који је фокус евалуације, метод, временски оквир и извештај евалуације.

Сваки појам у *Речнику* објашњен је јасним језиком и за сваки појам ауторка даје смернице у ком се интервјуу даље анализира и дискутује о њему. За сваки појам наводи изворе а код појединих тема и интернет адресе и сајтове које читалац може посетити, а наставници директно користити у настави. Књига је савремена, добро дизајнирана и даје модел како се може писати. Ауторка нам на тај начин штеди време у тражењу и чини књигу лаком за читање.

На почетку сваког интервјуа дата је фотографија саговорника с кратком биографијом. У првом интервјуу у књизи, са Петером Међешом, сазнајемо искуства Мађарске у реформи образовања, односно да је потребно променити курикулум свих школа ради практичнијих знања и смањења количине “неупотребљивих информација”. Андријан Холидеј (Велика Британија) као циљеве образовања истиче вредности као што су *аутономија ученика* и критичко мишљење. Његова теза је да се наставници баве веома важном и моћном друштвеном професијом и да је неопходно да оно чиме се баве посматрају кроз ширу перспективу о. Основна одговорност за образовање деце треба да је на родитељима, поента је интервјуа с Ентонијем Охиром

(Велика Британија). Он сматра да родитељи, пошто плаћају услуге образовања деце путем пореза, и треба да захтевају квалитет.

Фалк Пингел и Хана Шислер су истраживачи Института за међународно проучавање уџбеника “Георг Екерт” у Брауншвајгу у Немачкој. У интервјуима говоре о ревизији уџбеника и наставе историје, чији модел можемо да применимо у ревизији уџбеника код нас.

“Хендикеп је друштвени конструкт” (стр. 151), главна је теза интервјуа са Дарјом Завишек (Словенија). Она наглашава да дете с хендикепом треба интегрисати у школу. “Није довољно дете ставити у учионицу... Мора се припремити читаво окружење, разговарати с родитељима, децом, наставницима... Морате стално образовати људе о различитости.” (стр. 149) Циљ овог интервјуа је да се нагласи потреба промовисања друштвеног модела хендикепа, а не медицинског, да се особа с хендикепом оспособи да води обичан живот. Професорка Дајра Завишек намерно у интервјуу не каже “нормалан живот” и не користи термин “нормалан” јер нормално већ подразумева идеју да постоји норма и нормалност, а то управо треба ставити под знак питања и проширити.

Као неко ко се бави родном перспективом у настави, интервју са Јулијаном Јакоби (Немачка) издвојила бих као реткост у нашој литератури. Ауторка већ у Уводу каже да користи појмове у тексту у општем значењу како би обухватила припаднике оба пола. Тиме подвлачи да је родно сензибиласан језик правило које се мора поштовати, што је реткост у издањима код нас у земљи. Јулијана Јакоби истиче два разлога зашто треба размишљати о роду када се говори о образовању: први је разлика између ученика на основу пола, а други разлог је родна заснованост образовног система у смислу родне обележености наставничког позива. Јулијана Јакоби у интервјуу истиче да је најважније подизање свести наставника о роду. Важан део целе приче јесте ревизија уџбеника који су пуни мушког шовинизма и родних стереотипа. Питање рода у образовању у Немачкој појавило се у дискусијама седамдесетих година прошлог века, а код нас почетком XXI века.

Књига је корисна наставницима, али и онима који се образовањем организационо баве: директорима школа, министарству образовања, ауторима наставних планова и програма, ученицима и родитељима. У књизи су дата савремена знања из образовања и наставе, актуелна у нашој средини где је реформа образовања у току.

Иван Ивић истиче у рецензији књиге да она “провоцира активан однос читаоца, подстиче на размишљање, изнуђује упоређивање онога што је прочитано и онога што читалац зна и у шта верује. А то је максимални учинак који једна књига може имати.”

НАСТАВА И ВАСПИТАЊЕ

УПУТСТВО ЗА АУТОРЕ ПРИЛОГА

Достављање рада

Рад треба доставити редакцији у два штампана примерка куцана на компјутеру или у **електронској форми** (на дискети или mail-ом), на адресу Педагошко друштво Србије, Теразије 26, 11000 Београд, са напоменом „За часопис“. **Радови се достављају у Word формату, са Times New Roman фонтом, величина 12, Serbian cyrillic.**

Писане верзије се не враћају аутору.

Писање рада

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

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

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

Радове треба доставити на српском језику.

Редакција обезбеђује превођење апстракта на енглески језик.

Табеле треба означити одговарајућим бројем и насловом који их јасно објашњава.

Графички прикази треба да имају наслов и легенду која прати приказ.

На крају рада на посебним страницама наводи се списак коришћене литературе.

Позиви на литературу - референце

Позиве на литературу треба давати у тексту, у заградама, а избегавати фусноте за навођење библиографских података. Фусноте треба користити, ако је то нужно, за коментаре и допунски текст. Имена страних аутора у тексту се наводе у транскрипцији приликом првог позива на аутора или извор са навођењем

презимена аутора у оригиналу у загради. У следећим позивима на истог аутора довољно је навести само транскрипцију. У позиву на литературу наводи се презиме аутора и година издања извора на који се позивамо, на пример: (Ђорђевић, 1982). Навођење више аутора у загради треба уредити 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 краћеница *и сар*.

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

књига:

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

чланак у часопису:

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

прилог у зборнику:

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

енциклопедијска или речничка издања:

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

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

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

Оцењивање радова

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

Настава и васпитање

НВ	Год. LVI	Бр. 1-4	Стр. 1-520	Београд	2007.
----	----------	---------	------------	---------	-------

UDK-37

ISSN 0547-3330

Редакција

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

Главни и одговорни уредник
др Гордана Зиндовић-Вукадиновић

САДРЖАЈ ЧАСОПИСА “НАСТАВА И ВАСПИТАЊЕ” ЗА 2007. ГОДИНУ

НАСТАВА И УЧЕЊЕ	Страна	Број
<i>Др Јелена Д. Станисављевић, Др Ивица Т. Радовић:</i> Ефекат примене природног зоолошког материјала на трајност и квалитет стечених знања у настави биологије 5-14	5-14	1
<i>Наташа Милановић:</i> Блумова таксономија когнитивног подручја у функцији усвајања елементарних математичких појмова 15-29	15-29	1
<i>Др Драгица Тривић, Миомир Ранђеловић, Мирјана Марковић, Др Ратко М. Јанков, Др Гордана Зиндовић-Вукадиновић:</i> Стандарди ученичких постигнућа у настави хемије – визија о хемијски писменим младима 30-46	30-46	1
<i>Ивана Ђерић, Ивана Луковић, Рајка Студен:</i> Реализација наставе природних наука у Србији у контексту резултата TIMSS-FT 2007 40-55	40-55	1
<i>Др Душанка Лазаревић:</i> Образовање младих за коришћење информација са интернета – ослонци у развоју критичког мишљења 109-118	109-118	2
<i>Др Љубомир Жиропаша:</i> Узраст и учење страних језика 119-130	119-130	2
<i>Мр Марјана Пенца Палчић:</i> Увођење страних језика у прва три разреда основне школе 131-140	131-140	2
<i>Мр Милановић Ивана, Мр Радисављевић Снежана:</i> Однос ученика основне школе и њихових родитеља према настави физичког васпитања и физичком вежбању 141-150	141-150	2

<i>Проф. др Ненад Сузић, Данијела Антић: Афективни стилови у настави</i>	227-243	3
<i>Др Јасмина Коцопељић, Др Мирјана Францешко: Вредновање квалитета наставног процеса.....</i>	244-263	3
<i>Др Јасмина Шефер, Мр Славица Шевкушић: Мислити у времену и простору : предлози за измене у програму предмета познавање друштва.....</i>	361-372	4
<i>Др Радован Антонијевић: Области истраживања постигнућа ученика: TIMSS 2007 и PISA 2006.....</i>	373-388	4
<i>Др Бурђица Комленовић: Организација обавезног образовања и наставе географије у Јапану.....</i>	387-397	4
<i>Сандра Давидовић, Нада Шкундрић: Самовредновање: планирање и припрема за наставу.....</i>	398-412	4

ПРОБЛЕМИ ВАСПИТНОГ РАДА

<i>Др Вера Спасеновић, Мр Снежана Мирков: Интервентни програми развијања социјалних вештина ученика</i>	56-65	1
---	-------	---

НОВЕ ТЕХНОЛОГИЈЕ КОМУНИКАЦИЈА И ДЕЦА

<i>Др Љубомир Жиропађа: Дете и компјутер – очекивања и стрепње родитеља ..</i>	66-75	1
--	-------	---

ПРЕДШКОЛСКО ВАСПИТАЊЕ

<i>Др Јасмина Клеменовић: Еколошко васпитање и образовање деце предшколског узраста у свету.....</i>	76-87	1
<i>Др Весна Цолић: Стваралаштво у дечјем вртићу</i>	329-337	3
<i>Др Емина Копас-Вукашиновић: Игром до знања предшколског детета</i>	455-469	4

НАСТАВНИЦИ И САРАДНИЦИ У ОБРАЗОВАЊУ

<i>Др Недељко Трнавац: Шта и како раде школски педагози у Србији?.....</i>	88-104	1
<i>Др Славица Максић, Мр Славица Шевкушић: Припрема наставника за реализацију изборних предмета.....</i>	162-173	2
<i>Др Емина Хебиб: Индивидуални развој наставника у школи</i>	174-187	2

ИСТРАЖИВАЊЕ ПЕДАГОШКИХ ПОЈАВА

<i>Мр Јелена Максимовић: Различити методолошки приступи у истраживању школског неуспеха.....</i>	151-161	2
--	---------	---

ИЗ СТРАНОГ ШКОЛСТВА

<i>Гукаленко О.В., Дањилук А.Ј.: Васпитање у савременој Русији.....</i>	188-205	2
---	---------	---

ПОЛИТИКА ОБРАЗОВАЊА

<i>Др Биљана Бодрошки Спарису: Ефикасност и правичност образовних система у европским политикама образовања</i>	264-282	3
---	---------	---

<i>Марина Митрић, Бојана Вукотић: Основни показатељи стања у школским библиотекама у Републици Србији</i>	283-295	3
---	---------	---

ИСТОРИЈА ОБРАЗОВАЊА

<i>Др Ивана Дробни: Методичке основе првих српских уџбеника за наставу музике</i>	296-313	3
---	---------	---

ШКОЛСКА ПРАКСА

<i>Мр Љубинка Крвавац, Јелена Павловић: Унапређивање квалитета рада школа</i>	314-328	3
---	---------	---

НАСТАВНИЦИ И СТРУЧНИ САРАДНИЦИ

<i>Др Вера Рајковић, Др Лидија Радуловић: Како наставници опажају своје иницијално образовање: на који начин су стицали знања и развијали компетенције</i>	413-434	4
--	---------	---

ДЕЦА СА ПОСЕБНИМ ПОТРЕБАМА

<i>Др Мирјана Јапунџа-Милисављевић: Егзекутивне функције и школски успех код деце с лаком менталном ретардацијом</i>	435-445	4
--	---------	---

<i>Др Шпела Голубовић: Сметње у учењу и понашању: препознавање и разумевање</i>	446-454	4
---	---------	---

ОБРАЗОВАЊЕ НА ДАЉИНУ

<i>Др Мирјана Радовић-Марковић: Карактеристике e-learning система и перспективе његовог развоја и примене у високошколском образовању</i>	470-485	4
---	---------	---

ОБРАЗОВАЊЕ ЗА РАЗВОЈ

<i>Др Рефик Шећубовић, Мр Емилија Манић: Образовање за одрживи развој у туризму</i>	486-504	4
---	---------	---

ПРИКАЗИ

<i>Мр Лидија Златић: Тестови знања: израда и примена у средњој школи</i>	206-210	2
--	---------	---

<i>Др Јован Ђорђевић: Особености учења одраслих</i>	211-215	2
---	---------	---

<i>Др Марина Арсеновић-Павловић: Поглед уназад: Свенка Савић о игри и балету</i>	216-222	2
--	---------	---

<i>Др Славица Максић: Од локалних до глобалног света даровитости</i>	338-346	3
--	---------	---

<i>Др Емил Каменов: Записи у славу Санде Марјановић</i>	347-350	3
---	---------	---

<i>Др Гордана Будимир-Нинковић: Вредности, интересовања и ангажовање у физичком васпитању</i>	351-354	3
---	---------	---

<i>Др Дара Дамљановић: XI међународни конгрес русиста</i>	505-508	4
---	---------	---

<i>Др Милана Грбић: Речник реформе образовања</i>	509-511	4
---	---------	---

Journal of Education

JE	Year LVI	No. 1-4.	P. 1-520	Belgrade	2007.
----	----------	----------	----------	----------	-------

UDK-37

ISSN 0547-3330

Editorial Board

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

Editor-in-chief

Gordana Zindović-Vukadinović, Ph.D.

CONTENTS OF JOURNAL OF EDUCATION FOR YEAR 2007

	TEACHING AND LEARNING	Page	No.
<i>Jelena Stanisavljević, Ph.D., Ivica Radović, Ph.D.:</i> Effects of application of natural zoological material on durability and quality of acquired knowledge of biology.....		5-14	1
<i>Nataša Milanović:</i> Bloom's taxonomy of cognitive domain in the function of acquisition of basic mathematical concepts.....		15-29	1
<i>Dragica Trivić, Ph.D., Milomir Ranđelović, Mirjana Marković, Ratko M. Jankov, Ph.D., Gordana Zindović-Vukadinović, Ph.D.:</i> Attainment standards in chemistry teaching – a vision of chemically literate young people.....		30-46	1
<i>Ivana Đerić, Ivana Luković, Rajka Studen:</i> Science teaching in Serbia in the context of the TIMSS-FT 2007 results.....		40-55	1
<i>Dušanka Lazarević, Ph.D.:</i> Educating the Young to Use Online Information – Supporting the Development of Critical Thinking.....		109-118	2
<i>Ljubomir Žiropada, Ph.D.:</i> Age and Foreign Language Learning.....		119-130	2
<i>Marijana Penca Palčić, MA:</i> Implementation of Foreign Languages in the Initial Three Grades of Primary School.....		131-140	2
<i>Milanović Ivana, MA, Radisavljević Snežana, MA:</i> Students' and Parents' Attitudes towards Physical Education and Workout.....		141-150	2
<i>Nenad Suzić, Ph.D., Danijela Antić:</i> Affective styles in teaching process.....		227-243	3
<i>Jasmina Kodžopeljić Ph.D, Mirjana Franceško, Ph.D.:</i> Teaching process quality evaluation.....		244-263	3

<i>Jasmina Šefer, Ph.D., Slavica Ševkušić, M.A.:</i> To think in time and space: suggestions for curricular changes in the academic subject – society	361-372	4
<i>Радован Антонијевић, Ph.D.:</i> Student attainment research areas: TIMSS 2007 and PISA 2006	373-388	4
<i>Djurdjica Komlenović, Ph.D.:</i> Organization of compulsory education and teaching of geography in Japan	387-397	4
<i>Sandra Davidović, Nada Škundrić:</i> Self-evaluation: planning and preparations for teaching	398-412	4

EDUCATIONAL PROBLEMS

<i>Vera Spasenović, Ph.D., Snežana Mirkov, M.A.:</i> Interventive programmes for developing students' social skills	56-65	1
---	-------	---

NEW COMMUNICATION TECHNOLOGIES AND CHILDREN

<i>Ljubomir Žiropađa, Ph.D.:</i> Child and pc – parents' expectations and fears	66-75	1
---	-------	---

PRE-SCHOOL EDUCATION

<i>Jasmina Klemenović, Ph.D.:</i> Ecologic education of preschool children	76-87	1
<i>Vesna Colić, Ph.D.:</i> Creativity in kindergarten	329-337	3
<i>Emina Kopas-Vukašinović, Ph.D.:</i> Through play to knowledge of preschool child	455-469	4

TEACHING PERSONNEL

<i>Nedeljko Trnavac, Ph.D.:</i> What do school pedagogues in Serbia do and how?	88-104	1
<i>Slavica Maksić, Ph.D., Slavica Ševkušić, MA:</i> Teacher Training for Optional Subjects	162-173	2
<i>Emina Hebib, Ph.D.:</i> Teacher Development within School	174-187	2
<i>Vera Rajović, Ph.D., Lidija Radulović, Ph.D.:</i> How teachers perceive their initial training: how they acquired knowledge and developed competencies	413-434	4

PEDAGOGIC RESEARCH

<i>Jelena Maksimović, MA:</i> Different Methodological Approaches to Academic Failure Research	151-161	2
--	---------	---

EDUCATION IN OTHER COUNTRIES

<i>Gukalenko O.V., Danjiluk A.Y.:</i> Education in Modern Russia	188-205	2
--	---------	---

POLICY OF EDUCATION

<i>Биљана Бодрошки Спаруос, Ph.D.:</i> Efficiency and equity of educational systems in European educational policies	264-282	3
--	---------	---

<i>Marina Mitrić, Bojana Vukotić</i> : Basic indicators of the conditions in school libraries in Serbia.....	283-295	3
--	---------	---

HISTORY OF EDUCATION

<i>Ivana Drobni, Ph.D.</i> : Methodological bases of the first Serbian textbooks for teaching music	296-313	3
---	---------	---

SCHOOL PRACTICE

<i>Ljubinka Krvavac, MA, Jelena Pavlović</i> : Enhancing school quality.....	314-328	3
--	---------	---

CHILDREN WITH SPECIAL NEEDS

<i>Mirjana Japundža-Milislavljević, Ph.D.</i> : Executive functions and attainment of children with mild mental retardation	435-445	4
<i>Špela Golubović, Ph.D.</i> : Learning and behavioural difficulties: recognition and understanding.....	446-454	4

DISTANCE EDUCATION

<i>Mirajana Radović-Marković, Ph.D.</i> : E-learning system characteristics and perspectives for its development and application in high education	470-485	4
--	---------	---

EDUCATION FOR DEVELOPMENT

<i>Refik Šećibović, Ph.D., Emilija Manić, M.A.</i> : Education for sustainable development in tourism	486-504	4
---	---------	---

REVIEWS

<i>Lidija Zlatarić, MA</i> : Knowledge Tests: development and application in secondary school	206-210	2
<i>Jovan Đorđević, Ph.D.</i> : Specificities of Adult Learning	211-215	2
<i>Marina Arsenović-Pavlović, Ph.D.</i> : A Look Backward: Svenka Savić on play and ballet.....	216-222	2
<i>Slavica Maksić, Ph.D.</i> : From local to global worlds of giftedness	338-346	3
<i>Емил Каменов, Ph.D.</i> : In honor of Sanda Marjanovic	347-350	3
<i>Гордана Будимир-Нинковић, Ph.D.</i> : Values, interests and engagement in sport education.....	351-354	3
<i>Dara Damljanović, Ph.D.</i> : XI international congress of Russian language teachers.....	505-508	4
<i>Milana Grbić, Ph.D.</i> : Glossary of educational reform.....	509-511	4

CIP - Каталогизација у публикацији
Народна библиотека Србије, Београд

37

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

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