

ПЕДАГОШКО ДРУШТВО СРБИЈЕ

Настава и васпитање

UDK 37 ISSN 0547-3330 Београд
НВ год. LVII Број 4. стр. 441-603 2008.

РЕДАКЦИЈА

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

ГЛАВНИ И ОДГОВОРНИ УРЕДНИК

др Гордана Зиндовић-Вукадиновић

Лектор: Татјана Догдибеговић

Преводилац за енглески језик:
др Анђелка Игњачевић

Секретар редакције
Милена Ђокић

Компјутерска припрема и коректура:
Предраг Вучинић

За издавача:
Биљана Радосављевић

Штампа: BODEX, Београд

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

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

Претплата на рачун 125-456-89

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

PEDAGOGICAL SOCIETY OF SERBIA

Journal of Education

UDK 37 ISSN 0547-3330 Belgrade
JE Year LVII No. 4. p. 441-603 2008.

EDITORIAL BOARD

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

EDITOR-IN-CHIEF

Gordana Zindović-Vukadinović, Ph.D.

Language editor: Tatjana Dogdibegović

Translator:
Anđelka Ignjačević, Ph.D.

Secretary
Milena Đokić

Design and typeset:
Predrag Vučinić

For the publisher:
Biljana Radosavljević

Printing: BODEX Belgrade

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

Subscriptions: account 125-456-89

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

Настава и васпитање

UDK 37

ISSN 0547-3330

Београд

НВ год. LVII

Број 4. стр. 441-603

2008.

САДРЖАЈ

НАСТАВА И УЧЕЊЕ

- Др Станко Цвјетићанин, Др Мирјана Сегединац, Љубинка Летић:*
Наставни садржаји о хемијској производњи у
основношколској настави441
- Мр Љиљана Пижурица:* Активност ученика и наставника у моделу
вишефронталне наставе.....455
- Мр Јанко Б. Миловановић:* Математички задаци с обележјем стандарда
као модели индивидуализоване и диференциране наставе
математике469

ПРЕДШКОЛСКО ВАСПИТАЊЕ И РАЗВОЈ ДЕЦЕ

- Мр Ангела Месарош Живков, Мр Загорка Марков:* Утицај програмираног
вежбања на развој моторичких способности код деце
предшколског узраста.....483
- Мр Сандра Рудић, Др Шпела Голубовић:* Повезаност појединих аспеката
когнитивног функционисања деце и одлагања поласка у школу 504

ВАСПИТНИ ПРОБЛЕМИ

- Бојана Црњаковић, Др Снежана Стојиљковић, Др Јелисавета Тодоровић:*
Васпитни стил родитеља и локус контроле адолесцената..... 514
- Др Слађана Зуковић, Др Јована Милутиновић:* Школа у духу новог
времена: образовање за различитост530
- Др Зорица Томић:* Утицај медија и васпитање за дијалог539

ИСТОРИЈА ОБРАЗОВАЊА

- Др Снежана Бојовић, Др Драгица Тривић, Мр Биљана Томашевић:* Развој
гимназијских програма хемије у Србији у 19. и 20. веку552
- Др Емина Копас-Вукашиновић:* Програми предшколског васпитања и
образовања у Србији, у периоду од 1969. до 1995. године567

ПРИКАЗИ

- Мр Маринко Лолић:* Педагошка и научна делатност Љубице Радулашки .579
- Др Јасмина Шефер:* Повратак ентузијазма: тематски обележен
Дан основне школе “14 октобар” у Баричу585
- Мр Душица Малинић:* Музички таленат и успешност588
- Упутство за ауторе прилога593*
- Садржај часописа “Настава и васпитање” за 2008. годину598*

Journal of Education

UDK 37

ISSN 0547-3330

Belgrade

JE Year LVII

No. 4. p. 441-603

2008.

CONTENTS

TEACHING AND LEARNING

- Stanko Cvjetičanin, Ph.D., Mirjana Segedinac, Ph.D., Ljubinka Letić:*
Primary-school curricular contents on chemical production441
- Ljiljana Pižurica, M.A.:* Activities of teachers& students in multi-frontal
teaching model.....455
- Janko B. Milovanović, M.A.:* Standardized mathematic tasks as models of
individualized and differentiated teaching of mathematics469

PRESCHOOL EDUCATION

- Angela Mesaroš Živkov, M.A., Zagorka Markov. M.A.:* Effects of
programmed physical exercises on the development of motor
capabilities of preschool children483
- Sandra Rudić, M.A., Špela Golubović. Ph.D.:* The relatedness of cognitive
functioning of children and the delay in starting school..... 504

EDUCATIONAL PROBLEMS

- Bojana Crnjanković, Snežana Stojiljković, Ph.D. Jelisaveta Todorović, Ph.D.:*
Parental upbringing styles and locus of control in adolescents..... 514
- Slađana Zuković, Ph.D., Jovana Milutinović, Ph.D.:* School and new
Zeitgeiss: education for diversity.....530
- Zorica Tomić, Ph.D.:* The influence of the media and educating for dialogue ..539

HISTORY OF EDUCATION

- Snežana Bojović, Ph.D., Dragica Trivić, Ph.D., Biljana Tomašević, M.A.:*
The development of grammar school chemistry curricula in Serbia
in the nineteenth and twentieth centuries.....552
- Emina Kopas-Vukašinić, Ph.D.:* Preschool educational programmes in
Serbia in the period from 1969 to 1955567

REVIEWS

- Marinko Lolić, M.A.:* Pedagogic and scientific work of Ljubica Radulaški.....579
- Jasmina Šefer, Ph.D.:* Revival of enthusiasm: thematic celebration of the
anniversary of the Primary school “14. Oktobar” in Barič585
- Dušica Malinić, Ph.D.:* Talent for music and successfulness.....588
- Notes for contributors*595
- Contents of Journal of Education for year 2007*601

Дорогие читатели,

С этого номера редакция журнала Настава и васпитање (Обучение и воспитание) публикует работы зарубежных специалистов на двух иностранных языках мирового значения – английском и русском. К этому решению редакция пришла потому что отмечено повышение числа иностранных специалистов, желающих читать наш журнал и публиковать свои работы в нем. Редакция считает, что таким образом обогащается содержание журнала, расширяется круг сотрудников, в результате чего наш журнал получает более высокий ранг среди научных журналов в области образования.

Убедительно просим всех иностранных авторов высылать для публикации не только основной текст работы и резюме, но и тезисы работы объемом 1 страницы. Тезисы будут переведены на сербский язык и опубликованы в приложении к оригиналу статьи.

Свои работы авторы должны оформить в соответствии с стандартами представления материалов в журнал, приведенными в рекомендации авторам.

Редакционный совет журнала

Dear readers,

Starting with this issue we plan to publish texts by authors from other than Serbian speaking countries, written in two international languages – English and Russian. Our decision arose from the fact that the number of foreign professionals interested in receiving and publishing in our Journal has been increasing steadily. We believe that this strategy will enrich the contents of our Journal, expand the circle of contributors and associates, and open a possibility for the Journal to be ranked even higher among scientific journals in the field of education.

Foreign authors are kindly asked to submit not only a text + abstract but also a one-page summary of the text, the Serbian translation of which will accompany the original text.

All contributors are kindly asked to read Contributors' Notes, which are regularly edited, to prepare their papers, including relevant professional references, in compliance with the requirements.

Editorial Board

НАСТАВА И УЧЕЊЕ

Доц. др Станко Цвјетићанин
Педагошки факултет, Сомбор
Проф. др Мирјана Сегединац
Природно-математички факултет, Нови Сад
Љубинка Летић
Основна школа "Коста Трифковић", Нови Сад

UDK-371.3
Изворни научни рад
НВ.LVII.4.2008.
Примљен: 18. VI 2008.

НАСТАВНИ САДРЖАЈИ О ХЕМИЈСКОЈ ПРОИЗВОДЊИ У ОСНОВНОЈ ШКОЛИ

Апстракт Ученици би требало да основне принципе хемијске производње упознају кроз одговарајуће наставне садржаје хемије у основној школи. Циљ рада је анализа наставних садржаја о хемијској производњи, у наставним програмима хемије за седми и осми разред, у периоду од 1974. године до данас у Србији, као и анализа знања ученика о основним принципима хемијске производње и њене примене. У раду је коришћена аналитичка, дескриптивна и историјска метода. Прегледани су наставни програми хемије у наведеном периоду. За анализу знања ученика коришћен је тест конструисан на основу постављених циљева и задатака. У истраживању је учествовало 216 ученика првих разреда средње школе. Тестирање је спроведено на почетку школске године, ради анализе стеченог знања ученика из хемијске производње и њене примене током осмогодишњег образовања. Због недовољног броја наставних садржаја о хемијској производњи у наставним програмима хемије у основној школи, знање ученика о хемијској производњи је незадовољавајуће.

Кључне речи: настава, наставни садржаји, основна школа, примењена хемија, хемијска производња.

PRIMARY-SCHOOL CURRICULAR CONTENTS ON CHEMICAL PRODUCTION

Abstract Students should be acquainted with basic principles of chemical production through teaching contents in the subject Chemistry in primary school. The aim of this work is the analysis of the teaching contents on chemical production in Chemistry curricula for the seventh and eighth grades of primary school in Serbia in the period from 1974 to date, and the analysis of students' knowledge of basic principles of chemical production and its applications. Analytical, descriptive and historical methods were used in the research. Chemistry curricula of the stated period were reviewed, and for the analysis of the students' knowledge a specially construed test was used. The sample comprised 216 first-grade high-school students. The testing was conducted at the very beginning of the academic year in order to determine the level of knowledge after the students' completing eight years of elementary education. The results show that the knowledge of chemical production and application is insufficient due to insufficient number of the teaching contents in the Chemistry curricula for primary schools.

Keywords: teaching, teaching contents, primary school, applied chemistry, chemical production.

Увод

Хемијска производња и примењена хемија су значајне за све индустријске гране. Готово да нема савремене индустријске производње у којој нема и хемијске прераде материјала, почев од производње воде за пиће, хране, текстила, средстава за одржавање личне хигијене и хигијене околине, лекова, вештачких ђубрива, пластичних маса и синтетичких влакана, до добијања метала из руда, прераде сирових метала, производње пестицида, експлозива и друго.

Хемијска производња и примењена хемија развијале су се упоредо с развојем људског друштва. Почеци хемијске производње везују се за могућност контролисане употребе ватре, а подаци о производњи и преради метала (бакра и олова) датирају још од 3000. године пре н. е., када је забележена и производња стакла. С повећањем степена развијености друштва повећава се и потреба за хемијским производима, а то резултује све већим развојем хемијске производње.

Хемијска индустрија се нагло развија, технолошки поступци индустријске производње се модернизују и аутоматизују, што говори о брзом развоју хемијске производње и примењене хемије. Све индустријске области имају изузетно велику потребу за хемијским производима, што је један од узрока брзог развоја хемијске индустрије.

Хемијска индустрија у Србији је последњих двадесет година стагнирала или чак назадовала.

Брзи развој хемијске индустрије захтева и перманентно екохемијско образовање радника запослених у различитим гранама хемијске индустрије (Цвјетићанин, 2007), као и постепено образовање ученика основне школе за разумевање основних принципа хемијске индустрије и њене примене.

У интересу друштва је да образује и оспособи ученике, односно да их хемијски описмени, како би могли правилно и логично да резонују, да примењују своје знање приликом коришћења хемијских производа, да спознају ризике и опасности приликом неправилне употребе, као и одговарајуће мере заштите (Шишовић, 2004).

С обзиром на нагли развој хемијске индустрије, поставља се и питање ризика које она доноси. Сведоци смо глобалног загревања планете Земље, стварања озонских рупа, појаве ефекта стаклене баште, помора риба у рекама, “цветања” мора и река, загађивања воде, земљишта и ваздуха, што је заправо последица неправилног и неконтролисаног коришћења многих производа хемијске индустрије.

Без одређених хемијских производа, који проузрокују наведене појаве, није могуће замислити живот и развој других индустријских грана. Како би се све ове појаве свеле на минимум, неопходно је едуковати ученике и

становништво о заштити животне средине. Чињеница је да је образовање за заштиту околине постало веома значајно у школским системима, а темељи таквог образовања се морају поставити у најранијем узрасту детета. Поред утицаја породице, то је задатак свих нивоа образовања (од предшколског до високошколског). Различите земље на различите начине приступају решавању проблема еколошког образовања. Постоји свеопшта потреба за еколошким образовањем која се огледа у светлу друштвено-економских промена и повећаног нивоа свести о потреби заштите човекове околине, односно о последицама немарног односа према њој (Андрек, 2003). Најављена реформа нашег система образовања, између осталог, требало би да оствари реструктурирање, хармонизацију и унапређење тема из заштите животне средине у међупредметној интеракцији и корелацији (Штрбац, 2003).

Дугогодишња наставна пракса је показала да ученици основне школе немају довољно знања из хемијске производње, што је био и разлог за ово истраживање. У раду су анализирани наставни програми, као и садржаји хемијске производње и примењене хемије у основношколским наставним програмима од 1974. године до данас у Србији. Анализирани су и уџбеници из хемије за седми и осми разред у наведеном периоду.

Проблем истраживања

Проблем овог истраживања је нефункционалност ученичког знања из хемије, која је условљена минимизирањем наставних садржаја у области хемијске производње и примене.

Циљ и задаци истраживања

Циљ истраживања је анализа наставних садржаја о хемијској производњи и примењеној хемији у наставним програмима за предмет Хемија у периоду од 1974. до данас у Србији, као и анализа нивоа и квалитета знања ученика у областима примењене хемије и хемијске производње након завршетка основне школе.

На основу циља постављени су задаци истраживања:

1) Анализа наставних садржаја о:

- неметалима и металима,
- угљоводоницима,
- ацикличним органским једињењима с кисеоником,
- биолошким важним једињењима и фармацеутским производима.

2) Анализа наставних садржаја о хемијској производњи и примењеној хемији у уџбеницима из хемије који су се користили у наведеном периоду;

3) Анализа нивоа и квалитета ученичког знања после осмогодишњег образовања из:

- базне хемијске индустрије,
- металургије,
- прерађивачке индустрије,
- хемије биомолекула.

Хипотеза истраживања

Главна хипотеза истраживања гласи: У наставним програмима хемије наставни садржаји о хемијској производњи и примењеној хемији постепено су се смањивали у периоду од 1974. године до данас, што значајно утиче на незадовољавајуће знање ученика о хемијској производњи и њеној примени.

Методе и инструменти истраживања

У истраживању је коришћена дескриптивна, аналитичка и историјска метода. За процену ученичког знања коришћен је тест (као инструмент истраживања). Тест је садржао задатке из анализираних наставних области (табела 1). Задаци на тесту нису били распоређени систематски по областима, већ по принципу случајности. Основни статистички параметри коришћеног теста дати су у табели (табела 2).

Табела 1. Задаци теста

Р. бр. задатка	Задатак	Хемијска индустрија
1.	Наведите три примера примене метанола у индустрији.	А
2.	Азотаре су фабрике за: а) добијање азота б) прераду азота в) добијање азотне киселине г) добијање азотних ђубрива (заокружите тачан одговор)	Б
3.	Наведите три примера примене естара у индустрији.	А
4.	Које обојене варијетете корунда знате и где се оне користе?	Г
5.	Наведите индустријски поступак добијања биљне масти.	А
6.	Шта је “Lafarge“?	А
7.	Наведите пет примера у којима се користи плави камен.	Г
8.	Одговорите на следеће питањем заокруживањем ДА односно НЕ поред одговарајуће реченице: а) Целулоза има хранљиву вредност за човека	ДА НЕ

Наставни садржаји о хемијској производњи у основној школи

8.	б) Скроб је резервни полисахарид ДА НЕ в) Сахароза је смеша глукозе и фруктозе ДА НЕ г) Целулоза се користи у индустрији сапуна ДА НЕ д) Потпуном хидролизом скроба добија се фруктоза ДА НЕ њ) Човек мора у исхрани да користи намирнице богате целулозом ДА НЕ е) Скроб се у индустрији може добити из кукуруза ДА НЕ ж) Биолошки важна једињења се у организму разлажу уз ослобађање енергије ДА НЕ	А
9.	Зашто се натријум-хидроксид не сме узимати голим рукама?	Б
10.	Наведите два начина добијања сирћетне киселине.	А
11.	Одговорите на следеће питање заокруживањем ДА, односно НЕ, поред одговарајуће реченице: а) Ракетни мотори као гориво користе водоник ДА НЕ б) Фосфати су загађивачи воде ДА НЕ в) Сагоревањем водоника се загађује животна средина ДА НЕ г) Угљеник је биогени елемент ДА НЕ д) Црвени фосфор је отрован ДА НЕ	А
12.	Објасните принцип употребе сапуна у процесу прања.	А
13.	Заокружите слова испред тачних одговора: а) Чилска шалитра се употребљава као вештачко ђубриво б) Сода бикарбона се користи за добијање хлороводоничне киселине в) Оловни шећер служи у исхрани за заслађивање г) Калцијум-карбонат се користи за израду оптичких сочива д) Негашени креч се користи у производњи шећера	А
14.	Наведите најмање три важне улоге лоптастих протеина у нашем организму.	В
15.	Поред наведеног једињења упишите број из десне колоне тако да постоји логична веза између супстанце и њене примене: а) плави камен 1) конзервирање меса б) калцијум-карбонат 2) бордоска чорба в) натријум-хлорид 3) састојак барута г) Чилска шалитра 4) за добијање хлороводоничне киселине д) Црвени фосфор је отрован 5) за добијање гашеног креча	А
16.	Поред наведеног једињења упишите број намирнице из десне колоне у чији састав улази наведено једињење: а) протеини 1) млеко б) скроб 2) месо в) фруктоза 3) маст г) лактоза 4) брашно д) триацил-глицерол 5) воће	В

17.	Допуните реченицу: Фабрике за прераду нафте зову се	А
18.	Хемијском једначином прикажите реакцију алкохолног врења.	А
19.	Који се хемијски процес одиграва у биљним организмима при синтези полисахарида?	В
20.	Наведите пет примера примене сумпорне киселине.	Б
21.	Наведите четири примера примене глицерола у индустрији.	А

А) прерађивачка Б) базна В) биомолекули Г) металургија

Табела 2. Основни статистички параметри коришћеног теста за анализу знања ученика

Средња вредност	5,51
Варијанса	4,40
Стандардна девијација	2,10
Минимални скор	0,00
Максимални скор	12,27
Опсег скорова	12,27

Узорак истраживања

У истраживању је учествовало 216 ученика првих разреда средњих школа у Новом Саду. Истраживањем су били обухваћени ученици Гимназије “Јован Јовановић Змај”, Гимназије “Лаза Костић” и Хемијско-техничке технолошке школе “Павле Савић”. Истраживање је спроведено на почетку школске године, како би се добио реалан увид у стечено знање ученика из хемијске производње и примењене хемије после завршетка основне школе.

Анализа наставних садржаја

Из области неметала и метала у наставном програму из 1974. године (Службени гласник РС – Просветни гласник, 1974) детаљно су дати садржаји и захтеви које треба реализовати. Овај наставни програм налаже изучавање следећих неметала и њихових једињења: хлора, сумпора, азота, хлороводоничне, сумпорне и азотне киселине. У сваком поједином случају требало је обрадити индустријско добијање поменутих неметала и киселина, као и хемијске реакције на којима се заснива њихово индустријско добијање. Поред тога, требало је обрадити физичке и хемијске особине (углавном оне које су значајне за њихову примену у пракси). Посебну пажњу требало је обратити на опрезност приликом руковања хемикалијама, као и на мере безбедности. Исти наставни програм предвиђао је изучавање наставне

теме “Хемија и пољопривреда”, где је требало велику пажњу посветити вештачким ђубривима, њиховом саставу и својствима, као и објаснити важност њихове употребе. Наставни програм из 1974. године у оквиру наставне теме “Руде и минерали” не предвиђа обраду наставних садржаја који се односе на песак и силицијумову киселину. Песак се обрађује код силицијум-диоксида, а предвиђа се само обрада силиката. Силикати су обрађени у обиму колико је то неопходно у вези са саставом стена и практичном применом неких силиката у индустријским размерама (азбест, лискун) и у вези са најважнијим производима силикатне индустрије (стакло, керамика, цемент).

Наставни програми из области метала сугеришу обраду процеса добијања сировог гвожђа и челика и то: конструкцију високе пећи, технолошке поступке и хемизам процеса који се у њој дешавају, сировине и готове производе. Програм предвиђа да се обојени метали обрађују у краћем и сажетијем обиму. Од обојених метала детаљније су се обрађивали алуминијум и бакар, због посебних поступака добијања (електролитичко добијање алуминијума и рафинисање – електролитичко добијање чистог бакра из сировог бакра). За остале метале (цинк, олово, жива и сребро) програм предвиђа да се укратко обраде њихова налажења у природи, карактеристична својства и важнија примена. Код ове теме посебну пажњу требало је посветити општим принципима добијања метала из њихових руда (оксидних, сулфидних и карбонатних).

Наставни програм из 1976. године (Службени гласник РС – Просветни гласник, 1976) предвиђа изучавање хлора, општих карактеристика киселина на примеру хлороводоничне, сумпорне и азотне киселине, амонијака, али не предвиђа изучавање њиховог индустријског добијања. Из овог наставног програма не виде се јасно задаци и обим изучавања за ова хемијска једињења. Овај наставни програм обрађује наставну тему “Земљиште и ђубриво”, у оквиру које се наставни садржаји о ђубривима обрађују у малом обиму, док наставна тема “Неметали и киселине” предвиђа обраду силицијум-диоксида и силиката у минималном обиму. Од задатака из области метала требало је обрадити главне принципе добијања метала из минерала и руда (пирометалуршки поступак), а од наставних садржаја, добијање сировог гвожђа и производњу челика. За обојене метале (бакар, алуминијум, цинк, олово) предвиђена је само обрада основних њихових својстава, као и употреба.

Наставни програм из 1985. године (Службени гласник РС – Просветни гласник, 1985), такође, не дефинише прецизно обиме изучавања, као и задатке који се односе на изучавање наставних садржаја о хлору, хлороводоничној киселини, сумпорној киселини, амонијаку и азотној киселини. У овом наставном програму и наставном програму из 1995. године (Службени

гласник Републике Србије – Просветни гласник, 1995) долази до даљег искључивања ових наставних садржаја, па се вештачка ђубрива спомињу само у оквиру изучавања: фосфора, фосфорне киселине и фосфата. У свим осталим наставним програмима, почев од 1985. године закључно са тренутно важећим наставним програмом, наставни садржаји који изучавају грађевинске материјале нису предвиђени за обраду. Предвиђена је само обрада калцијум-карбоната у различитим обимима, у различитим контекстима и у различитим тематским областима (технички важне соли, преглед важнијих неметала у Периодном систему елемената, преглед важнијих метала у Периодном систему елемената, соли). Овај наставни програм из области метала предвиђа следеће задатке: упознавање природних богатстава и потенцијала наше земље, основне принципе добијања метала из минерала и руда, као и практичну примену метала, а од садржаја је требало реализовати гвожђе, челик, олово, цинк, бакар и алуминијум.

Наставним програмом из 1988. године (План и програм основног васпитања и образовања у САП Војводини, 1988) прецизно су одређени наставни садржаји које би требало обрадити, а то су: хлор, хлороводонична киселина, сумпорна киселина, амонијак и азотна киселина. Овај наставни програм амбициозније предвиђа обиме и садржаје за обраду и примену вештачких ђубрива у пољопривредној пракси, физичко-хемијско-биолошке особине појединих врста, класификацију вештачких ђубрива према биолошки значајним елементима које садрже, а предвиђено је и изучавање индустријске производње вештачких ђубрива. Овде би требало још истаћи да се, по овом наставном програму, вештачко ђубриво “Томасово брашно” спомиње и у наставној теми “Металургија”, при обради наставних садржаја везаних за индустријско добијање челика. Наставни програм је садржајнији и захтевнији по питању изучавања метала. Захтева да се детаљно обраде принципи добијања метала из оксидних, сулфидних и карбонатних руда, систематски обради гвожђе, поступци добијања гвожђа из руда, као и поступци добијања челика од сировог гвожђа. Наглашава особине обојених метала, њихову разноврсну примену у индустрији и животу, као и значај металургије за општи напредак и просперитет друштва.

У 1991. години (Службени гласник Републике Србије – Просветни гласник, 1991) нема великих измена у наставном програму. Предвиђено је да се обраде следећи наставни садржаји: хлор, хлороводонична киселина, сумпорна киселина, азотна киселина. Изучавање наставних садржаја о амонијаку се не предвиђа, а обими за дате садржаје нису предвиђени. Упутством је дато да треба обрадити примену наведених једињења, као и потребне мере заштите у раду са њима. У овом наставном програму наставни садржаји о вештачком ђубриву спомињу се у оквиру теме “Технички важне

соли”, без конкретизације обима изучавања. У истом наставном програму долази до наглог смањивања наставних садржаја о металима. Од наставних садржаја, обрађује се само гвожђе без челика, док се обојени метали (бакар, алуминијум, цинк, олово) обрађују само у прегледу, а натријум-хидроксид и калцијум-оксид уз кратка упутства за обим рада. Као задатак који треба реализовати, наводи се проучавање повезаности особина метала са њиховим положајем у Периодном систему елемената. Упутство за реализацију наставног програма наглашава да није толико важно да се за сваки поједини метал памте чињенице које се односе на налажење у природи, начине добијања, употребу и физичке и хемијске особине, колико је важно увидети неопходност једног система по коме се могу и морају изучавати метали.

Наставни садржаји из области неметала и метала у наставном програму из 1995. године (Службени гласник Републике Србије – Просветни гласник, 1995) остали су непромењени, осим што су проширени за изучавање амонијака и што је дошло до повећања броја часова за наставну тему “Метали”, због увођења лабораторијских вежби.

Измене и допуне наставног програма из 1996. године (Службени гласник Републике Србије – Просветни гласник, 1996) и предлог растерећења наставног програма из 2001. године довели су до осиромашења наставних садржаја везаних за изучавање хлора, хлороводоника, хлороводоничне киселине, сумпорне киселине, азотне киселине и амонијака. Предложено је да се истакну само најважнија својства и примена азотне и сумпорне киселине. Амонијак би требало обрадити уз базе, а за вештачка ђубрива предвиђена је обрада у оквиру наставне теме “Неметали”. По предлогу растерећења наставног програма из 2001. године, предвиђено је редуковање наставних садржаја у наставној теми “Преглед важнијих метала у Периодном систему елемената”. Наставни садржаји о преради и примени гвожђа своде се на минимум, а обојени метали (бакар, алуминијум, олово, цинк, жива) обрађују се у прегледу, док се наставни садржаји о натријум-хидроксиду и калцијум-оксиду обрађују као оксиди и хидроксиди.

Детаљном анализом наставних програма констатује се да није долазило до великих измена у изучавању наставних садржаја о нафти као смеси угљоводоника. Постоје мале разлике, али се оне уочавају само у обиму изучавања овог наставног садржаја. Тако, по наставном програму из 1974. године, ови се наставни садржаји изучавају у оквиру наставне теме “Течна горива”, док је у наставном програму из 1976. обим изучавања наставних садржаја о нафти много шири и предвиђено је да се ради у оквиру наставне теме “Горива”. Овде су прецизно конкретизовани наставни садржаји као: чврста, течна и гасовита горива, а посебно је истакнуто изучавање нафте. Обим изучавања ових наставних садржаја је широк и предвиђа изучавање

састава, особина, прераде нафте, краковања, октански број, као и утицај горива на загађивање животне средине. Ови наставни програми сматрају да је најцелисходније да ученици после ацетилена упознају поливинил-хлорид. На примеру поливинил-хлорида може се обрадити и полимеризација са нагласком на индустријско добијање пластичних маса.

У наставном програму из 1985. године наставни садржаји о нафти изучавају се у оквиру теме “Угљоводоници”. Изражено је смањен обим изучавања, тако да се нафта обрађује само као извор органских једињења, док се у наставном програму из 1985. године наставни садржаји о нафти изучавају у оквиру теме “Угљоводоници”. И ту је изражено смањен обим изучавања, тако да се нафта обрађује само као извор органских једињења, док је у наставном програму из 1988. године утврђено да се наставни садржаји о нафти такође изучавају у оквиру теме “Угљоводоници” са нешто ширим обимом у односу на претходни програм. У оквиру овог наставног програма истиче се да је нафта извор органских једињења и као таква представља сировину за прерађивачку хемијску индустрију. Предвиђено је изучавање њеног састава, прераде, као и фракција добијених прерадом нафте.

У наставним програмима из 1991. и 1995. године наставни садржаји о нафти се проширују на изучавање каменог угља. Поред тога, предвиђена је обрада најважнијих деривата нафте (бензин, петролеум и остали), појам фракционе дестилације, те обрада и објашњење октанског броја. Ови наставни програми предвиђају обраду наставних садржаја о пластичним масама у истом обиму, уз приказ реакције полимеризације хемијским једначинама.

У програму измена и допуна наставних садржаја из 1996. године и предлога за растеређење наставних садржаја из 2001. године, нема битних измена наставних садржаја о нафти и пластичним масама.

Ниједан од анализираних наставних програма не предвиђа изучавање индустријског добијања гуме, њених својстава и примене.

По наставном програму из 1974. године, изучавање метанола није предвиђено, чак се наглашава да би његово изучавање оптеретило меморију ученика. Овај наставни програм предвиђа изучавање добијања, својстава и примене етанола, индустријско добијање сирћетне киселине сувом дестилацијом дрвета и синтетичким путем полазећи од јефтених сировина.

Наставни програм из 1976. године предвиђа изучавање етанола и његово индустријско добијање алкохолним врењем, изучавање сирћетне киселине и њеног индустријског добијања, као и њене особине и примену. Исти наставни програм предвиђа изучавање хидролизе масти и уља у киселој и базној средини, што намеће задатак обраде индустријског добијања сапуна.

Наставни програм из 1985. године, у наставној теми “Ациклична органска једињења са кисеоником” налаже изучавање етанола и сирћетне

киселине, али од индустријског добијања предвиђа само изучавање индустријског добијања етанола, и то алкохолним врењем, а за сирћетну киселину предвиђа изучавање њених својстава, примене и лабораторијског добијања. У овом наставном програму изостављен је наставни садржај који говори о сапунима, а предвиђа се демонстрациони оглед “Сапонификација масти – сапуни”, што би се могло повезати и с начином његовог индустријског добијања.

Наставни програм из 1988. године у наставној теми “Ациклична органска једињења с кисеоником” предвиђа изучавање етанола и сирћетне киселине. У оквиру ових наставних садржаја требало би обратити пажњу на изучавање индустријског поступка добијања етанола и сирћетне киселине. При обради алкохола треба указати на вредност алкохола као извора енергије, као и на његову штетност. У овом наставном програму истиче се индустријска прерада масти и уља, при чему се указује на добијање, особине, примену сапуна, као и на принцип дејства сапуна при прању.

Наставни програми из 1991. године и 1995. године предлажу изучавање наставних садржаја о алкохолима и карбоксилним киселинама. Обими изучавања су смањени у односу на обиме изучавања истих наставних садржаја по претходним програмима: изучава се само индустријско добијање етанола алкохолним врењем. Анализирани наставни програми о сапунима предвиђају изучавање разлике између сапуна и детерџента како по хемијском саставу и својствима, тако и по дејству у уклањању нечистоће. Требало би истаћи индустријску прераду масти и уља, а демонстрациони оглед искористити за упознавање процеса добијања сапуна.

У предлогу измена и допуна из 1996. године и предлогом растеређења програма из 2001. године нема битних измена у обиму изучавања ових наставних садржаја у односу на претходни наставни програм, осим што се искључује производња етанола и смањују обими изучавања наставних садржаја о сапунима.

Наставни програми из 1974. године и 1976. године предвиђају детаљно изучавање индустријског добијања сахарозе, скроба, целулозе, као и деривата целулозе. Осим тога, предвиђа се и изучавање њихових својстава и примене.

Наставни програм из 1985. године предвиђа изучавање истих наставних садржаја, али у далеко мањем обиму, тако да се изучава углавном њихово налажење у природи, особине и употреба, док се не обрађује индустријско добијање.

Наставни програм из 1988. године истиче да се сва биолошки важна једињења, а самим тим и сахароза, скроб и целулоза, синтетизују у живом организму и да представљају како градивне материје, тако и изворе енергије

неопходне за одвијање животних процеса. Осим тога, указује се на значај ових једињења као сировина у хемијској индустрији (етанола, сапуна, боја, лакова, хартије, пластичних маса, природних и вештачких влакана, глицерола, експлозива и друго). Велики је значај изучавања ових једињења због важности правилне исхране и могућности човека да организовано мења услове производње хране.

Наставни програми из 1991. године и 1995. године постављају значајне задатке везане за изучавање ове групе једињења, али су ти задаци више усмерени на особине и примену ових једињења, а веома мало на њихову производњу.

У допунама наставног програма из 1996. године, као и у предлогу растеређења наставног програма из 2001. године, изучавање свих ових наставних садржаја свело се на минимум и предвиђа се само изучавање примена и особина ових једињења.

Изучавање индустријског добијања лекова није предвиђено ниједним анализираним наставним програмом, једино што се код појединих хемијских једињења говори да имају примену и у фармацеутској индустрији

На основу анализе уџбеника, закључујемо да су наставни садржаји у уџбеницима увек били усклађени са наставним садржајима који су били предвиђени наставним програмима и да су се постепено смањивани, што је довело до њиховог минимизирања у важећим уџбеницима хемије за основну школу, у Србији.

Овакви трендови смањења наставних садржаја сигурно су неповољно утицали на знање ученика, што су показали и резултати добијени тестирањем.

Анализа знања ученика

Постигнути резултати теста приказани су табеларно (табела 3). Не постоји значајна корелација између успешности решавања задатака и области из којих задаци потичу. Стога се не може закључити у којој области ученици имају највећи ниво и квалитет знања, а у којој најмањи. Истаћи ћемо само да је са највећом просечном успешношћу од 74,04% решен задатак бр. 17, у области угљоводоника, који се односио на прераду нафте, а затим задатак бр. 16, који се односио на биомолекуле у одређеним намирницама (65,23%). С најнижом успешношћу решени су задатак бр. 20 (1,08%) који се односио на производњу и примену сумпорне киселине и задатак број 1 (1,38%) који се односио на примену метанола у индустријској производњи.

Табела 3. Просечна успешност по задацима на коришћеном тесту

Ред. бр. задатка	Тачан одговор (%)
1	1,38
2	23,40
3	2,76
4	11,48
5	27,08
6	50,46
7	10,70
8	58,15
9	54,86
10	3,26
11	51,41
12	10,46
13	29,86
14	8,09
15	22,70
16	65,23
17	74,07
18	3,70
19	17,13
20	1,08
21	17,13

Дистрибуција фреквенција резултата теста одговара релативно нормалној расподели. Крива је симетрична, правилно платикуртична, али је значајно померена у област ниских скорова.

Анализом ученичког постигнућа утврђено је да 75% испитаника има скорове до 6,895, а чак 95% испитаника има скорове до 8,92 од могућег 21 бода. Резултати анализе теста показују да је знање ученика у испитиваним областима ниског нивоа и квалитета.

Закључак

На основу добијених резултата истраживања потврђена је постављена хипотеза. Наставни програми хемије у основношколском образовању су у испитиваном периоду од 1974. до данас претрпели значајне промене. У овом

периоду сваки наредни наставни програм био је сиромашнији у наставним садржајима хемијске производње и примене у односу на претходни. Изузетак су били наставни програми из 1985. и 1988. године, у којима су наставни садржаји из области неметала и метала проширени. С обзиром на то да су наставни садржаји у уџбеницима увек били усклађени с наставним програмима, из уџбеника су садржаји хемијске производње и примене у овом периоду систематски искључивани.

На основу резултата теста, закључујемо да су ниво и квалитет знања ученика после завршетка основне школе из подручја хемијске производње и примене хемије у свакодневном животу незадовољавајући, због чега би требало да посветити више пажње овим садржајима у наставним програмима хемије.

Ово истраживање је спроведено у оквиру научног пројекта Министарства науке и заштите животне средине Републике Србије (Пројекат број 149009, Европске димензије промена образовног система у Србији).

Литература

- Андрек, Е. (2003): Светски трендови у образовању за заштиту животне средине, *Педагошка стварност*, бр. 5-6, 426–441.
- План и програм основног васпитања и образовања у САП Војводини 5 књига* (1998), Нови Сад, Педагошки завод Војводине.
- Службени гласник Републике Србије – *Просветни гласник* (октобар 1974), Београд, бр. 2.
- Службени гласник Републике Србије – *Просветни гласник* (октобар-децембар 1976), Београд, бр. 6, 7, 8, 9.
- Службени гласник Републике Србије – *Просветни гласник* (децембар 1984), Београд, бр. 3, 4, 5.
- Службени гласник Републике Србије – *Просветни гласник* (мај 1991), Београд, бр. 2.
- Службени гласник Републике Србије – *Просветни гласник* (август 1995), Београд, бр. 5.
- Службени гласник Републике Србије – *Просветни гласник* (август 1996), Београд, бр. 6.
- Цвјетићанин, С., Сегединац, М. (2007): Институционализовано и перманентно екохемијско образовање радника хемијске индустрије у Србији, *Часопис за образовање одраслих и културу*, вол. VII, 49–63.
- Шишовић, Д., Јанков, Р., Зиндовић, Г. (2004): Стандарди за ученичка постигнућа у настави хемије, *Настава и васпитање*, бр. 2-3, 168–178.
- Штрбац, Б., Сегединац, М., Војиновић-Милорадов, М., (2003): Мотивисаност ученика за усвајање наставних садржаја из области заштите и унапређења животне средине у основном и средњем образовању, *Педагошка стварност*, бр. 1-2, 104–119.

Мр Љиљана Пижурица
Карловачка гимназија
Сремски Карловци

UDK-371.3
Изворни научни рад
НВ.LVII.4.2008.
Примљен: 16. X 2008.

АКТИВНОСТ УЧЕНИКА И НАСТАВНИКА У МОДЕЛУ ВИШЕФРОНТАЛНЕ НАСТАВЕ

Апстракт *Активност ученика и наставника у моделу вишефронталне наставе предмет је изучавања и истраживања које је рађено 2007. год. у склопу магистарске тезе. Истраживање је урађено на основу десетогодишње евалуације примене овог модела у Карловачкој гимназији у Сремским Карловцима. Истраживањем су обухваћени ученици трећег и четвртог разреда. Већина се веома позитивно изразила о примени модела и утицају на њихова постигнућа. Такође, снимљено је 100 часова који се реализују по овом моделу, који се знатно разликују од часова у традиционалном систему наставе, самим тим што је излагање наставника редуковано (нема класичне обраде часова). Интервју са наставницима који раде по овом моделу указује на значајне могућности модела. Резултати добијени анкетом (одговори ученика) фокусирани су само на питања о специфичности модела (нема прозивања, могућност предлагања оцене, слушање одговора других, важност планирања времена). У закључцима је речено да модел вишефронталне наставе представља иновацију која заслужује даља истраживања, како би се још делотворније примењивао.*

Кључне речи: модел вишефронталне наставе, активност ученика, активност наставника, самовредновање, перцепција.

PRIMARY-SCHOOL CURRICULAR CONTENTS ON CHEMICAL PRODUCTION

Abstract *Students should be acquainted with basic principles of chemical production through teaching contents in the subject Chemistry in primary school. The aim of this work is the analysis of the teaching contents on chemical production in Chemistry curricula for the seventh and eighth grades of primary school in Serbia in the period from 1974 to date, and the analysis of students' knowledge of basic principles of chemical production and its applications. Analytical, descriptive and historical methods were used in the research. Chemistry curricula of the stated period were reviewed, and for the analysis of the students' knowledge a specially construed test was used. The sample comprised 216 first-grade high-school students. The testing was conducted at the very beginning of the academic year in order to determine the level of knowledge after the students' completing eight years of elementary education. The results show that the knowledge of chemical production and application is insufficient due to insufficient number of the teaching contents in the Chemistry curricula for primary schools.*

Keywords: teaching, teaching contents, primary school, applied chemistry, chemical production.

Увод

Модел вишефронталне наставе примењује се у школама од школске 1998/1999. године.

У пројекат реализације модела укључено је више средњих школа у Републици. Од почетка примене реализује се у Карловачкој гимназији у Сремским Карловцима.

О моделу вишефронталне наставе нема много истраживања.

Чињеница да нису рађена истраживања о дидактичким димензијама активности ученика и наставника у моделу вишефронталне наставе (у даљем тексту ВФН) подстакла нас је да са дидактичког становишта сагледамо проблем.

Творац модела је педагог Петар Савић, аутор већег броја педагошких радова и студија у којима излаже своју визију школе будућности.

Суштина модела се огледа у томе што се настава одвија у измењеним околностима у односу на класичну наставу.

Вишефронтална настава у први план ставља ученика. Модел подразумева да ученици, на почетку школске године, у писаној форми добију од наставника целокупни програмски садржај предмета, подељен на одређени број тематских целина, односно наставних јединица. Свака наставна јединица садржи тезе, питања, објашњења и примере.

Ученици самостално припремају наставне јединице. Праве календар рада те на тај начин напредују својим темпом, према индивидуалним способностима. Модел је конципиран тако да омогућава ученицима самовредновање (ученик предлаже оцену за коју одговара).

Теоријске основе истраживања

Активност ученика и наставника изучавали су бројни аутори. Од страних су познати: Давидов, Маркова, Виготски, Рубинштајн, Леонтјев, а од домаћих: М. Баковљев, Р. Квашчев, С. Кркљуш, П. Шимлеша, Р. Ничковић, Ј. Ђорђевић, И. Ивић, И. Фурлан, Ф. Стрмчник, М. Ђукић, В. Пољак, С. Јукић и др.

Радови поменутих аутора представљали су теоријски оквир нашег истраживања.

Изузетан значај за наш рад представљају и дидактичке теорије, од којих смо издвојили три:

– **Хајманова берлинска школа структурализма** (акцент ставља на учење)

– **Клафкијева критичко-конструктивна теорија** (однос поучавања - наставникова активност, и учења - ученикова активност, схвата као процес интеракције између наставника и ученика) има утемељење за модел ВФН.

– **Винкелова критичко-комуникативна дидактика**, усмерена на ученика, веома је битна за модел ВФН.

Преглед релевантних истраживања

Настава по моделу ВФН започела је у Средњој техничкој ПТТ школи у Београду још 1994. године, прошавши експерименталну и огледну фазу. Одлуком Министарства просвете, истраживачка фаза је започела школске 2000/2001. године, када се у пројекат укључило осам средњих школа у Србији.

Следећа истраживања су значајна за наш рад:

– Примена ВФН – провера васпитно-образовних ефеката (Савић-Гутеша, 2000, 2001). Резултати указују на су ученици изузетно добро прихватили модел (постижу бољи успех, напредују својим темпом, раније имају закључну оцену).

– Однос ученика према експерименталној и традиционалној настави (Хавелка, 2001). У закључцима је истакнуто да је суштина модела у рedefиницији улоге ученика, која му даје висок степен аутономије.

– Искуства у примени ВФН у средњој Медицинској школи у Новом Саду (Бер-Божих, 2003), поређење успеха у предмету Психологија у класичној настави и ВФН.

Резултати показују да ученици постижу бољи успех из психологије у ВФН, а такође и на матурском испиту.

– Ставови ученика о вредностима ВФН (Иличић, 2004). У закључцима је дато да је општи став ученика према ВФН позитиван. Модел има значајног утицаја на мотивацију, као и на превазилажење страха од неуспеха.

– Ефекти примене модела ВФН у настави психологије (Гајић и сарадници, 2006). Упоредени су резултати које постижу ученици Медицинске школе (који раде по моделу ВФН) и Гимназије „Светозар Марковић“ у Новом Саду (који раде на класичан начин). Закључено је да су ученици Медицинске школе задовољни што имају могућност да раде по моделу ВФН, првенствено због начина оцењивања, док су ученици Гимназије задовољни интеракцијом наставника и ученика (боља је комуникација). Такође је истакнуто да су ученицима Медицинске школе, понекад, недостајала предавања. Вредно је напоменути да аутори истичу да су потребна даља истраживања о моделу вишефронталне наставе.

Методолошки оквир истраживања

Предмет нашег истраживања је испитивање мишљења ученика и наставника о дидактичким димензијама активности у моделу вишефронталне наставе, што је урађено кроз теоријско и емпиријско проучавање.

Проблем смо сагледали тако да се може рашчланити на два међусобно повезана питања:

- 1) Које се врсте активности ученика и наставника реализују у моделу ВФН?
- 2) Каква је структура тих активности, њихова дидактичка специфичност и квалитет?

Питања су проистекла из сазнања да, за разлику од класичне наставе, модел ВФН уноси новине у начин организовања и реализовања наставе, односно ВФН омогућава ученику да се на основу сопствене активности самостално припрема за проверу знања.

– **Циљ** истраживања је био испитати мишљење ученика и наставника о моделу ВФН као својеврсној иновацији.

Задаци су:

- сагледати мишљење о активности ученика и наставника у ВФН,
- утврдити врсте, карактеристике и садржај активности ученика и наставника у ВФН.

Хипотезе смо поставили на следећи начин:

- 1) Ученици мисле, на основу сопственог искуства, да ВФН позитивно утиче на успех из осталих предмета.
- 2) Ученици мисле да могућност самосталног одлучивања када ће одговорати позитивно утиче на њих.
- 3) Вишефронтална настава не предвиђа да наставник, из часа у час, држи предавања, што, према мишљењу ученика, отежава учење и савладавање градива.

Варијабле

Независна варијабла је сам модел ВФН, **зависна варијабла** су пол, успех ученика, мишљење испитаника.

Да бисмо утврдили и испитали мишљење ученика и наставника, применили смо **дескриптивну методу**. Коришћен је програм за статистичку обраду података – SPSS.

У истраживању су коришћене следеће **технике**:

- а) анализа документације, снимање часова,

- б) анкетирање ученика,
- в) интервју с наставницима који раде по моделу ВФН.

Истраживање је обављено у Карловачкој гимназији, марта 2007. године. **Узорак** су чинила 73 ученика трећег разреда (четири одељења) који су изучавали логику по моделу ВФН и 100 ученика четвртог разреда (шест одељења) који су изучавали социологију по моделу ВФН. Од 194 ученика, узорак је чинило 173 ученика (89,17%), односно 136 ученица и 37 ученика.

Резултати истраживања

Резултате смо представили на следећи начин:

- 1) Подаци добијени анкетирањем
- 2) Подаци добијени систематским посматрањем
- 3) Подаци добијени интервјуисањем.

У приказу који следи представимо део података који су добијени анкетирањем ученика.¹

Резултате ћемо представити табеларно и графички.

На основу добијених података, њихове статистичке обраде и анализе, дошло се до следећих показатеља.

**Табела 1. У вишефронталној настави нема прозивања,
у ситуацији си да сам одлучиш када желиш да одговараш.
Да ли си задовољан што имаш ту могућност?**

Максимално сам задовољан 5	Прилично сам задовољан 4	Осредње сам задовољан 3	Прилично сам незадовољан 2	Сасвим сам незадовољан 1
116 67,1%	41 23,7%	15 8,7%	-	1 0,6%

Ситуација у којој наставник *не прозива* изузетно је значајна за ученике, што се може уочити из датих одговора – *максимално*, односно *прилично сам задовољан* (90,8% ученика).

¹ У анкетирању ученика коришћен је модификован Упитник за ученике проф. др Ненада Хавелке из 2001. године, када је рађено испитивање – Однос ученика према експерименталној и традиционалној настави у Средњој техничкој ПТТ школи у Београду.

Табела 2. У вишефронталној настави предлажеш оцену за коју намераваш да одговараш. Да ли си задовољан што имаш ту могућност?

Максимално сам задовољан 5	Прилично сам задовољан 4	Осредње сам задовољан 3	Прилично сам незадовољан 2	Сасвим сам незадовољан 1
115 66,5%	44 25,4%	13 7,5%	-	1 0,6%

Доминира одговор ученика *максимално сам задовољан*. Ако овим одговорима додамо мишљење – *прилично сам задовољан*, 159 ученика (од 173) високо оцењује могућност предлагања оцене, коју им омогућава модел вишефронталне наставе.

Табела 3. Да ли ти је слушање одговора других ученика помогло у учењу?

Изузетно ми је помогло 5	Много ми је помогло 4	Осредње ми је помогло 3	Сасвим мало ми је помогло 2	Није ми помогло 1
24 13,9%	78 45,1%	45 26%	16 9,2%	10 5,8%

Издајамо одговоре *изузетно*, односно *много ми је помогло* слушање одговора других ученика, што показује да 59% ученика цени могућност коју пружа ВФН.

Међутим, одговори 35,2 % ученика показују да *слушање одговора других ученика* не користе у довољној мери.

Табела 4. Мишљење ученика о важности самосталног планирања рада

Образложења	Разред	
	III	IV
1. ... слобода ученика у организовању времена и обавеза	46 63 %	51 51%
3. ... сам ученик одговоран за сопствени успех	16 21,9%	38 38%
5. ... одговарајући начин и темпо рада, у складу са навикама	24 32,8%	36 36%

Ученици трећег разреда (63%) истакли су да је веома важно код самосталног планирања рада да ученик располаже сам организује своје време. То је такође мишљење ученика четвртог разреда (51%), што указује на специфичност коју пружа модел ВФН (на овај начин ученик преузима одговорност за сопствени успех и постигнућа).

Значајно је и мишљење ученика III (32,8%), односно IV разреда (36%) о сопственом темпу рада. Ученици су истакли значај могућности предаха од одговарања. Ученици четвртог разреда (38%) истакли су да је рад по моделу ВФН значајан и због чињенице да су они сами одговорни за сопствени успех, што указује на објективно сагледавање постигнућа.

Табела 5. Мишљење ученика о могућности да се сами јаве да одговарају

Образложења	Разред	
	III	IV
1. ... када научи лекцију, ученик се сам јавља	39 53,4%	60 60%
3. ... Нема изненадних прозивања и слабих оцена	22 30,1%	39 39%
5. ... Нема бежања са часова	39 53,4%	40 40%

Од девет понуђених образложења, издвојили смо три за која су се ученици у највећем проценту определили. Ученици трећег разреда су навели да је изузетно важно да се ученик сам јави када научи (53,4%), што је и мишљење ученика четвртог разреда (60%).

Када је реч о *бежању са часова*, ученици су истакли да модел укида ту појаву. Они који раде по овом моделу не беже са часова. Овај податак је веома важан управо због чињенице да нема страха од одговарања као у класичној настави, у којој је ученик често прозван да одговара кад није спреман, због чега неки ученици прибегавају бежању са часова („боље неоправдан час, него слаба оцена“).

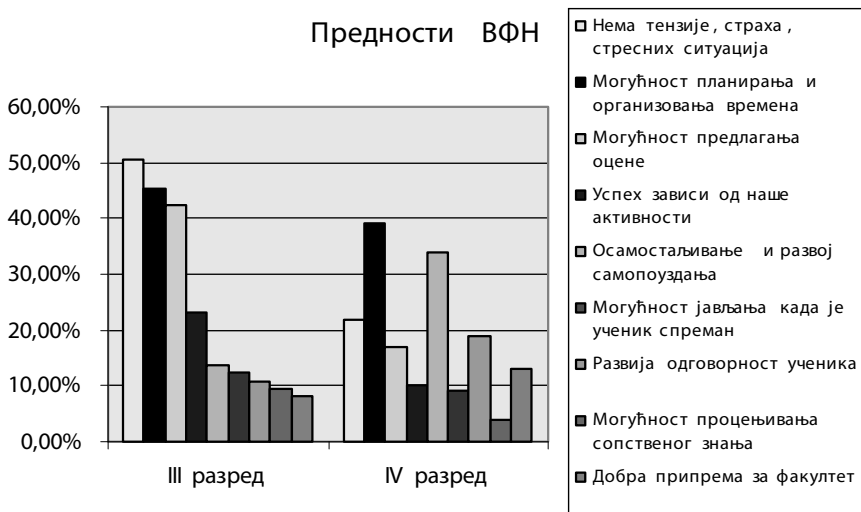
Ученици су истакли значај модела и због његове карактеристике да *нема изненадних прозивања* и слабих оцена, што је честа појава у традиционалној настави.

Када смо анализирали одговоре ученика о постизању успеха, од 37 ученика, 29 (78%) је истакло да модел ВФН **веома**, односно **прилично** утиче на постигнућа. Од 136 ученица, 112 (82%) истакло је да модел **веома**, односно **прилично** утиче на постигнућа.

Анализирајући **успех** који су ученици постигли на полугодишту, од 68 одличних, 59 је истакло да модел *веома позитивно утиче на успех из предмета*, односно од 69 са врло добрим успехом, 56 је истакло утицај модела на постигнућа из логике и социологије.

У приказу који следи наведени су одговори ученика о вредности модела (графикон 1), као и одговори ученика о недостацима модела ВФН (графикон 2).

Графикон 1. Одговори ученика трећег и четвртог разреда на питања о вредности ВФН (питање бр. 11)



Ученици **трећег разреда** (50,68%) су као најважнију вредност истакли чињеницу да нема тензије, страха, стресних ситуација; потом (45,20%) наводи значај могућности планирања и организовања времена; веома је битна (42,46%) могућност предлагања оцене; да успех зависи од њихове сопствене активности сматра 23,28% ученика; модел омогућава осамостаљивање и развој самопоуздања (13,7%); могућност јављања када је ученик спреман (12,3%), развија одговорност (10,9%), могућност процењивања знања (9,58%) и модел је добра припрема за факултет (8,21%).

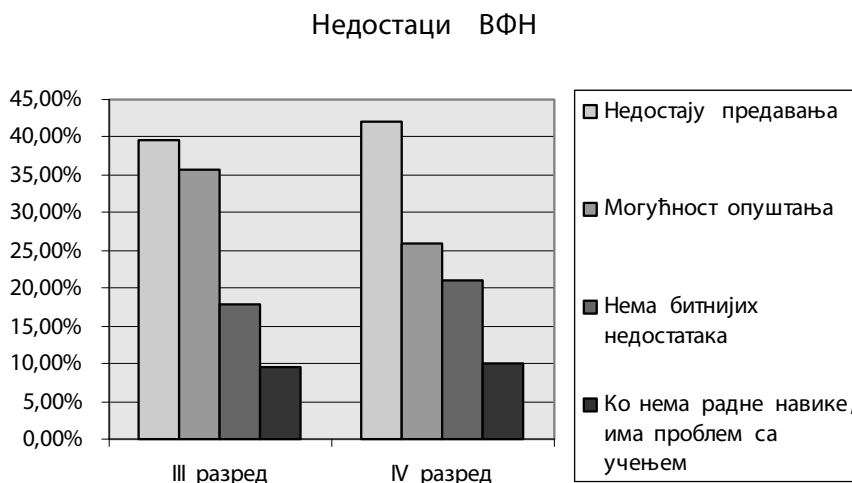
Занимљиво је како су ученици процењивали значај активности коју им модел омогућава, о чему ће више бити речи у дискусији.

Ученици **четвртог разреда** су истакли да је највећа вредност модела (39%) могућност планирања и организовања времена, 34% сматра да омогућава осамостаљивање и развој самопоуздања, 22 % истиче да нема стреса, тензије и страха, 19% да развија одговорност ученика, 17% истиче могућност предлагања оцене, 13 % сматра да је модел добра припрема за факултет, 10% је истакло да успех зависи од ученика и његове активности.

Када је реч о недостацима, занимљиво је колико су мишљења ученика трећег и четвртог разреда усаглашена. Разлика се огледа само у проценту, што је и разумљиво јер је у трећем разреду учествовало 73, а у четвртом 100 ученика.

Највећи недостатак је то што наставник не држи предавања, што можемо објаснити чињеницом да је „жива реч“ посебно важна код наставних јединица које су ученицима биле теже за самосталну обраду.

Графикон 2. Одговори ученика трећег и четвртог разреда на питање о недостацима ВФН (питање бр. 12)



Потом су ученици истицали *могућност опуштања* као недостатак, наводећи да су научени да их неко присиљава на припремање за час, док то није случај у овом моделу. Ако дође до опуштања, ученик има проблем јер неће стићи на време да одговара, те може добити опомену, што се у пракси дешава.

Да модел нема битнијих недостатака сматра 17,8%, односно 21% ученика.

И трећи и четврти разред сматра да ученици који немају радне навике имају проблем да припреме на време све наставне јединице (има их 30, односно 33).

2. Подаци добијени систематским посматрањем

У периоду од школске 1998/1999. године до 2006/2007. године снимљено је 50 часова логике и 50 часова социологије реализованих по моделу ВФН.

Табела 6. Приказ снимљених часова логике и социологије

Школска година	логика	социологија	Ук. логика/социол.
1998/99.	5	5	10
1999/00.	6	6	12
2000/01.	5	6	11
2001/02.	5	5	10
2002/03.	5	5	10
2003/04.	5	5	10
2004/05.	6	5	11
2005/06.	6	6	12
2006/07.	7	7	14
Укупно часова	50	50	100

Закључке са посматраних часова дефинисали смо на следећи начин: час по моделу ВФН нема артикулацију часа класичне наставе. Динамичност је уочена на часовима када је пријављен већи број ученика. Такође, присутна је такмичарска атмосфера код ученика, нарочито код оних који убрзано напредују. Веома је важна могућност предлагања оцене за коју ученик одговара јер нема тензије, страха и бојазни од слабе оцене.

Учили смо да је целисходно модификовати модел, што се посебно односи на почетак школске године, када је период прилагођавања ученика на нови начин рада (неки ученици изгубе време док не почну да припремају градиво, те стога могу имати опомену на тромесечју иако имају неколико петица, јер нису одговарали предвиђени број наставних тема).

Снимани часови указују на положај који у савременој школи треба да има ученик. Модел ставља ученика у позицију сопственог одлучивања о ангажовању, учењу, темпу рада, самопроцењивању, планирању времена и обавеза.

3. Подаци добијени интервјуисањем

У Карловачкој гимназији два наставника раде ВФН од увођења овог модела, наставник логике и филозофије (30 година стажа) и наставница социологије и устава (15 година стажа). Интервју је обављен у мају 2007. године. Наставници су истакли задовољство што имају могућност да раде по овом моделу !

За овај приказ издвојили смо три питања која су карактеристична за рад наставника:

На питање **у чему се огледа активност ученика у моделу ВФН**, наставници су истакли да ученици самостално планирају своје време, праве календар обавеза, процењују ниво сопственог знања, предлажу оцену за коју одговарају. Такође, укључују се у дискусије на часу, анализирају појаву о којој се говори.

Када је реч о **активностима наставника**, у одговорима је назначено да модел предвиђа на почетку школске године интензивније увођење ученика у нови метод рада из предмета који је за ученике нов (логика у трећем и социологија у четвртном разреду). Наставник даје смернице за начин рада, упућује ученике у добро планирање времена, саветује их и прати напредовање ученика.

Наставници су истакли да им дугогодишње искуство указује на вредност модела, управо због чињенице да ученици успешније раде и имају бољу мотивацију за рад у односу на класичну наставу.

На питање **шта бисте мењали у моделу**, наставници су истакли да би требало на крају школске године дати завршни тест знања, такође, омогућити ученицима да добију већу оцену (ако су слабије проценили своје знање а знали су за већу оцену). Исто тако, веома је важно додатно обучавати ученике, нарочито на почетку школске године, како да добро планирају и организују своје време.

Уместо закључка

Раније смо истакли да се две суштинске разлике између ВФН и традиционалне наставе односе на: положај, улогу и активност ученика у настави; измењену активност наставника која се огледа у значајној редукцији излагања градива у корист самосталног рада и учења ученика. Те две разлике су тесно повезане јер друга произилази из прве.

Испитивали смо мишљење ученика и мишљење наставника о моделу ВФН.

Позитивни ефекти примене модела ВФН уочени су у одговорима и ученика и наставника. Према мишљењу ученика, модел им омогућава да се осамостаљују, преузимају одговорност за сопствени успех и постигнућа, што подстицајно делује. Такође, многи ученици раније завршавају с одговарањем, те добијају закључну оцену у фебруару, марту или априлу (уобичајено је у јуну).

Позитивни ефекти модела огледају се у могућности коју сваки ученик има – да процењује сопствено знање и предлаже оцену за коју је припремао одређено градиво.

Модел омогућава боља постигнућа ученика и бољи успех из датих предмета.

Пратећи постигнућа ученика на класификационим периодима, учили смо боље резултате ученика из предмета који се реализују по моделу ВФН. Стога смо у Карловачкој гимназији, као одговор на добра постигнућа, модел ВФН применили и у настави филозофије, односно устава и права грађана.

ВФН омогућава ученику да самостално планира своје време и да организује рад. ВФН ставља ученика у положај који је *аутономан* у односу на наставника, друге ученике, и ток збивања у одељењу. Ученик је планер, организатор и реализатор. Он руководи својим активностима, он их вреднује.

ВФН омогућава ученицима да стичу *самосталност* у одлучивању и реализацији својих одлука. Успех зависи од ученика и његове активности. Активност ученика се огледа у следећем: одлучује о свом раду кроз израду плана рада, успоставља темпо рада, поставља ниво аспирација у раду. Ученик сам креира сопствени успех и постигнућа.

Такође, ВФН омогућава ученичку аутономију у одлучивању о сопственом раду и реализовању одлука. Ученицима се пружа могућност да на тај начин ускладе своје школске и ваншколске активности.

Од наставника, ученици имају пуно уважавање и подршку, као и помоћ у савладавању градива. Ученици су сопствени успех у ВФН првенствено довели у везу са сопственом одговорношћу и личним залагањем.

Карактеристика ВФН је смањење наставниковог излагања (у виду обраде градива). Наставник је првенствено ментор, координатор. Такође, ВФН највећим делом усмерава пажњу наставника на испитивање и оцењивање, који су доминантан вид интеракције између ученика и наставника.

У традиционалној настави оцењивање ученика се одвија неколико пута годишње. У ВФН оцењивању претходи самооцена ученика о савладаности градива које жели да одговара. На овај начин, ВФН омогућава систематско проверавање знања ученика, на нивоу сваке тематске целине.

У ВФН вредновање је интерактивни однос између наставника и ученика. Процес започиње ученик, а завршава га наставник тиме што оцењује учеников одговор према висини оцене за коју се ученик, према сопственој оцени, припремао.

По мишљењу ученика и наставника, модел је добра основа за студирање. Уводи ученике у систем добре организације и планирања времена.

У односу на традиционалну наставу, улога наставника је битно измењена. Пажња је фокусирана на ученика и његов самосталан приступ изучавању уџбеника и шире литературе. Наставник није више само предавач, већ ментор, координатор.

Наставници сматрају да је модел ВФН делотворнији од традиционалног јер ученике чини одговорнијим.

Модел ВФН уводи ученике у низ активности којих нема у традиционалној настави.

Омогућава ученику једну нову позицију у наставном процесу у којој ученик својим активностима себе подстиче, усмерава, води и самостално ради, постављајући ниво аспирације према својим мотивима. Неки ученици су у томе успешнији, неким треба више времена за постигнућа.

Наставник је у позицији да сву своју пажњу усмери на ученика. То се односи на припремање материјала који сваки ученик добија како би се спремао за час. Такође, индивидуално прати постигнућа сваког ученика. У прилици је да их подстиче и, евентуално, подсећа да систематичније раде ако се не пријављују за одговарање у континуитету (већ праве дуже паузе).

Вредно је помена мишљење ученика о томе како им ВФН омогућава да без страха одлазе на час. Такође, ученици су истакли да нема бежања са наставе јер нема потребе за тим. Илустрације ради, наводимо чињеницу да са часова ВФН ученици не изостају. Податак је проверен на основу дугогодишњег праћења реализације наставе по овом моделу. Изузетак су ученици који имају закључну оцену.

ВФН својим системом рада обезбеђује ученику значајну могућност самовредновања. Нема „хало ефекта“ као у класичној настави.

Неспорна је чињеница да ВФН омогућава поштовање и признавање личности, стварање позитивне енергије код ученика, коју ствара задовољство због постигнутог успеха. Утисак је да је то једна од највећих вредности овог модела.

На основу истраживања које је рађено, систематског посматрања сто часова логике и социологије и интервјуа који је вођен са наставницима, активност у моделу ВФН можемо представити на следећи начин:

Ученикове активности су:

- Самостално планирање времена, одређивање темпа и динамике учења и одговарања
- Самопроцењивање сопственог знања
- Развијање одговорности
- Стицање самосталности у одлучивању и реализацији одлука
- Учење са разумевањем, коришћењем основне и проширене литературе.

Наставникове активности су:

- Припремање материјала за сваког ученика на почетку школске године

- Редукција излагања (нема класичне обраде градива)
- Индивидуално праћење постигнућа сваког ученика
- Подстицање ученика на систематски рад
- Измењена функција у настави – **ментор, саветник, организатор.**

Због добрих својстава, модел омогућава примену и у другим предметима, као нпр. у *филозофији*, која се изучава у четвртом разреду, и у предмету *устав и право грађана* (трећи разред), који се у Карловачкој гимназији три године реализују по моделу ВФН. Примена модела у овим предметима биће тема наших будућих истраживања (праћење резултата експерименталне и контролне групе).

Рад је настао на основу магистарске тезе под насловом „Дидактичке димензије активности ученика и наставника у моделу вишефронталне наставе.“, одбрањене на Филозофском факултету у Новом Саду, 9. септембра 2008. године.

Литература:

- Баковљев, М. (1983). Суштина и претпоставке мисаоне активизације ученика, Београд: Научна књига.
- Банђур, В. (1991). Савремене дидактичке теорије, *Наша школа*, бр 3-4.
- Ворпу, Ј. (2004). *Настава*, Београд: Педагошко друштво Србије.
- Виготски, Л. С. (1983). *Мишљење и говор*, Београд: Нолит.
- Winkel, R. (1994). Дидактика као критичка теорија наставне комуникације, у: *Дидактичке теорије*, превод Маја Хауслер, Загреб: Едука, 15–33. стр.
- Гајић, О. и др. (2006). Модел ВФН – ефекти примене у настави психологије, *Настава и васпитање*, бр. 1, 5–21 стр.
- Ивић, И., Пешикан, А. (2001). *Активно учење/настава*, I, II, Институт за психолошка истраживања, Министарство просвете РС, УНИЦЕФ – канцеларија у Београду.
- Јукић, С. (2001). *Настава у којој ученик мисли*, Вршац: Виша школа за образовање васпитача.
- Миљман В. Е. (1989). Основне компоненте и подструктуре активности, Москва: *Вопроси психологији*, бр. 11, стр. 71
- Орлов А. Б. (2003). А. Н. Леонтјев – Л. В. Виготски: очерк развијања схизиса, *Вопроси психологији*, 70–83, www.trialog.ru.
- Савић, П. (1997). *Нова школа*, Београд: Школски ПТТ центар, стр. 76, 105.
- Хавелка, Н. (2001). Однос ученика према експерименталној и традиционалној настави, *Настава и васпитање*, Педагошко друштво Србије, бр 5, стр. 459, 49.
- Davidov, V. V. and Markova, A. K. A concept of educational activity for school children, <http://communication.ucsd.edu/MCA/Paper Engestrom/ davidov. htm> (15.11.2007).
- Vygotskian Psychology and Activity Theory, <http://www.ascilite.org.au/conferences/perth 97/papers/Verenikina/> (10.12.2007)

Мр Јанко Б. Миловановић
Предшколска установа “Наше дете”
Шабац

UDK-371.3 (519.2)
Изворни научни рад
НВ.LVII.4.2008.
Примљен: 4. VII 2008.

МАТЕМАТИЧКИ ЗАДАЦИ С ОБЕЛЕЖЈЕМ СТАНДАРДА КАО МОДЕЛИ ИНДИВИДУАЛИЗОВАНЕ И ДИФЕРЕНЦИРАНЕ НАСТАВЕ МАТЕМАТИКЕ

Апстракт Овај рад заснован је на резултатима испитивања пробних тестова и утицаја обухваћених задатака различитих типова, са различитим степеном тежине и сложености захтева. С обзиром на то да способност успешног решавања задатака представља врхунац математичког образовања и културе ученика, а како се у основној школи овим обликом ученичке активности математика најчешће учи, то је значај дефинисања математичких задатака с обележјем стандарда одлучујући фактор у подизању нивоа знања и ослобађању потенцијалних способности сваког ученика. Стандарди су норме којима се уважавају психофизичке способности сваког члана одељењског колектива. Истраживање којим се рад бави усмерено је на испитивање ефеката које у настави математике имају математички задаци с обележјем стандарда.

Кључне речи: математика, настава, постигнућа, стандарди, задаци, ученици, знање, индивидуализација и диференцијација.

STANDARDIZED MATHEMATIC TASKS AS MODELS OF INDIVIDUALIZED AND DIFFERENTIATED TEACHING OF MATHEMATICS

Abstract The paper is based on the results of examination of trial tests and the effects of the tasks of various types comprised in them, the tasks being of different levels of difficulty and complexity. Since the ability to successfully solve different tasks is considered paramount for mathematical education and culture, and since this represents a dominant form of learning activities in elementary school, standardization of mathematic tasks becomes a crucial factor for increasing the levels of mathematical knowledge and stimulating the development of potential abilities of each student. Standards represent norms that take into consideration psycho-physical capabilities of each individual in a class. Our research is aimed at the effects that standardized task may have on the teaching of mathematics.

Keywords: mathematics, teaching, achievements, standards, tasks, students, knowledge, individualization and differentiation.

Увод

У вишедеценијској тежњи да се оживотвори начело “школа без понављача”, униформност је постала једна од најизраженијих слабости наше школе. Настава, посебно настава математике, исцрпљује се у раду са слабијим ученицима. У таквој настави, без обзира на индивидуалитете, ученици исте узрасне доби “требало би” да овладају истим програмским целинама, да усвоје подједнак екстензитет и интензитет знања, да се баве задацима подједнаке тежине, да исто математички резонују и закључују. Другим речима, треба да напредују истим или приближно истим темпом. Последице таквог методичко-методолошког приступа огледају се у запостављању и стагнирању напредних и даровитих ученика, иако су таленти и даровити појединци у времену треће научно-технолошке револуције најважнији ресурси прогресивног и напредног друштва.

Како су одељења одређеног разреда скуп ученика неједнаких могућности, знања и способности, а тзв. педагошки просек (просечан ученик), као одлика традиционалне наставе, показао се као педагошка илузија која даје негативне резултате у настави, па и настави математике, то је ублажавање или превазилажење негативних аспеката традиционалне наставе постало могуће применом индивидуализованих и диференцираних облика и метода рада.

У тако организованог настави највишу дидактичку вредност имају системи којима се процес учења у оптималној мери прилагођава индивидуалним способностима, потребама, предзнањима и другим разликама које постоје између ученика исте узрасне доби, а значајне су у процесу учења и сазнавања.

У савременог настави математике висок ниво индивидуализације рада и диференцијације садржаја остварен је применом различитих облика активног учења: проблемске и програмиране наставе, наставе са више нивоа сложености и других форми рада, а у последњим декадама XX века специфичност индивидуализоване и диференциране наставе образовних система многих земаља је настава заснована на стандардима и стандардизацији наставног процеса.

У бројним истраживањима дидактичке ефикасности овог методског поступка дошло се до сазнања да се њиме пружају широке могућности за прилагођавање наставе и процеса учења индивидуалним карактеристикама ученика, као и да се његовом применом, уз одговарајуће особине у личности наставника, може подићи ниво математичких знања и успешност решавања задатака до развојног нивоа општих и математичких способности ученика. С обзиром на значај стандарда у унапређењу математичког наставног про-

цеса и подизању квалитета ученичких знања, требало би потпуно стандардизовати математички наставни процес.

Стандарди – компоненте образовних система

Као компоненте образовних система и модели диференцијације и индивидуализације у настави, стандарди су настали крајем XX века на тлу САД. Дилема која је проузроковала њихов настанак била је: како у времену високог техничко-технолошког развоја обезбедити високоефикасну наставу математике и, у зависности од интелектуално-математичких способности, оптимални математички развој ученика одређене разредно-одељењске заједнице.

После сагледане ситуације у образовању и опсежних и свеобухватних истраживања, америчке образовне структуре су 1989. године публиковале документ “Наставни програм и оцењивачки стандарди математичких школа”. Основни документ је два пута, 1991. и 1994. године, допуњаван новим, а 2000. године, као коначна верзија обједињених и осавремењених докумената, публиковани су “Принципи и стандарди математичких школа” (ПССМ).

Ова образовна иновација, која је више него било која друга добила позитивне оцене свих федералних јединица Сједињених Америчких Држава, не само да је имала велики одјек у америчким образовним структурама, него је представљала подстрек и покретачку снагу образовним структурама и других земаља да стратегију унапређења и развоја наставе математике граде на концепту докумената америчких стандарда.

У светлу позитивних реакција на америчке стандарде, 1996. године је у Енглеској прокламовано 28 стандарда за учење из седам области. Као прва од прокламованих била је област за математику, науку и технологију.

И у Канади, 1997. године, на основу одлуке савезних власти Канаде да у оквиру своје аутономности свака покрајина и територија могу креирати свој образовни систем, покрајина Онтарио креира своје наставне планове засноване на стандардима и стандардизацији наставног процеса.

“Данас су стандарди и стандардизација иновација која је узела маха и чији значај је потврђен у низу земаља како развијеног Запада, Блиског и Далеког истока, тако и чланица Европске уније и оних који преферирају да буду део те Европе, па и земаља из нашег окружења и дојучерашњим федералним јединицама бивше СФРЈ.” (Миловановић, 2008)

Стандарди – компонента математичког наставног процеса

Као друштвена, економска, социолошка, производна, образовна и ма која друга категорија, стандарди су носиоци прогресивног и напредног друштва, јер што су на вишем нивоу дефинисани, то је потенцијална и развојна снага чланова одређене друштвене заједнице већа. Као развојна категорија, постали су битни и неопходни чиниоци и савремене школе и њене основне компоненте изражавања – наставе, па и наставе математике.

Образовни стандарди, па и стандарди наставе математике, јесу **законом утврђени нормативи квантитета и квалитета наставних садржаја одређених према психофизичким способностима и особинама ученика, а у циљу успешног укључивања у нормалне образовне и животне токове сваког од њих**. Дакле, стандардима се уважавају интелектуално-математичке способности сваког појединца и наглашава квалитативно-квантитативна компонента садржаја који се изучавају.

У настави математике стандардима се наглашавају виши мисаони процеси и афирмативне компоненте учења: разумевање, активан однос, фокусирање на проблем решавања, самосталност у раду и друго, а мера нивоа остварљивости су ученичка постигнућа (остварења) у процесу учења математике и њених садржаја.

Најчешћи вид утврђивања и провере нивоа ученичких постигнућа у настави математике је решавање задатака различитих типова, сложености захтева и степена тежине, односно задатака различитих квантитативно-квалитативних својстава и методичко-дидактичких карактеристика.

Математички задаци с обележјем стандарда у функцији ефикасне наставе математике у разредној настави

При усвајању, обнављању, проверавању и продубљивању знања ученика, посебна важност и значај, у настави математике, придаје се математичким задацима чије успешно решавање “представља врхунац математичког образовања и математичке културе”. (Херцег и сар., 1997) Зато “да би деца успешно реализовала садржаје, циљеве и задатке наставе математике, потребно је да се све време сусрећу са израдом математичких задатака различитих типова. Знање да се реши математички задатак представља најбољу карактеристику математичког мишљења ученика, као и ниво њиховог математичког образовања. Између математичких способности и знања да се реши математички задатак често стоји знак једнакости.

Због велике улоге коју играју математички задаци у настави математике, сваки учитељ мора да оспособи своје ученике да успешно решавају

и самостално постављају математичке задатке, како оне типске, тако и оне који не могу да се решавају по неком шаблону.” (Дејић, Егерић, 2003)

Истраживања и наставна пракса земаља које као модел индивидуализације и диференцијације у настави математике примењују стандарде показали су да математички задаци с обележјем стандарда, као једни од високопродуктивних облика и начина стицања знања и подизања нивоа математичке образованости и културе ученика, треба да имају централно место и водећу улогу у процесу који наставник спроводи при оспособљавању ученика за решавање задатака. Наиме, математички задаци с обележјем стандарда, који по дефиницији *представљају потребну количину знања и научности којима се развијају способности и вештине ученика различитих психофизичких способности*, јесу задаци у којима ученици оспособљени за њихово решавање доживљавају своје “еуреке” и “аха-доживљаје”, стичу способност математичког споразумевања, комуницирања и математичког закључивања, откривања математичких веза међу познатим (датим) и непознатим (траженим) величинама и појавама, откривају математичке законитости и повезаности и развијају низ других математичких способности и вештина.

Како би сваки ученик, или велика већина, с фазом решеног задатка доживљавао та емоционална стања и како би његова “еурека” и “аха-доживљај” били довољно јако и снажно емоционално и мотивационо средство за учење математике и решавање свих типова математичких задатака, значајна, ако не и најзначајнија, етапа у процесу стандардизације је етапа дефинисања задатака с обележјем стандарда.

Процес дефинисања математичких задатака с обележјем стандарда подразумева одређену методологију њиховог утврђивања и провере њихове адекватности.

Овај рад са следећим методичко-методолошким поставкама лимитирајућег је карактера и заснован је само на ефектима пробног (пилот) тестирања.

Проблем истраживања је усмерен на испитивање ефеката које у настави математике имају математички задаци с обележјем стандарда, као модалитети система индивидуализације и диференцијације овог наставног предмета разредне наставе.

Предмет истраживања су математички задаци с обележјем стандарда као чиниоци ефикасне наставе математике и високопродуктивних остварења ученика различитих структура личности.

Циљ и задаци истраживања: Циљ истраживања је да се, као модалитети индивидуализације и диференцијације наставе математике, у образовању општине Шабац афирмишу математички задаци с обележјем

стандарда и да овај начин буде општеприхваћени модел учења садржаја наставе математике разредне наставе нашег система образовања.

Из циља истраживања, између осталог, проистекли су следећи задаци:

- На основу априорних (експертских) стандарда Агенције за стандарде и оцјењивање у образовању за БиХ и РС, конструисати задатке из сваког програмског подручја која се изучавају у разредној настави, а који ће чинити структуралне елементе пробних тестова.

- Од конструисаних задатака, структурирати за пробно тестирање два теста истих квантитативних и приближних квалитативних вредности.

- На намерно одабраном узорку извршити пробно тестирање.

- Извршити анализу и интерпретацију резултата пробног тестирања.

Хипотезе истраживања: За истраживање утицаја математичких задатака с обележјем стандарда на успех ученика из математике разредне наставе, постављене су следеће хипотезе:

- Претпоставка је да се у математици разредне наставе математичким задацима с обележјем стандарда значајно подижу ефекти математичког образовања ученика разредне наставе.

- С обзиром на математички потенцијал, верује се да би период прилагођавања ученика нашег система образовања на математичке задатке с обележјем стандарда био брз и веома успешан.

- Могуће је да се математичким задацима с обележјем стандарда постиже виши степен објективности и вредновања ученичких знања.

Популација и узорак истраживања: Популацију из које је одабран узорак за пробно истраживање чине ученици четвртих разреда основношколског образовања општине Шабац. Из укупне популације ученика четвртих разреда основношколског образовања општине Шабац, намерним одабиром школа и одељења, изабран је узорак за пробно истраживање. Структура школско-одељењско-бројчаног узорка пробног теста приказана је следећом табелом:

Табела 1: Школско-одељењско-бројчани узорак предтеста

Структура узорка	Шифра основне школе									
	1	2	4	5	8	21	54	31	121	Σ
Број одељења	2	1	2	1	1	1	1	1	1	11
Број ученика	47	26	45	21	29	18	21	22	23	252

У наведеном методичко-методолошком структуралитету за дефинисање математичких задатака с обележјем стандарда посебну важност и значај имају постигнућа ученика остварена у процесу пробног тестирања. Наиме, у овом раду пробни тест има дуалну функцију: (1) *пробну* и (2) *дефинирајућу (стандардизирајућу, стваралачку)*, чији ефекти су предмет следећих разматрања.

Моделовање математичких задатака с обележјем стандарда

Математички задаци с обележјем стандарда разредне наставе су задаци конструисани на поставкама априорних (експертских) очекивања којим нивоом квантитативно-квалитативних знања ученици треба да располажу при прелазу из нижег у виши облик наставе¹ и екстерних² емпиријских показатеља³.

Према опису знања и способности, *математички задаци минималних захтева и сложености* јесу задаци за чије решавање су потребна елементарна знања. Њима се исказује најнижи ниво ученичких постигнућа. То је ниво који ученицима, уз извесне тешкоће, омогућава даље математичко образовање. Способност њиховог решавања требало би да имају сви, најмање 90 одсто популације ученика одређеног узраста.

Математички задаци довољних (средњих) захтева и сложености јесу задаци за чије решавање је потребан шири обим и већи фонд математичких знања и способности од елементарних. Њима се исказује средњи ниво ученичких постигнућа који омогућава да се без тешкоћа настави даље математичко усавршавање. Способност њиховог решавања требало би да има до 75 одсто популације ученика одређеног узраста.

Математички задаци високих захтева и сложености јесу задаци за чије решавање је потребан широк обим и велики фонд математичких знања и способности ученика одговарајућег узраста. Њима се исказује највиши ниво ученичких постигнућа. Ученици који постижу овај ниво у решавању математичких задатака веома успешно могу да наставе математичко образовање и усавршавање. С обзиром на захтеве и сложеност задатака, њихово решавање може достићи мали број, обично око 10 одсто популације ученика одређеног узраста.

¹ Из разредне у предметну наставу, а чије су смернице планови и програми наставе математике за одређени степен образовања.

² Школе различите родности (матичне и издвојена одељења матичних школа), локалитета (градске, приградске, сеоске) и подручја (општина, регион, република, држава) за које се спроводи процес стандардизације

³ Показатељи добијени у процесу тестирања узоркованих ученика задацима конструисаним према сложености захтева и степену тежине у три нивоа: *минималних, довољних (средњих) и високих* захтева и тежине.

Основни смисао њиховог дефинисања је да сваки ученик има могућност да у математичком образовању напредује у складу са својим могућностима, интересовањима и предзнањима и да се на тај начин избегне појава “математичких случајева” или да се она сведе на најмању могућу меру (екстремни случајеви).

У математици разредне наставе нашег система образовања ученици изучавају наставно градиво четири програмска подручја:

- 1) Бројеви;
- 2) Операције;
- 3) Геометрија;
- 4) Мере и мерења.

Свако од програмских подручја обухвата одређени број задатака различитих типова, степена тежине и сложености захтева заступљених при конструисању тестова за спровођење пробног (пилот) тестирања чији ефекти су базна компонента у дефинисању математичких задатака с обележјем стандарда. Табелом су приказани редни број, тип и вредносни ниво коришћеног задатка у сваком од програмских подручја.

Табела 2: Вредносно-типска структура задатака по програмским подручјима

Програмско подручје	Ниво задатака	Тип задатака			Σ
		Вишечлани избор	Задаци отвореног типа		
			Кратки одговор	Одговор с образложењем	
Бројеви	Минималан	1	3, 21, 22		4
	Довољан	6, 29	26, 27		4
	Високи	16, 36		19	3
Операције	Минималан			4, 25	2
	Довољан			8, 12, 13, 14, 15, 28, 30, 32	8
	Високи			17, 18, 39, 40	4
Геометрија	Минималан	2, 24	11		3
	Довољан	9, 31		7, 10, 33, 34	6
	Високи			20, 38	2
Мере и мерења	Минималан		5, 23		2
	Довољан		35		1
	Високи		37		1
Укупно	3	9	10	21	40

Задацима, који су структурални елементи пробних (пилот) тестова, мере се, по програмским подручјима, следећа математичка знања и способности ученика:

– У подручју **бројева**

Читање и писање природних бројева до 1.000.000; превођење записа из једног у други облик; упоређивање природних бројева, препознавање и коришћење симбола $<$, $>$ и $=$; одређивање непосредног следбеника и претходника датог природног броја; представљање природних бројева на бројевној правој; одређивање вредности цифре у датом броју (месна и бројна вредност); писање природних бројева у развијеном облику ($a \cdot 100 + b \cdot 10 + c$); читање и писање римских бројева до 20.

– У подручју **операција природним бројевима**

Усмено сабирање, одузимање, множење и дељење бројева с декадним јединицама; процена збира, разлике, производа и количника два броја; писмено сабирање и одузимање бројева; вршење провере сабирања помоћу одузимања и обрнуто; писмено множење броја једноцифреним, двоцифреним и троцифреним бројем; дељење броја једноцифреним и двоцифреним бројем са и без остатка; вршење провере дељења помоћу множења; коришћење својстава операција сабирања и множења (комутативност, асоцијативност, дистрибутивност множења према сабирању); израчунавање вредности бројевних израза са и без заграда; одређивање како се мења збир, разлика, производ и количник зависно од промене компонената; састављање бројевних израза који одговарају текстуалном задатку; одређивање непознате компоненте (у једноставним једначинама); решавање једноставних проблемских задатака који се свode на решавање бројевног израза или елементарне једначине;

– У подручју **геометрије**

Препознавање, обележавање и цртање тачке, праве, полуправе и дужи; разликовање, одређивање и цртање датих међусобних положаја правих у равни; препознавање, цртање и обележавање различитих врста углова (прав, оштар, туп угао); упоређивање углова по величини; препознавање, цртање и обележавање троуглова, означавање његових страница и врхова; цртање троугла задатих страница или задатог правог угла; препознавање и цртање правоугаоника; обележавање страница и врхова правоугаоника; одређивање суседних и наспрамних страница правоугаоника; препознавање и цртање квадрата; обележавање страница и врхова квадрата; разликовање квадрата и правоугаоника; разликовање кружнице од круга; цртање кружнице задатог полупречника и центра; разликовање полупречника од пречника.

– У подручју **мера и мерења**

Препознавање и именовање јединица за време, масу, дужину, течност и новац; претварање веће јединице мере у мање и обрнуто; процењивање дужине времена, дужине и масе објеката; упоређивање и процењивање величине површи; рачунање обима и површине правоугаоника и квадрата, обима троугла и коришћење одговарајуће мерне јединице; решавање задатака у којима се користе мерне јединице и операције мерним јединицама.

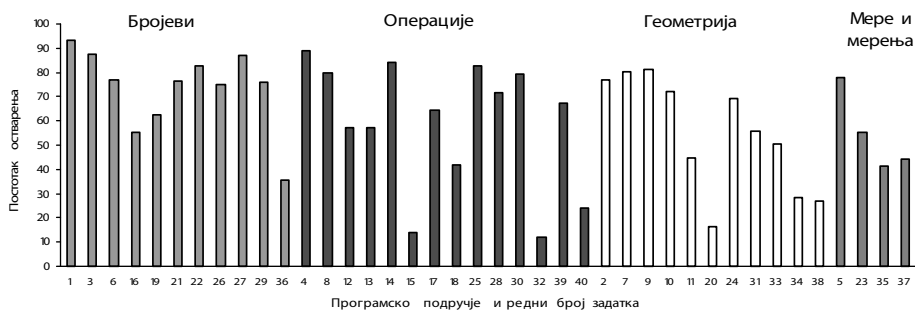
Обатеста, конструисана у циљу спровођења пробне и стандардизирајуће процедуре у утврђивању стандардних математичких задатака, структурирана су по истом принципу: првих пет задатака су задаци минималних захтева и сложености, наредних десет су задаци довољних (средњих), а последњих пет високих захтева и сложености. Задаци прворађеног теста су нумерисани од 1 до 20, а другог од 21 до 40. Од 252 ученика који су чинили узорак, први тест (PU I – постигнућа ученика, први тест) радило је 236 ученика, а други (PU II – постигнућа ученика, други тест) 239 ученика истог узорака. С обзиром на специфичност обраде података, у обзир су узета постигнућа само оних ученика који су радили оба теста, тј. постигнућа 236 узоркованих ученика.

Постигнућа узоркованих ученика у решавању задатака који су представљали структуралне елементе пробних тестова, систематизована по два аспекта процеса стандардизације (програмским подручјима и нивоима задатака), приказана су у форми јединственог табеларног приказа њихових остварења и графикомом стубаца (хистограмом) изражених постотним остварењима по програмским подручјима.

Табела 3: Постигнућа ученика по аспектима стандардизације

Облик изражавања	Програмска подручја								Нивои задатака по степену сложености						Σ по подр. и нивоима		
	Бројеви		Операције		Геометрија		Мере		Мин.		Средњи		Високи				
	Макс.	Оств.	Макс.	Оств.	Макс.	Оств.	Макс.	Оств.	Макс.	Оств.	Макс.	Оств.	Макс.	Оств.	Макс.	Оств.	
Решени задаци	2596	1897	3304	1940	2596	1417	944	514,5	2360	1857	4720	2880,5	2360	1031	9440	5768,5	
Остварени бодови	3068	2248	3540	1974	3540	1830	1652	923	2832	2170	6136	3588	2832	1217	11800	6975	
Коефицијент успешности	Зад.	100	73,07	100	58,72	100	54,58	100	54,50	100	78,71	100	61,03	100	43,69	100	61,10
	Бод.	100	73,27	100	55,76	100	51,69	100	55,87	100	76,62	100	58,47	100	42,97	100	59,11

Графикон 1. Постигнућа ученика у решавању задатака пробних тестова



На основу степена кохерентности априорних (експертских) стандарда (очекивања) и постигнућа у решавању математичких задатака пробних тестова приказаних табеларно-графичким остварењима ученика, дефинисани су следећи описи сваког од нивоа математичких задатака с обележјем стандарда у сва четири програмска подручја која се изучавају у математици разредне наставе:

– Задаци *минималних стандарда*

У подручју *бројева* задаци минималних стандарда јесу они који се заснивају на познавању природних бројева до 1.000.000 и правилном цифарском и словном записивању; на одређивању цифарске вредности у датом броју (једноставни примери); на усменом рачунању, препознавању и логичком расуђивању (једноставни примери); у једноставним примерима на поретку природних бројева; на познавању римских цифара до 20 и цифарском записивању истих.

У подручју *операција* задаци минималних стандарда су они који се заснивају на вршењу рачунских операција сабирање и одузимање до нивоа четвороцифрених бројева и множење и дељење декадним јединицама; на решавању бројевног израза једноставнијег (простијег) карактера;

У подручју *геометрије* задаци минималних стандарда су они који се заснивају на препознавању и разликовању различитих геометријских фигура у равни; на препознавању и разликовању узајамног положаја тачке и праве; на препознавању и разликовању, према страницама и угловима, врста троуглова; на препознавању и одређивању, уз дати цртеж и понуђени одговор, врсте линија.

У подручју *мера и мерења* задаци минималних стандарда су они који се заснивају на познавању и употреби, у једноставним примерима, основних јединица мере за време, дужину, течност и њиховом правилном обележавању; на правилној процени дужине објекта, мерењу дужине нацртаног објекта, процењивању масе објекта и одређивању временског интервала

у часовима и минутима; на спајању истих вредности јединица мере представљене различитим облицима изражавања; на превођењу реченичких у симболичке јединице мере.

– Задаци *довољних (средњих) стандарда*

У подручју *бројева* задаци довољних (средњих) стандарда су они који се заснивају на развијању терминологије и симбола наставе математике; на разумевању декадног бројевног система и записивању природних бројева на различите начине; на правилном резонувању и логичком расуђивању.

У подручју *операција* задаци довољних (средњих) стандарда су они који се заснивају на писменом вршењу рачунских радњи сабирање и одузимање вишецифрених бројева и множењу и дељењу двоцифреним бројем; на примени особина сабирања и множења у мање компликованим примерима; на формирању и решавању бројевних израза са више операција, са и без заграде и решавању текстуалних задатака једноставнијих облика; као и решавању једначина и неједначина једноставнијег облика.

У подручју *геометрије* задаци довољних (средњих) стандарда су они који се заснивају на уочавању и објашњавању узајамног положаја тачке, праве, равни, кружнице и круга; на израчунавању полупречника кружнице; на цртању, према датим димензијама, троугла, правоугаоника и квадрата; на решавању једноставних проблемских ситуација и цртању геометријске фигуре добијене процесом решавања (троугао, правоугаоник, квадрат); на одређивању решења задатка од три понуђена одговора; на резонувању – логичком расуђивању.

У подручју *мера и мерења* задаци довољних (средњих) стандарда су они који се заснивају на разликовању јединица мере за време, масу, дужину и течност; на вршењу рачунских операција с јединицама мере у једноставнијим случајевима; на решавању једноставних текстуалних задатака који укључују операције с именованим бројевима; на израчунавању страница троугла, правоугаоника и квадрата у једноставним и експлицитно датим случајевима; на претварању одговарајућих мера у еквивалентне веће и мање им мере.

– Задаци *високих стандарда*

У подручју *бројева* задаци високих стандарда су они који се заснивају на потпуном разумевању декадног бројевног система; на записивању природних бројева у разним облицима; на записивању вишецифрених бројева до и преко милион; на правилном коришћењу математичких појмова, терминологије и симбола и објашњавању значења истих.

У подручју *операција* задаци високих стандарда су они који се заснивају на успешном решавању проблема и текстуалних задатака; на формирању и решавању бројевног израза са две и више операција, са и без заграде; на

примени својства операција и зависности међу компонентама и резултатима рачунских операција; на успешном решавању неједначина са две операције и вишецифреним бројевима.

У подручју *геометрије* задаци високих стандарда су они који се заснивају на разликовању геометријских фигура и тела: круга, квадра, коцке, кружнице, троугла, правоугаоника и квадрата; на разликовању полу-пречника и пречника кружнице и круга; на израчунавању површине и запремине квадра и коцке.

У подручју *мера и мерења* задаци високих стандарда су они који се заснивају на разумевању мерних јединица; на познавању мањих и већих мера величине која је дата; на извођењу математичких операција с јединицама мере у текстуалним задацима сложенијег карактера; на трансформисању сложене мере (мера изражена са више јединичних мера) у адекватну еквивалентну јединицу мере.

Закључак

Рекапитулирајући сва излагања, статистичке и друге показатеље о постигнућима ученика у решавању задатака пробних тестова, могу се извести следећи закључни ставови значајни за дефинисане нивое математичких задатака с обележјем стандарда:

Прво, математички задаци с обележјем минималних стандарда су задаци који се свде на елементарна знања (знања ниског нивоа), могућност препознавања и решавања једноставних и мање сложених захтева. Немају велику образовну вредност, али су неопходни у стицању математичке писмености и културе ученика одређеног узраста. Садржајно су ниског интензитета и продуктивности, па су отуда ученицима који имају математичка знања за решавање задатака само овог нивоа неопходна додатна објашњења и знатне корекције у раду и стицању знања.

Друго, математички задаци с обележјем довољних (средњих) стандарда су задаци који се заснивају на вишим мисаоним процесима у односу на претходни, солидну математичку образованост и културу ученика. Садржајно пружају довољно квалитетна знања и информације на чијим основама се успешно могу развијати и надограђивати даље математичке способности и образовање ученика одређеног узраста.

Треће, математички задаци с обележјем високих стандарда су они задаци чија је образовна моћ на највишем стваралачко-развојном нивоу. Њима се афирмишу највиша својства активног учења: самосталност у раду, разумевање, откривање, истраживање, анализирање, закључивање и многи други облици ученичког самопотврђивања. Садржајно су високог интензитета и продуктивности, што ученицима оспособљеним за њихово решавање

пружа математичку перспективу у савладавању математичких садржаја вишег степена апстрактности и сложених проблемских ситуација.

Дакле, математички задаци с обележјем стандарда пружају могућност сваком ученику да у стицању математичких знања напредује у складу са својим интелектуалним способностима и математичким интересовањима.

Литература

- Агенција за стандарде и оцјењивање у образовању за Ф БиХ и РС (2002). *Екстерно оцјењивање ученичких постигнућа у разредној настави*, Сарајево.
- Дејић, М и Егерић, М. (2003). *Методика наставе математике*, Јагодина, Учитељски факултет у Јагодини.
- Драгичевић, Л. (2000). *Методика наставе математике са ужестручним прилозима за праксу*, Бијељина, Учитељски факултет у Бијељини.
- Миловановић, Ј. (2008). *Улога математичких задатака у разредној настави*, Шабац, Студио лотос прес.
- National Council of Teachers of Mathematics *Updating Standards Documents, 2000*.
- National Council of Teachers of Mathematics *Curriculum and Evaluation Standards for school mathematics*, Reston, Va, 1989.
- Херцег, Д. (2005). *Илустрована змајматематика*, Нови Сад, Змај д.о.о.
- Херцег, Петровић, Херцег (1997). *Математичке таблице*, Нови Сад, ИП "Тодор".
- Миловановић, Ј. (2008). Математички задаци с обележјем стандарда као компонента ефикасне наставе математике, *Педагошка стварност*, 3-4, Нови Сад, стр. 278–292.

ПРЕДШКОЛСКО ВАСПИТАЊЕ И РАЗВОЈ ДЕЦЕ

Мр Ангела Месарош Живков
Мр Загорка Марков
Висока школа струковних студија за
образовање васпитача
Кикинда

UDK-372.36
Изворни научни рад
НВ.LVII.4.2008.
Примљен: 18. I 2008.

УТИЦАЈ ПРОГРАМИРАНОГ ВЕЖБАЊА НА РАЗВОЈ МОТОРИЧКИХ СПОСОБНОСТИ КОД ДЕЦЕ ПРЕДШКОЛСКОГ УЗРАСТА

У раду аутори говоре о утицају програмираног физичког вежбања Апстракт на развој моторике код деце предшколског узраста. Посебно је разматран утицај професора физичког васпитања као стручног лица у организовању програмираног физичког вежбања и учесталост извођења усмерених активности из методике физичког васпитања. Аутори говоре о развоју моторичких способности деце предшколског узраста као показатељу успешности зависно од тога да ли усмерене активности из области физичког васпитања реализују васпитачи или професор физичке културе. Програмирано физичко вежбање је спроведено у вртићу "Мики" у Кикинди, након спроведеног иницијалног мерења моторичких способности (брзина, гупкост, равнотежа, прецизност, координација, снага). Програм физичког вежбања спроводио се шест месеци, сваки дан 30 минута са експерименталном групом, док је у контролној групи активност из физичког васпитања реализовао васпитач. Након финалног мерења извршена је статистичка анализа података. На основу добијених резултата, закључено је да је код експерименталне групе дошло до статистички значајних разлика код свих моторичких способности у односу на контролну групу. То потврђује да професоре физичког васпитања треба укључити у рад с децом предшколског узраста, као стручне консултанте васпитача.

Кључне речи: програмирано физичко вежбање, моторичке способности, предшколски узраст.

EFFECTS OF PROGRAMMED PHYSICAL EXERCISES ON THE DEVELOPMENT OF MOTOR CAPABILITIES OF PRESCHOOL CHILDREN

Abstract *The authors discuss the effects of programmed physical exercises on the development of motor capabilities of preschool children. Special attention has been paid to the role of the teacher of Physical Education, as a professional, in organizing workout programmes and to the frequency of the performance of guided activities in relation to the practice suggested in physical education methodology. The authors consider the development of motor capabilities as the indicator of achievement depending upon the fact whether guided physical activities are realized under the guidance of preschool tutors or professors of physical culture. An experimental workout programme was conducted in the kindergarten "Miki" in Kikinda after initial measurement of motor capabilities of the children (speed, flexibility, balance, precision, coordination, strength). The programme lasted for six months, each day for 30 minutes with the experimental group, while a regular tutor organized physical exercises for the control group. After final mea-*

surements a statistic analysis was done. The obtained results showed significant statistic differences in motor capabilities in favour of the control group. This confirms our thesis that fully trained professors of physical culture should be engaged as preschool tutors consultants for physical training of preschool children.

Keywords: *programmed physical exercises, motor capabilities, preschool age.*

Значај физичког васпитања за развој моторике

Преглед ставова

Физичко васпитање почиње као организована активност већ у предшколској установи.

Према Ширлију (Схирлеу, 1931), константан редослед успостављања положаја тела и његових делова у развоју усправног хода чине:

- до 1. месеца: заузима фетални положај и грчи руке и ноге;
- крајем 1. месеца: диже браду (кад лежи потрбушке);
- крајем 2. месеца: диже горњи део дела;
- крајем 4. месеца: седи са потпором;
- крајем 5. месеца: седи у крилу;
- крајем 7. месеца: седи само;
- крајем 8. месеца: стоји уз нечију помоћ;
- крајем 9. месеца: стоји само држећи се за намештај;
- крајем 10. месеца: пузи
- крајем 11. месеца : хода кад га неко води;
- крајем 13. месеца: пење се уз степенице пузећи;
- крајем 14. месеца: стоји само;
- крајем 15. месеца: хода само.

Шепа (1962) говори о позитивном утицају физичког вежбања на растење младог организма и развој његових функција. Посебно наводи утицај физичког вежбања на мишиће, скелетни систем, на унутрашње органе, нервни систем, чулни систем, рад жлезда с унутрашњим лучењем, чула за мишићно-зглобну осетљивост, вестибуларно чуло, чуло за површинску осетљивост, чуло за осетљивост промене температуре и друго.

Према Херлоковој (1967) развој контроле сопственог тела иде упоредо са развојем моторних области у мозгу. Мали мозак, који контролише равнотежу, развија се нагло у првим годинама живота и практично доспева до коначне величине у петој години.

Метикош и група аутора (1979) сматра да је појам моторичких способности, најчешће преведен у термин физичке способности и да се као такав појавио у радовима теоретичара физичког васпитања крајем XIX и почетком XX века.

Медвед (1980) наводи да физичко васпитање има следеће задатке:

- биолошко-здравствени
- васпитни
- побољшање моторних способности.

Према Бали (1985), моторичке способности су онај део психосоматског статуса који исказује ефикасност моторичких реакција, односно моторичког понашања човека. Један део моторичких способности је под утицајем генетских фактора, док је други део подложен утицају разних срединских фактора, а посебно физичком васпитању и спортском тренингу. Моторички простор није одређен једноставним и појединачним способностима, већ је састављен од разних способности и специфичних особина. Због тога, сваки покушај упоређивања дистрибуција резултата моторичких способности различитих група испитаника на само једном тесту представља један аспект на само једну манифестацију моторичког простора.

Постоји неколико фаза моторног развоја код човека:

- 1) рефлексни покрети, који се због сазревања централног нервног система јављају још у пренаталном периоду и трају до краја првог месеца;
- 2) почетне способности кретања од 0 до 2. године;
- 3) опште способности кретања од 7. до 10. године;
- 4) специфичне способности кретања од 11. до 13. године;
- 5) специјализоване способности кретања од 14. године .

Најважнију и крајњу етапу, по Манојловићу и Арсићу (1992), у развоју употребе руке и прстију у сензомоторној делатности детета представља хватање опозицијом кажипрста и палца. Пре тога постоји неколико међуфаза. Дете спонтано посеже за звечком, другом играчком или предметом већ средином четвртог месеца. У шестом месецу их сигурно хвата и држи (то обично ради обема рукама, ако је предмет одговарајуће величине). За развијеност ове вештине потребно је успостављање претходних нижих облика визуелно-моторне координације (фиксација очима, односно конвергенције покрета очију, контрола над покретима одређених мишића или групе мишића).

Хилгард и Бауер (1975), Шмит (1991), Магил (1993) и Роуз (1993) наводе да својства моторног учења и теорија заснованих на њему чине три одлике:

- 1) моторно учење је процес у појединцу који доводи до релативно непрестане промене да би се побољшала моторна извршност;
- 2) процес моторног учења се не може директно посматрати и
- 3) побољшана моторна извршност представља резултат вежбања и искуства, а не сазревања, привременог стања или инстинкта.

Циновић Којић (2000) сматра да је један од основних циљева физичког васпитања утицање на општи развој организма. Моторичке активности

и вежбање подстичу раст и развој и предупредују последице физичке неактивности којој су деца често изложена. Физичким вежбама се формира правилно држање тела, стварају се хигијенске навике и утиче се на свестрано формирање моторике.

Аутор Ђорђевић (2002) наводи да физичка активност најмлађих није на задовољавајућем нивоу по обиму, а још мање по интензитету. Ситуација је посебно алармантна у урбаним срединама.

Исти аутор (2002) истиче да је физичка активност предшколске деце важна са:

- 1) аспекта интегралног развоја,
- 2) биолошко-здравственог аспекта
- 3) и васпитног аспекта.

Бала и сарадници (2007) сматрају да се ефекти физичког вежбања у највећој мери изражавају на различитим подсистемима човека као целине, од којих је у средишту изучавања кинезиологије комплекс моторичких способности. Дакле, с аспекта дефиниције моторичких способности са другим подсистемима човека, као и за утврђивање ефеката разних тренажних третмана на поједине делове моторичког простора, пре свега је неопходно дефинисати структуру моторичког простора. Током раста и развоја детета долази до већих и мањих промена у целокупном дечјем организму. Према Бали (2007), те промене нису линеарне, више су дисконтинуираног карактера и нису исте за сву децу ни у истом узрасту и полу. То се односи како на биолошки раст и развој, тако и на развој телесних органа, а пре свега на развој централног нервног система, који битно утиче и на развој целокупне моторике детета. Пошто је развој индивидуалног карактера, сигурно је да постоје веће или мање разлике у моторичким способностима деце у односу на одговарајући узраст и пол деце. Даље, исти аутор наводи да моторичко понашање деце млађег узраста, као и њихове моторичке способности, јесу, како се сматра, генералног карактера, али се ипак за манифестацију способности извођења моторичких активности користе називи који се оправдано дају моторичким способностима код старије деце и одраслих.

Предмет истраживања¹

Предмет нашег истраживања је испитивање резултата програмираног физичког вежбања које се спроводи у Предшколској установи “Драгољуб

¹ Увидом у досадашња истраживања констатујемо да је релативно је мали број студија у нашој земљи која се баве моторичким способностима деце предшколског узраста. Аутори који су се бавили овом проблематиком су: Крековић и група аутора (1982), Џиновић Којић (2000) и Сабо (2000).

Удицки” у Кикинди, односно утицај програмираног вежбања на развој моторичких способности, и то на развој следећих моторичких способности:

- гипкост
- координација
- брзина
- прецизност
- експлозивна снага
- равнотежа

Циљ и задаци истраживања

Циљ истраживања је усмерен на анализу утицаја програмираног физичког вежбања на моторичке способности деце предшколског узраста у ПУ “Д. Удицки”.

У складу с постављеним циљем, утврђени су следећи задаци:

- процена моторичких способности деце предшколског узраста која редовно похађају вртић, хронолошког доба шест година;
- процена брзине алтернативних покрета са константном амплитудом и максималном фреквенцијом – тестом Тапинг руком (TAPING);
- процена равнотеже која се дефинише као способност одржавања равнотежног положаја на основу информација из видног анализатора о положају тела у односу на референтну тачку, као и на основу информација из кинестетског анализатора и вестибуларног апарата – стајање на клупици за равнотежу попречно на две ноге са отвореним очима (STAJAN);
- процена брзине трчања која се дефинише као способност брзог трчања на кратким стазама – трчање 30 метара из високог старта (TRČ20);
- процена брзине експлозивне снаге која се дефинише као способност активирања максималног броја мишићних јединица у јединици времена – скок удаљ из места (SKOKDA);
- процена фине моторике уз помоћ теста Рубни орнамент (RUBNI);
- утврђивање прецизности испитаника тестом Гађање хоризонталног циља лоптицом (GAĐHORC);
- утврђивање координације горњих екстремитета (доминантна рука) тестом Одбијање пингпонг лоптице рекетом – (KORDRU);
- процена гипкости доњих екстремитета тестом Дубоки претклон на клупици (DUBPRETK);
- процена манипулативне спретности руку тестом Ређање перли на жици – LAFAYE;
- процена координације око–рука–опажање боја помоћу теста Ређање цветова (REĐCVET);

Хипотезе истраживања

На основу циља и задатака истраживања, поставили смо следеће хипотезе:

Х1 – Деца предшколског узраста ће након примене програмираног физичког вежбања показати виши ниво моторичких способности према свим процењеним параметрима у односу на децу предшколског узраста која нису била обухваћена експерименталним програмом физичког вежбања.

Х2 – Након примењеног програмираног вежбања очекују се сигнификантне разлике између експерименталне и контролне групе када је у питање трчање на 20 м.

Х3 – Не очекују се сигнификантне разлике између експерименталне и контролне групе према параметру одржавање равнотеже.

Методологија

Истраживање је спроведено у Предшколској установи “Драгољуб Удицки” у Кикинди и представља део научноистраживачког пројекта који је реализован уз одобрење Министарства просвете и спорта Републике Србије. Иницијално мерење је извршено од 1. до 15. септембра 2001. године. Експериментални део пројекта почео је да се спроводи половином септембра 2001. године и трајао је до краја маја 2002. године. Усмерену активност из методике физичког васпитања изводио је професор физичке културе у трајању од пола сата пет пута недељно. Финално мерење је извршено друге половине маја 2002.

Узорак

Узорком је обухваћено 54 деце узраста од шест година. Узорак смо поделили у две групе: експерименталну (Е) и контролну (К). Експериментална група (Е) броји 27 испитаника, а контролна (К) такође 27 испитаника. Групе смо пре увођења програмираног физичког вежбања уједначили по следећим параметрима: моторичким способностима, коефицијенту интелигенције, хронолошком добу, полу и социјалном статусу.

Варијабле и мерни инструменти

Код праћења моторичког развоја користе се параметри којима се покрива простор базичне моторике, с тим да се водило рачуна да се примене тестови који су прилагођени могућностима и способностима деце предшколског узраста и за које постоји могућност обезбеђивања мерних инструмената, а такође и тестови за процену fine моторике.

Моторички тестови:

1. тапинг руком
2. стајање на попречно на клупици са две ноге с отвореним очима
3. трчање на 20 метара
4. скок удаљ из места
5. рубни орнамент
6. ређање перли на жици
7. дубоки претклон на клупици
8. гађање хоризонталног циља лоптицом
9. одбијање пингпонг лоптице рекетом
10. ређање цветова

Опис тестова

1. Тапинг руком

– опис места извођења – плоча с обележена два круга пречника 20 цм, а центри кругова су на удаљености од 40 цм, прилагођено деци предшколског узраста; на средини, између кругова, налази се дашчица правоугаоног облика, једнако удаљена од оба круга, штоперица;

– задатак – испитаник је у стојећем ставу испред стола који је на прилагођеној висини деци предшколског узраста; слабију (недоминантну) руку ставља на правоугаони део, а бољу (доминантнију) руку у круг, при чему су руке укрштене (десна рука се ставља у леви круг), на знак мериоца треба да изведе наизменичне ударце у кругове, све док не уради 15 циклуса;

– оцењивање – мери се време извођења 15 циклуса наизменичних дотицања левог и десног круга; уколико се не дотакне један од кругова циклус се не рачуна;

2. Стајање попречно на клупици са две ноге с отвореним очима

– опис места извођења – мала дрвена (метална) греда дужине 50 цм, ширине 3 цм и висине 4 цм; гредица је пресвучена гуменом траком дебљине до 5 мм; стабилност греде је осигурана са два попречна стабилизатора дужине 15 цм и ширине 2 цм;

– задатак – испитаник бос стаје с обе ноге попречно на греду с рукама у одручењу да би се лакше одржала равнотежа; у тренутку заузимања почетног става мери се време у трајању од једног минута;

– оцењивање – вреднује се број покушаја искоришћених за одржавање равнотеже; уколико испитаник у првих 30 секунди изгуби 15 пута равнотежу, тест се завршава и констатује се да испитаник није успео да изврши задатак;

3. Грчање на 20 метара из високог старта

– опис места извођења – тест се изводи на растојању од 20 метара, стартна и циљна линија се обележе тако да се разликују од подлоге;

– задатак – испитаник стоји у високом старту иза стратне линије, прсти предње ноге не смеју прелазити стартну линију; мерилац се налази код циљне линије и на команду “сад” испитаник креће са претрчавањем обележене деонице што брже може;

– оцењивање – мери се брзина претрчане деонице у секундама; тест се ради два пута и узима се бољи резултат;

4. Скок удаљ из места

– опис места извођења – тест се изводи скоком на обележену струњачу растојањима у сантиметрима,

– задатак – испитаник бос стоји у лакој раскораку иза ивице струњаче, на одскочној дасци која је задњим делом окренута према напред, из неколико замаха рукама испитаник треба да скочи што даље може;

– оцењивање – резултат се чита на задњој линији пете; тест се ради два пута и узима се бољи резултат;

5. Рубни орнамент (2 минута)

– садржај и задатак теста: с леве стране правоугаоника дат је образац круга, крста и троугла; задатак се састоји у налогу детету да исте геометријске фигуре опцртава и да имају исте димензије; круг, крст и троугао треба цртати истим редоследом, исте величине и облика, око правоугаоника;

– оцењивање – уколико је дете у потпуности урадило задатак, добија максималан број поена – 3, ако је урадило 75% задатка, добија 2 поена, ако је урадило 50% задатка, добија 1 поен, а за мање од 50% урађених задатака не осваја ниједан поен. Критеријуми за оцењивање су: прави редослед фигура, одговарајућа величина, одговарајући облик, црта око руба, завршен цртеж. За сваки од ових критеријума дете може да освоји од 0 до 3 поена. Значи, укупан број поена може да буде 15. Број добијених поена се дели са 5 (јер постоји пет критеријума по којима се вреднује цео задатак). Максимална оцена за урађен цео задатак може да буде $15: 5 = 3$.

Критеријуми за оцењивање:

Прати редослед фигура	0 1 2 3
Одговарајућа величина	0 1 2 3
Одговарајући облик	0 1 2 3
Црта око руба	0 1 2 3
Завршио цртеж	0 1 2 3

6. Ређање перли на жици – *манипулативна спретност руку* (LAFAYE)

– опис места извођења – материјал потребан за ову пробу чини кутија с перлама у четири разне боје – плава, црвена, бела и жута. Ту се налази и једна жица на које се ове перле нижу;

– задатак – детету се каже да слаже по две куглице исте боје редоследом боја који дете изабере, али уз употребу све четири боје. На пример: две плаве, па две црвене, па две жуте, па две црвене;

– оцењивање – задатак траје 30 секунди, а сабирају се перле које је дете правилно нанизало;

– тест је преузет из Опште дефектолошке дијагностике Ђордић, А. и Бојанин, С. (1992).

7. Дубоки претклон на клупици

– опис места извођења – тест се ради на клупици висине 40 цм, са учвршћеним мерачем за мерење претклона, који је дужине 60 цм, с тим да је једна половина изнад нивоа клупице, а друга испод нивоа клупице; нулти подеок је на врху мерача;

– задатак – испитаник бос стаје на клупицу тако да врхови прстију дођу до ивице клупице, ноге су спојене и опружене; врхове прстију руку поставља на клизни део мерача и помера према доле што више може без савијања ногу у коленима;

– оцењивање – мери се место заустављања клизног дела мерача и читава се вредност на доњој ивици клизног дела; тест се ради два пута и бележи се бољи резултат у цм.

8. Гађање хоризонталног циља лоптицом

– опис места извођења – испред детета се на раздаљини од три метра постави мета димензија 120x140 на којој се налазе кружнице бодоване од 1 до 10 бодова, испитаник има три тениске лоптице;

– задатак – са удаљености од три метра дете баца три тениске лоптице једну по једну у мету са циљем да погоди најмањи круг, бацање се врши доминантном руком;

– оцењивање – сваки погодак мете се бодује и све три вредности се сабирају за резултат овог теста; тест се ради два пута и бележи се већи збир.

9. Одбијање пингпонг лоптице рекетом

– опис места извођења – испитаник у стојећем ставу доминантном руком држи рекет за стони тенис у хоризонталном положају и пингпонг лоптицу у недоминантној руци;

– задатак – из почетног става дете треба да изведе што више повезаних одбијања лоптице рекетом у слободном кретању;

– оцењивање – као резултат се узима број повезаних одбијања лоптице; тест се ради два пута и бележи се бољи резултат.

10. Ређање цветова (координација око–рука – опажање боја)

– опис места извођења – за овај тест нам је потребно постоље направљено од чврстог сунђера димензија 50 x 50. На њему се на размаку од 5 цм налазе мале рупе. Такође су нам потребни и цветови различитих боја и облика, дужине 25 цм, чије су дршке адекватне величини рупица на постољу;

– задатак – дете вади два цвета из корпе; на пример, плави и бели; када други пут вади цветове из корпе поред белог мора да стави бео цвет. Други цвет може да буде било које боје, на пример, црвене. Када следећи пут вади цветове из корпе, један мора да буде црвен и дете треба да га стави поред црвеног цвета, други цвет може да буде, на пример, плав. Кад следећи пут дете вади цветове, један треба да буде плав и да га дете стави поред плавог цвета.

– оцењивање – дете овај задатак изводи 15 секунди, а укупан број забодених цветова у постоље по правилима представља постигнут број бодова.

Програмирано физичко вежбање

Програм физичког вежбања садржао је дисциплиноване покрете, и то кроз основна три дела активности. Кроз уводно-припремни део активности рађени су природни облици кретања прилагођени узрасту и способностима деце и игре у виду хваталица са тачно одређеним задацима, односно и у хваталицама се акценат стављао на различите облике кретања. У другом делу активности рађени су комплекси вежби обликовања да би се код деце утицало на правилно држање тела, на развој моторичких способности, а пре свега се инсистирало на правилном извођењу сваке вежбе. Реализовани су комплекси вежби обликовања без и са реквизитима – лопте, палице, обручи, вијаче, врећице, сунђери, и вежбе у паровима. У главном делу часа рађени су полигони – отворени и затворени, са реквизитима, справама и комбиновани и примењивао се рад по станицама. Завршни део активности сводио се на штафетне игре или покретне игре које садрже рад са реквизитима и у основи имају тачно дефинисане покрете. Вежбање се спроводило свакодневно у трајању од 25 до 30 минута јер се ради о најстаријој припремној групи.

Пример једнонедељног програмираног вежбања:

1. дан

I уводно-припремни део активности – хваталица у четвороножном положају – деца се поделе у парове и заузимају положај упора пред рукама; дете јури свог пара без подизања из основног положаја и задатак је да дотакне ногом свог пара и ако у томе успе, предаје му улогу мотача;

Вежбе обликовања са лоптом:

– п. с. раскорачни, лопта у предручењу, узручити, вежбу поновити пет пута,

– п. с. раскорачни, одручити, лопта је у десној руци, кроз предручење лопту пренети у леву и поново одручити, вежбу поновити шест пута,

– п. с. раскорачни, узручити с лоптом, дубоки претклон на десну страну, усклон, дубоки претклон на леву страну, вежбу урадити по три пута у сваку страну,

– п. с. раскорачни, предручити, чучањ, вежбу поновити четири пута,

– п. п. сед разножно, узручити с лоптом, претклон у десну страну, усклон, претклон у леву страну, вежбу урадити по три пута у сваку страну,

– п. п. сед спојено, узручити с лоптом, претклон с остављањем лопте на ногама, усклон без лопте, у следећем претклону узети лопту, вежбу поновити четири пута,

– п. п. лежећи на леђима, подићи се до седа с лоптом и поново лећи на леђа, вежбу поновити четири пута,

– п. п. лежећи на трбуху, предручити, подизање трупа, поновити вежбу четири пута,

II главни део активности – полигон затвореног типа – комбиновани – провлачења, котрљања, прескакања, поскоци, пузање и повлачења

– елементи полигона: повлачење по шведској клупи у лежећем положају на трбуху, прескакање преко коцки од сунђера, провлачење испод малих мостића, суножни скокови из обруча у обруч, пузање испод струњаче која се поставља на две клупе (тунел), једноножни поскоци између чуњева и котрљање око уздужне осе тела;

III завршни део активности – покретна игра “Иде маца око тебе” – деца се поставе укруг, једно дете је маца и има у руци марамицу, док дете шета око круга остала деца певају песму “Иде маца око тебе, пази да те не огребе...”, када се песма заврши, марамица се мора неком детету спустити иза леђа и то дете устаје и покушава да ухвати мацу, а ако маца седне на слободно место, мења се улога детета које иде око круга;

2. дан

I уводно-припремни део активности – природни облици кретања:

– ходање на прстима, петама, са високо подигнутим коленима, са испадима, у чучњу,

– трчање – лагано трчање, са високо подигнутим коленима, забацивањем потколеница, бочно – нога до ноге (галоп странце),

– поскоци – суножно, на једној ноzi, дечји поскоци,

Вежбе обликовања са палицом:

– п. с. спојени, приручити, широки хват палице, узручити са подизањем на прсте, вежбу поновити пет пута,

– п. с. раскорачни, предручити, засук трупом, вежбу урадити три пута у сваку страну,

– п. с. раскорачни, узручити, отклон, вежбу урадити три пута у сваку страну,

– п. с. спојени, провлачење ноге изнад палице (прекорачити палицу), вежбу урадити два пута са сваком ногом,

– п. п. сед спојено, узручити, претклон, усклон, вежбу поновити пет пута,

– п. п. турски сед, палица на потиљак, засук трупом, вежбу урадити три пута у обе стране,

– п. п. лежећи на леђима, предручити, наизменично предножење до дотицања палице, вежбу поновити три пута са сваком ногом,

– п. п. лежећи на леђима, заручити, подизање трупа, вежбу поновити четири пута.

II главни део активности – станице – по сали се поставе четири струњаче у облику квадрата на растојању од пет метара и деца се расподеле по струњачама.

Деца се објасни правац кретања, тј. да се на знак васпитачице врши промена струњаче, односно станице кроз задато кретање; промена станица се може вршити у десну страну, леву страну, у дијагонали и са враћањем на претходну станицу; промена станица се врши кроз ходање, трчање, суножне и једноножне поскоке, у четвороножном положају у упору пред и за рукама, у чучњу, у пузању.

III завршни део активности – штафетна игра с лоптом – деца се поделе у две или три групе у зависности од броја деце и у свакој колони прво дете има једну лопту; задатак је да с лоптом између ногу скаче око чуња и по повратку до следећег у колони преда лопту, победник је екипа која прва у потпуности изврши задатак.

3. дан

I уводно-припремни део активности – хваталица с лоптом – једно дете има лопту и јури осталу децу у ограниченем простору, детету које дотакне лоптом предаје лопту, и тиме и улогу мотача,

Вежбе обликовања у паровима:

- п. с. раскорачни, лицем у лице, хватање за руке у приручењу, кроз одручење у узручење и подизање на прсте, вежбу поновити четири пута,
- п. с. раскорачни, згрчене руке, длан о длан, наизменично опружање руку, вежбу поновити шест пута,
- п. с. раскорачни, лицем у лице, наизменични чучњеви (клацкалица), вежбу поновити три пута,
- п. с. раскорачни, леђа о леђа, одручити, засук, вежбу урадити три пута у сваку страну,
- п. п. сед разножно, стопало о стопало, наизменично повлачење у претклон, вежбу поновити четири пута,
- п. п. лежећи на леђима са згрченим ногама, подизање до седа са дотицањем руку свог пара, вежбу поновити четири пута,
- п. п. сед са згрченим ногама, леђа у леђа, гурање свог пара,
- п. п. лежећи на трбуху, лицем у лице, истовремено подизање трупа држећи се за руке, вежбу поновити три пута,

II главни део активности – полигон затвореног типа – комбиновани – ходања и пењања

- елементи полигона – ходање по шведској клупи, прелаз преко малих мостића, пењање уз рипстол и силажење по косој клупи, ходање преко препрека (сунђери, коцке), прелаз преко столица.

III завршни део активности – покретна игра – “мачка и мишеви” – једно дете добије улогу мачке и постави се на једну струњачу која представља кућицу, док остала деца добијају улогу мишева и постављају се на другу струњачу која представља њихову кућу. Мачка спава у својој кућици, а мишеви се у четвороножном положају крећу по сали, на знак васпитачице маца се буди и такође у четвороножном положају јури мишеве, дете које ухвати такође добија улогу мачке и тако се у свакој серији повећава број мачака, а победник је дете које не буде ухваћено.

4. дан

I уводно-припремни део активности – природни облици кретања са задацима – деца ходају по сали, на знак васпитачице чучну, на следећи

знак поново ходају, затим из трчања на знак седну, легну на леђа, на стомак, чучне, стану поред неког детета, на знак се мења брзина кретања и сам начин кретања (из ходања у трчање, у пузање, четвороножно кретање, скакање).

Вежбе обликовања са обручем:

- п. с. раскорачни, предручити, узручити, вежбу поновити четири пута,
- п. с. раскорачни, предручити, засук, вежбу урадити три пута у сваку страну,
- п. с. раскорачни, предручити, чучањ, у чучњу спустити обруч на тло и у следећем чучњу се узима обруч, вежбу поновити четири пута,
- п. с. спојени, обруч спустити на тло, суножно ускочити и искочити из обруча, вежбу поновити четири пута,
- п. с. спојени, обруч поставити на тло, једна нога у обручу, кроз поскок урадити промену ногу, вежбу поновити шест пута,
- п. п. сед спојено, узручити, претклон, вежбу поновити пет пута,
- п. п. лежећи на леђима, узручити, сед са остављањем обруча на ногама, у следећем подизању се узима обруч, вежбу поновити четири пута,
- п. п. лежећи на леђима, предручити, подићи ноге до обруча, вежбу поновити четири пута.

II главни део активности – штафетне игре за развој координације тела:

- трчање између чуњева са ношењем две лопте,
- котрљање лопте између чуњева,
- ношење лопте у упору пред рукама око чуњева,
- котрљање лопте по шведској клупи, лопта се оставља у корпусу и враћа се у колону без лопте, следеће дете трчи по лопту и у повратку котрља лопту по клупи.

III завршни део активности – игра “цица маца” – деца се поделе у мање групе, свака група формира круг и у сваком кругу се налази једно дете, деца се додају са лоптом, док дете у средини круга покушава да дотакне или ухвати лопту, ако у томе успе, замењује га дете које је последње било у контакту са лоптом.

5. дан

I уводно-припремни део активности – вежбе у паровима:

- дете се провуче кроз ноге свом пару и одмах стане испред њега, и тако се врши наизменично провлачење кроз ноге целом дужином сале,
- наизменично прескакање (дете се налази у чучњу),

- “колица”,
- повлачење свог пара за руке.

Вежбе обликовања с плишаним играчкама:

- п. с раскорачни, одручити с играчком у једној руци, кроз предручење пребацити играчку у другу руку, одручити, вежбу поновити шест пута,
- п. с. раскорачни, одручити с играчком у једној руци, кроз узручење пребацити играчку у другу руку, вежбу поновити шест пута,
- п. с. раскорачни, узручити, отклон, вежбу поновити четири пута,
- п. с. спојени, предручити, кроз чучањ играчку спустити на тло, кроз следећи чучањ подићи играчку, вежбу поновити четири пута,
- п. с. спојени с играчком између ногу, суножни поскоци, вежбу поновити шест пута,
- п. п. сед спојено са згрченим ногама, повлачење играчке испод ногу, вежбу поновити четири пута,
- п. п. лежећи на леђима, играчка је између ногу, подизање ногу до 90°,
- п. п. лежећи на леђима, узручити, подизање до седа, вежбу поновити четири пута.

II главни део активности – полигон затвореног типа са лоптом – свако дете има своју лопту

Елементи полигона – котрљање лопте по шведској клупи, суножни поскоци с лоптом између ногу око чуњева, ношење лопте у упору пред рукама између чуњева, котрљање лопте између обруча, ходање преко препрека с лоптом у узручењу, пузање с лоптом између ногу.

III завршни део активности – игра за развој прецизности – “погоди чуњ” – на једном крају сале се поставе чуњеви у хоризонталну линију, с друге стране сале иза линије се налазе деца са својом лоптом и покушавају да погоде чуњеве – котрљајућа лопта, бацање лопте у луку.

Резултати истраживања

Разлике између контролне и експерименталне групе у иницијалном мерењу

Анализом резултата мултиваријантне анализе варијансе добијена вредност Вилковске ламбде је $\Lambda = .701$, добијена вредност F-теста је 1.748, а ниво значајности је $Q = .05$, а у овом случају добијена вредност $Q = .102$ добија се ако се групе у иницијалном мерењу статистички не разликују (табела 1). Ако је вредност F-теста мања од њене табличне вредности, значи да се групе статистички значајно не разликују. У овом случају њена таблична вредност је 4.03 и тиме је добијена реална вредност F-теста мања од њене

табличне, што значи да не постоје статистички значајне разлике између иницијалног мерења контролне и експерименталне групе. Интерпретација униваријантних анализа варијанси има смисла само ако генерално постоји статистички значајна разлика у вишедимензионалном простору варијабли између испитаника, односно када је Вилксова ламбда значајна на нивоу $Q = .05$. С обзиром на то да је установљено да не постоје статистички значајне разлике, није потребно урадити униваријантну анализу варијансе.

Табела 1. Мултиваријантна анализа варијансе

Effect		Value	F	Hypothesis df	Error df	Sig.
Intercept	Pillai's Trace	.996	1152.630(a)	10.000	41.000	.000
	Wilks' Lambda	.004	1152.630(a)	10.000	41.000	.000
	Hotelling's Trace	281.129	1152.630(a)	10.000	41.000	.000
	Roy's Largest Root	281.129	1152.630(a)	10.000	41.000	.000
grupa	Pillai's Trace	.299	1.748(a)	10.000	41.000	.102
	Wilks' Lambda	.701	1.748(a)	10.000	41.000	.102
	Hotelling's Trace	.426	1.748(a)	10.000	41.000	.102
	Roy's Largest Root	.426	1.748(a)	10.000	41.000	.102

Разлике између иницијалног и финалног мерења код контролне групе

Табела 2. Мултиваријантна анализа варијансе

Effect		Value	F	Hypothesis df	Error df	Sig.
Intercept	Pillai's Trace	.997	1359.683(a)	11.000	39.000	.000
	Wilks' Lambda	.003	1359.683(a)	11.000	39.000	.000
	Hotelling's Trace	383.500	1359.683(a)	11.000	39.000	.000
	Roy's Largest Root	383.500	1359.683(a)	11.000	39.000	.000
grupa	Pillai's Trace	.840	18.645(a)	11.000	39.000	.000
	Wilks' Lambda	.160	18.645(a)	11.000	39.000	.000
	Hotelling's Trace	5.259	18.645(a)	11.000	39.000	.000
	Roy's Largest Root	5.259	18.645(a)	11.000	39.000	.000

Из табеле 2. може се видети да је вредност Вилксове ламбде .160, а да је вредност F-теста 18.645 на нивоу значајности $Q = .05$, а у овом случају

је значајност на нивоу .00. С обзиром на то да је добијена вредност F-теста већа од њене табличне, постоји статистичка значајност између иницијалног и финалног мерења моторичких способности код контролне групе. Ановом методом је утврђено да је код свих варијабли дошло до статистички значајних разлика на нивоу значајности .05, осим код теста гађање хоризонталног циља лоптицом (табела 3).

Табела 3. Униваријантна анализа варијансе

	Dependent Variable	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Контролна група	Скок удаљ из места	1488.495	1	1488.495	4.996	.030
	Претклон на клупици	147.613	1	147.613	11.647	.001
	Трчање на 20	3.622	1	3.622	6.510	.014
	Пингпонг	19.210	1	19.210	10.531	.002
	Ређање перлица	344.424	1	344.424	22.493	.000
	Стајање на клупици	3617.563	1	3617.563	5.899	.019
	Рубни орнамент	42.934	1	42.934	34.012	.000
	Гађање хор. циља	2.519	1	2.519	2.217	.143
	Цветови	309.865	1	309.865	62.453	.000
	Тапинг руком	158.331	1	158.331	32.816	.000

Разлике између иницијалног и финалног стања код експерименталне групе

Табела 4. Мултиваријантна анализа варијансе

Effect		Value	F	Hypothesis df	Error df	Sig.
Intercept	Pillai's Trace	.997	1280.127(a)	10.000	41.000	.000
	Wilks' Lambda	.003	1280.127(a)	10.000	41.000	.000
	Hotelling's Trace	312.226	1280.127(a)	10.000	41.000	.000
	Roy's Largest Root	312.226	1280.127(a)	10.000	41.000	.000
grupa	Pillai's Trace	.905	38.963(a)	10.000	41.000	.000
	Wilks' Lambda	.095	38.963(a)	10.000	41.000	.000
	Hotelling's Trace	9.503	38.963(a)	10.000	41.000	.000
	Roy's Largest Root	9.503	38.963(a)	10.000	41.000	.000

У табели 4. представљена је вредност Вилксове ламбде .095 и вредност F-теста 38.963 на нивоу значајности $Q = .05$, а у овом случају је значајност на нивоу .00. Добијена вредност F-теста је већа од њене табличне и тиме су настале разлике између иницијалног и финалног мерења код експерименталне групе статистички значајне на нивоу .05. Ановом методом је утврђено да је код свих варијабли дошло до статистички значајних разлика на нивоу значајности .05 (табела 5).

Табела 5. Униваријантна анализа варијансе

	Dependent Variable	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Kontrolna grupa	Skok udalj iz mesta	3811.597	1	3811.597	8.471	.005
	Pretklon na klupici	416.689	1	416.689	34.141	.000
	Trčanje na 20	16.262	1	16.262	26.031	.000
	Pingpong	145.558	1	145.558	87.726	.000
	Ređanje perlica	856.173	1	856.173	57.667	.000
	Stajanje na klupici	8915.862	1	8915.862	15.807	.000
	Rubni ornament	232.692	1	232.692	77.366	.000
	Gađanje hor. cilja	9.649	1	9.649	31.613	.000
	Cvetovi	345.308	1	345.308	64.964	.000
	Taping rukom	486.173	1	486.173	98.308	.000

Разлике између експерименталне и контролне групе у финалном мерењу

Табела 6. Мултиваријантна анализа варијансе

Effect		Value	F	Hypothesis df	Error df	Sig.
Intercept	Pillai's Trace	.997	1355.660(a)	10.000	40.000	.000
	Wilks' Lambda	.003	1355.660(a)	10.000	40.000	.000
	Hotelling's Trace	338.915	1355.660(a)	10.000	40.000	.000
	Roy's Largest Root	338.915	1355.660(a)	10.000	40.000	.000
grupa	Pillai's Trace	.672	8.192(a)	10.000	40.000	.000
	Wilks' Lambda	.328	8.192(a)	10.000	40.000	.000
	Hotelling's Trace	2.048	8.192(a)	10.000	40.000	.000
	Roy's Largest Root	2.048	8.192(a)	10.000	40.000	.000

Вредност Вилковске ламбде из табеле 6. је .328, а вредност F-теста 8.192 на нивоу значајности $Q = .05$, тј. у овом случају је значајност на нивоу .00. С обзиром на то да је добијена вредност F-теста већа од њене табличне, то значи да су разлике статистички значајне између експерименталне и контролне групе у финалном мерењу моторичких способности на нивоу .05. Ановом методом је утврђено да је код следећих варијабли дошло до статистички значајних промена на нивоу значајности .05: претклон на клупици, трчање на 20 м, одбијање пингпонг лоптице, ређање перлица, рубни орнамент, тапинг руком (табела 7).

Табела 7. Униваријантна анализа варијансе

	Dependent Variable	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Контролна група	Скок удаљ из места	495.530	1	495.530	.926	.341
	Претклон на клупици	56.858	1	56.858	4.919	.031
	Трчање на 20	3.942	1	3.942	5.765	.020
	Пингпонг	59.294	1	59.294	28.572	.000
	Ређање перлица	100.031	1	100.031	6.019	.018
	Стајање на клупици	849.472	1	849.472	1.036	.314
	Рубни орнамент	107.414	1	107.414	31.220	.000
	Гађање хор. циља	.626	1	.626	3.199	.080
	Цветови	33.830	1	33.830	5.738	.020
	Тaping руком	17.885	1	17.885	2.671	.109

Закључак

Истраживање је реализовано у девет вртића Предшколске установе “Драгољуб Удицки” у Кикинди. Реализација усмерених активности методике физичког васпитања коју је изводио професор физичког васпитања одвијала се у Вртићу “Мики”. У осталих осам вртића усмерену активност из области методике физичког васпитања реализовали су васпитачи. Након извршеног шестомесечног програмираног вежбања, испитаници експерименталне групе су показали боље резултате према свим испитиваним параметрима. Утврђено је да након програмираног физичког вежбања у односу на класичан начин одржавања усмерених активности из области физичког васпитања испитаници експерименталне групе постижу боље резултате према испитиваним моторичким параметрима. Недовољна ефикасност усмерених активности методике физичког васпитања на

предшколском узрасту приписује се различитим факторима. Такво стање се правда неповољним просторним и техничким условима. Ово истраживање акцентује професора физичке културе као једног од стручних сарадника или реализатора усмерених активности из области физичког васпитања у предшколској установи. Наведено истраживање и сазнања до којих смо дошли могу бити позитивно искуство у неким новим програмима и организовањима васпитно-образовног процеса у предшколској установи. На основу добијених података може се приступити анализи постављених хипотеза. Прва хипотеза је потврђена јер је након спроведеног програма физичког вежбања дошло до статистички значајних промена моторичких способности између испитаника контролне и експерименталне групе у свим сегментима. То се потврђује и подацима из табела 6. и 7. Друга хипотеза је такође потврђена јер је дошло до статистички значајних разлика на нивоу .05 код теста трчања на 20 м након спроведеног програма (табела 7). Трећа хипотеза је такође потврђена јер код теста Стајање попречно на клупици са две ноге са отвореним очима није дошло до статистички значајних разлика на нивоу .05 након спроведеног програма (табела 7). На основу добијених резултата може се закључити да програмирано вежбање доводи до значајних промена код развоја моторичких способности и због тога се може рећи да је потребно укључити професоре физичког васпитања, као стручне консултанте, у рад са децом предшколског узраста, као и да треба организовати стручне семинаре за усавршавање васпитача на подручју физичког васпитања.

Литература

- Бала, Г. и група аутора (1985): *Способности и особине лакше психички ометених ученика*, Нови Сад: Факултет физичке културе.
- Бала Г. (2007): *Антрополошке карактеристике и способности предшколске деце*, Нови Сад: Факултет спорта и физичког васпитања.
- Бала Г, М. Стојановић, М. Стојановић (2007): *Мерење и дефинисање моторичких способности деце*, Нови Сад: Факултет спорта и физичког васпитања.
- Ђорђевић, В. (2002): *Предшколско физичко васпитање у Војводини*, Вршац: Виша школа за образовање васпитача.
- Џиновић Којић (2000): *Физичка зрелост деце за полазак у школу*, Београд: Заједница виших школа за образовање васпитача републике Србије.
- Херлок, Е. (1967): *Развој детета*, Београд: Завод за издавање уџбеника СР Србије.
- Клука, Д. (1999): *Motor Behavior From Learning to Performance*, Colorado: Morton Publishing Company, Englewood, Colorado, USA.
- Крековић, А. и група аутора (1982): *Одређивање интензитета физичког вежбања деце предшколског узраста*, Ниш: Филозофски факултет.
- Манојловић, А. и Арсић, З. (1992): *Психологија детињства и младости*, Нови Сад. НИУ "Мисао".
- Метикош и група аутора (1979): Структура моторичких способности, *Кинезиологија*, бр. 9, стр. 25–50.
- Shirley, M. (1931): A motor sequence favors the maturation theory, *Psychol. Bull.*, 28, 204–205.
- Сабо, Е. (2004): Утицај дужине боравка у деџем вртићу на спремност девојчица за полазак у школу, *Педагогија*, бр. 37 (1), стр. 111–121.

Мр Сандра Рудић
Дом здравља “Нови Сад”, Нови Сад
Др Шпела Голубовић
Педагошки факултет, Сомбор

UDK-159.92(159.922.72)
Изворни научни рад
НВ.LVII.4.2008.
Примљен: 27. VIII 2008.

ПОВЕЗАНОСТ ПОЈЕДИНИХ АСПЕКТА КОГНИТИВНОГ ФУНКЦИОНИСАЊА ДЕЦЕ И ОДЛАГАЊА ПОЛАСКА У ШКОЛУ

Циљ рада је утврдити какве су разлике у сазревању функција пажње, Апстракт говора и графомоторике код деце с одложеним поласком у односу на групу редовних полазника у школу. Узорак су чиниле две групе: 166 деце с одложеним поласком у школу (Е), и 72 детета с редовним поласком у школу (К). У процени деце коришћени су инструменти за процену нивоа интелектуалног функционисања, графомоторних способности детета, за процену квалитета пажње и процену говора. Добијени резултати показују да група деце којој се одлаже полазак у школу није хомогена с контролном групом полазника у односу на ниво интелектуалног функционисања. Показано је да (не)зрелост пажње високо диференцира децу којој се одлаже полазак у школу у односу на редовне полазнике, као и недограђеност графомоторике, док се деца из ове две групе не разликују у погледу присуства сметњи говорне артикулације. Закључује се да деца којој се одлаже полазак у школу имају незрелији аспект когнитивног развоја те им одлагањем за годину дана треба дати прилику да, уз помоћ стручњака, покушају да компензују своје тешкоће.

Кључне речи: деца, одлагање поласка у школу, когнитивно функционисање

THE RELATEDNESS OF SOME ASPECTS OF COGNITIVE FUNCTIONING OF CHILDREN AND THE DELAY IN STARTING SCHOOL

The aim of the paper is to try to establish the differences in the maturation of the functions of attention, speech, and graph-motor capabilities of children whose school-starting was delayed, in relation to regular school-starters. The sample comprised two groups: 166 children who were delayed-starters (E) and 72 regular school-starters (C). The instruments for assessing the levels of intellectual functioning, graph-motor capabilities, the quality of attention and speech were used for assessing children. The obtained results show that the group of the delayed starters was not homogenous with the control group regarding intellectual functioning. It was revealed that (im)maturity of attention and underdevelopment of graph-motor capabilities highly differentiate delayed starters from children who start school regularly, while no difference was found related to eventual presence of speech articulation disorders. It can be concluded that cognitive development of delayed school-starters is slower and that they should be given another year before enrolling in the first grade of primary school, in which period they should try, helped by professionals, to compensate for their difficulties.

Keywords: children, delayed school start, cognitive functioning.

Увод

О спремности детета да пође у школу говоримо када дете на тестовима спремности за школу покаже одређено и очекивано знање и вештине. Да ли је спремност заиста наступила, зависи од динамике релевентних чинилаца у развоју сваког детета. Дечји социјални, емоционални и сазнајни развој има важан удео у спремности за школу (Olsen & DeBoise, 2007). У том контексту, спремност детета за полазак у школу подразумева ниво психофизичке интеграције – унутрашњих фактора, физиолошке зрелости и искуства, знања и мотивације, на ком је оно способно да удовољи захтевима школе (Смиљанић-Чолановић, 1969).

Привремени (или трајни) застој у развоју говора, моторике, интелигенције, пажње или осећања ремети организацију или остваривање личности детета. Најчешће, сметње у једном домену ремете и функционисање осталих домена. Сметње које су дефинисане првенствено временским заостајањем у сазревању једне или више функција у односу на узрасне карактеристике нормалног развоја најчешћи су разлог за давање препоруке о одлагању поласка у школу. Тумаче се пролазном дисхармонијом сазревања церебралног функционисања и одликују се релативно добрим резидуалним потенцијалом (Крстић и Гојковић, 1994).

Код неке деце се због когнитивне, физичке или социоемотивне незрелости одлаже полазак у школу за годину дана. Значајни за одлагање поласка јесу и подаци да се полазак чешће одлаже дечацима, деци са датумом рођења који је ближи крају године, деци из нижих социоекономских слојева, оној која су краће похађала предшколску установу (Graue & DiPerna, 2000; Рудић и Голубовић, 2007; Frey, 2005; Lincove & Painter, 2006).

У подацима из ранијих истраживања (Рудић и Голубовић, 2007) налазимо да се заступљеност појединачних критеријума на основу којих је деци одлаган полазак у школу испољава у следећим критеријумима: критеријум когнитивне незрелости је најзаступљенији (81,9%), затим емоционални (57,3%), социоедукативни (41,0%), физички (5,5%), те да сваки од њих заслужује посебну пажњу у доношењу одлуке о одлагању. Когнитивна незрелост најчешћи је разлог за сумњу у могући школски неуспех. Снижене интелектуалне способности, тешкоће усмеравања и одржавања пажње, проблеми у визуомоторној организацији и перцепцији, тешкоће у планирању и извођењу задатака, успорен говорно-језички развој – ралози су због којих дете посустаје и недаје очекиване резултате у школи.

Некада се одлагањем поласка у школу настоји “дати прилика” да дете надокнади, компензује оне области у свом функционисању због којих је окарактерисано као незрело (неспремно) за школу, да се умањи могућност

јављања школског неуспеха и упућивање детета у специјалну школу због неефикасности.

Методологија истраживања

Циљ рада је утврдити какве су разлике у сазревању функција пажње, говора и графомоторике код деце са одложеним поласком у односу на групу редовних полазника.

Прикупљање података је подразумевало ретроспективно консултовање документације мултидисциплинарне Комисије за преглед деце ометене у развоју која је, између осталог, надлежна и за процену зрелости за полазак у школу. За сваког испитаника добијени су релевантни подаци о току и нивоу развоја.

Узорак су чиниле две групе: деца са одложеним поласком у школу (Е) – 166, и деца са редовним поласком у школу (К) – 72.

Узраст деце у времену одлагања био је у распону од шест година и три месеца (6,3) до седам година и шест месеци (7,6). Најзаступљенији узрасти одлагања били су у распону од 6,5 до 7,1 године. У односу на полну заступљеност – дечаци доминирају у узорку.

Две трећине укупног узорка деце с одложеним поласком су дечаци, а једна трећина су девојчице.

Узорак је обухватио децу из 32 сеоска и приградска места и град Нови Сад.

Узорак деце која су редовни полазници чинила су деца из основних школа за коју су добијени подаци из школске документације.

Међу децом којој је полазак у школу одложен, а у односу на средине из којих потичу, не постоји статистички значајна разлика у когнитивним аспектима незрелости на основу којих је дете упућено на одлагање. Код деце из сеоских средина когнитивна незрелост био је разлог за одлагање у 85,7%, док је код градске деце тај разлог био присутан у 76,5% ($\chi^2=2,321$, $p=0,129$).

Поред тога, за свако дете из здравственог картона добијени су подаци о раном развоју детета, а из социјалне анамнезе добијени су подаци о карактеристикама породице.

У поређењу степена стеченог образовања родитеља деце којима се одлаже полазак у школу са контролном групом, није уочена статистички значајна разлика између образовања родитеља ($F_{\text{мајка}}=0,326$, $p=0,568$ и $F_{\text{отац}}=2,336$, $p=0,128$). У обе групе доминира број оних родитеља који имају завршену средњу школу.

У односу на дужину похађања предшколске установе, уочава се статистички значајна разлика ($F=17,402$, $p=0,001$) јер су међу одложеном децом најбројнија она која су предшколску установу похађала само једну

годину, тј. која су у вртић укључена пред припремни разред за школу, док је у контролној групи већи број деце похађао вртић више година.

Инструменти

Инструменти које су користили чланови тима (лекар-педијатар, дефектолог, психолог, педагог и социјални радник) мултидисциплинарне Комисије за преглед деце омогућили су добијање података о детету.

Пимењени су: WISC, REWISC и Равенове прогресивне матрице у боји – један од ова три теста је коришћен за процену нивоа интелектуалног функционисања детета пред полазак у школу. У сврху добијања података о графомоторним способностима детета, визуомоторним способностима детета, доминантној руци, емоционалним особеностима детета, примењени су Бендер Гесталт тест и Цртеж људске фигуре (Маховеорове). За процену квалитета пажње, коришћен је Stroop тест и тест понављања бројева. За процену говора, коришћен је артикулациони тест и провера способности фонематске анализе речи на гласове због специфичности фонемског писма којим дете треба да овлада током школовања, а као предикција могућих проблема у читању и писању.

Резултати рада с дискусијом

У најширем смислу, процена интелектуалних способности деце која полазе у школу доприноси предвиђању да ли и у којој мери поједини потенцијали детета могу да обезбеде успешно школско учење.

Евидентно је да у контролној групи нема деце с ментално недовољном развијеношћу, као и да највећи број деце из контролне групе припада групи просечно интелигентних ($n=47$, тј. 65%). За разлику од контролне групе, из експерименталне групе могуће је издвојити две бројно изражене категорије интелигенције: гранична и испотпросечна интелигенција (са по 28%).

Тестирање нормалности остварено је преко *Shapiro-Wilk* теста из разлога што су вредности о интелектуалним способностима добијене преко различитих тестова. Вредности за експерименталну и контролну групу ($W_E=0,882$, $p=0,315$ и $W_K=0,795$, $p=0,074$) упућују да не постоји статистички значајно одступање дистрибуције подзорка од нормалне дистрибуције.

Поређење интелектуалних способности деце експерименталне и контролне групе наводи на јасан закључак: разлике међу групама су статистички значајне те доприносе одбацивању постављене хипотезе (табела 1).

Табела 1: Приказ вредности тестираних разлика између Е и К групе

varijabla	SS effect	df effect	SS error	df error	F test	p
IQ	7,038	1	68,529	236	24,238	0,001

Из тестирања хипотезе произилази да група деце којој се одлаже полазак у школу није хомогена са контролном групом полазника. Дакле, глобално интелектуално функционисање одложене деце је снижено у односу на групу деце редовних полазника у школу.

Пажња

Пред полазак у школу од деце се очекује способност фокусирања, одржавања и селективности пажње. Познато је да недовољна способност детета у вољном контролисању пажње представља проблем за адекватно праћење и усвајање презентованих садржаја. Из тог разлога код њих могу да се очекују тешкоће у праћењу школских садржаја.

Заморљивост и одустајање од извршавања задатака у тест ситуацији није необична појава на посматраном узрасту. И поред додатне стимулације поједина деца не успевају да заврше своје задатке. Пажња није проблем само код предшколске деце. По мишљењу неких аутора, 30% деце из популације нижег школског узраста има дефицит пажње (Веселиновић-Јовановић, 2001).

Информације о квалитетима пажње добијене су применом тестова, али и кроз целокупан утисак о функционисању детета током тестирања.

У узорку К групе овог истраживања проценат деце са дефицитом пажње износи 28%. У групи одложене деце проблем у организацији пажње је очигледнији и износи чак 81%.

Тестирање разлика међу групама у дефициту пажње остварено је уз помоћ *Wald-Wolfowitz Runs test*. Добијене вредности приказане су у табели 2.

Табела 2: Разлике у развијености пажње између Е и К групе

варијабла	К група Valid N	Е група Valid N	AS _к	AS _Е	Z	p	No of runs	No of ties
Пажња	72	166	0,278	0,813	4,303	0,001	73	71

Добијене разлике међу групама говоре у прилог одбацавања хипотезе, јер се деца која редовно полазе у школу значајно разликују од деце која у школу полазе без одлагања. Закључује се да (не)зрелост пажње високо диференцира децу којој се одлаже полазак у школу у односу на редовне полазнике.

Уколико се вратимо на податак да и међу редовним полазницима има оних са незрелом пажњом, а да су та деца ипак упућена на школовање без одлагања, поставља се питање зашто је до овакве одлуке дошло? Један од разлог лежи у чињеници да међу одложеном децом постоје и други проблеми осим проблема пажње.

Дакле, деца којој се одлаже полазак у школу у 75% случајева испољавају проблем дуготрајног усмеравања пажње, што их статистички значајно разликује од групе редовних полазника.

Графомоторика

Код деце су повезани и узајамно условљени: развој fine моторичке координације прстију и шаке, степен сазревања ЦНС-а и развој говора (Антропова и Кољцова, 1986). Друга истраживања показују да постоји висока корелација између неправилне артикулације, координације покрета при финим покретима руку и замарања ученика на часовима (Антропова и Кољцова, 1986). На тај начин се директно оправдава став о важности сазревања ових функција за почетак школовања.

Правилно држање оловке и баратање њом без премештања из руке у руку, као и способност детета да графички веродостојно презентује једноставне облике које види пред собом представљају елементарне назнаке графомоторне зрелости.

У групи одложене деце, 141 дете је употребно и гестуално десноруко, 13 деце је леворуко, док је код 12 деце примећен несклад гестуалне и употребне доминације руке. У контролној групи евидентирано је 60 деце који су употребно и гестуално десноруки, осморо су леворуки, а четворо деце су са неусклађеном гестуалном и употребном доминацијом. Разлике између Е и К групе нису статистички значајне ($\chi^2=0,455$, $p=0,537$).

У групи одложене деце 81% њих показује графомоторну незрелост, док је у контролној групи регистровано 51% незреле деце. Интересантно је запазити да су у обе групе бројнија деца са незрелом графомоториком у односу на зрелу. Тестирање разлика уз помоћ *Wald-Wolfowitz Runs теста* показује да оне постоје са високим нивоом значајности, те се хипотеза о непостојању разлика одбацује (*табела 3*).

Табела 3: Разлике у развијености графомоторике између Е и К групе

варијабла	К група Valid N	Е група Valid N	AS _к	AS _е	Z	p	No of runs	No of ties
графомоторика	72	166	0,514	0,193	4,457	0,001	72	70

Закључује се да недограђеност графомоторике високо диференцира децу којој се одлаже полазак у школу у односу на редовне полазнике.

Статистичком анализом уочена је значајна позитивна корелација између незрелости пажње и графомоторне недограђености код деце експерименталне групе ($N=166$, $r=0,168$, $p=0,032$). У контролној групи евидентирана позитивна корелација између незреле пажње и графомоторне недограђености није у границама статистичке значајности ($N=72$, $r=0,141$, $p=0,236$). Дефицит пажње у значајној мери позитивно корелира са сниженим графомоторним способностима.

Говор

Развијеност говора је битан показатељ зрелости деце за полазак у школу. Од детета које полази у школу захтева се потпуна развијеност разликовања и продукције гласова матерњег језика, као и њихов правилан редослед и комбиновање. Констатовано је да деца са шест и седам година која су зрела за полазак у школу владају логички повезаним говором и граде развијене зависно-сложене реченице; док је говорно понашање незреле деце полазника у школу слично говорном понашању деце млађег узраста. Говор је недовољно повезан, граматичке грешке су учестале, а структура реченице је упрошћена.

Функција говора испитивана је кроз способност правилне атрикулације. Способност детета да правилно артикулише гласове представља основу за несметану вербалну комуникацију. Иако се наводи да су сметње говорне артикулације најчешћа девијантност развоја у раном детињству (Рапин, 1991), већина ишчезава око пете године живота (Бојанин, 1986).

Тестирање разлике међу групама у погледу говорне артикулације упућује на то да разлике међу децом из различитих група нису статистички значајне (табела 4).

Табела 4: Разлике у развијености говорне артикулације између Е и К групе

варијабла	К група Valid N	Е група Valid N	AS_K	AS_E	Z	p	No of runs	No of ties
Арикулац	72	166	0,236	0,463	1,627	0,104	72	70

Закључак је да се деца из ове две групе не разликују у погледу присуства сметњи говорне артикулације. Постављена хипотеза се прихвата у овом сегменту.

На плану гласовне анализе речи утврђене су статистички значајне разлике међу испитаницима различитих група које доприносе одбацивању

хипотезе у овом делу. Број деце која немају фонематску анализу у Е групи је процентуално већи од броја деце у К групи. Закључак је да се деца ове две групе значајно разликују по способности разлагања речи на гласове (табела 5).

Табела 5.: Разлике у развијености говорне артикулације између Е и К групе

варијабла	К група Valid N	Е група Valid N	AS _к	AS _Е	Z	p	No of runs	No of ties
Гласовна	72	166	0,778	0,223	4,149	0,001	74	72

У ком су односу блискости испитаници Е групе по наведеним функцијама пажње, графомоторике, говорних компонената и интелектуалном нивоу функционисања, установљено је путем кластер анализе Овај поступак индиректно упућује на постојање дисхармоничног когнитивног профила у групи одложених.

Графомоторне способности најблискије су груписане са фонематском анализом речи. То значи да је ово најчешћа комбинација у развијености или одсуству функција. Ова гупација образује кластер са говорном артикулацијом. Хијерархијски поредак показује да су испитане карактеристике које образују кластер трећег нивоа обједињене квалитетом пажње, а сви они заједно у функцији интелектуалног нивоа функционисања. Вредности остварених дистанци појединачно су приказане у табели 6.

Табела 6: Вредности дистанци образованих кластера

Дистанца	Пажња	Артикулација	Графомоторика	Фон.анализа	Ниво IQ
Пажња	0	9,3	11,4	10,8	17,7
Артикулација	9,3	0	9,4	9,1	19,9
Графомоторика	11,4	9,4	0	6,3	20,5
Фон. Анализа	10,8	9,1	6,3	0	20,0
Ниво IQ	17,7	19,9	20,5	20,0	0

Највећи удео у формирању дисхармоничног когнитивног развоја има дефицит пажње, јер се прожима кроз друге аспекте неразвијених когнитивних функција, потом говорне сметње у компоненти артикулације и, на крају, графомоторна надограђеност.

Закључак

Можемо рећи да је одлука о упућивању детета на једногодишње одлагање поласка у школу или не – дилема са којом се и данас суочавају родитељи и стручњаци у основним школама.

Одлагање поласка у школу не дешава се по јединственом критеријуму, али заједничко за сву одложену децу јесте дисхармоничан развој процењених аспеката зрелости.

Иако се у литератури срећу подаци о разликама у степену образовања родитеља и средини из које деца долазе, међу децом којој се одлаже полазак у школу и редовним полазницима у нашем истраживању нису показане разлике у односу на образовни ниво родитеља. Такође, и у односу на средину из које деца долазе одлагање је једнако присутно како у градској, тако и мањим срединама (сеоској и приградској).

У укупном узорку деце с одложеним поласком доминирају дечаци. Дечацима се чешће одлаже полазак у школу него девојчицама, али није примећен један аспект незрелости који доминира код једног од полова.

Сама дисхармоничност функција унутар когнитивне зрелости (пажња, говор и графомоторика) комплексна је по себи и на тај начин треба да се разматра на нивоу појединачних разлика.

Интелектуална развијеност, као део опште зрелости детета за школу, која подразумева одређен ниво развијености свих психичких функција које учествују у спознаји света такође је код ове деце снижена. Међутим, морамо узети у обзир да је могуће да се код једног броја деце ради о псеудо-ретардацијама узрокованих социоекономским условима живота.

Код деце с одложеним поласком као високодиференцирајуће факторе за одлагање поласка срећемо проблеме у одржавању пажње и у графомоторном изражавању. Поремећај пажње као извор когнитивне незрелости може да перзистира током дужег низа година, а графомоторна недограђеност може се у потпуности санирати само током једне године одлагања. Оно што обесхрабрује јесте чињеница да деца с когнитивном незрелошћу, која показују какав-такав напредак током нижих разреда редовног школовања, у вишим разредима испољавају озбиљније тешкоће у учењу и могу да посустану у редовном школовању. Једногодишње одлагање за ову децу, уколико имају подршку средине – породице и школе, јесте период у којем треба поспешити развој појединих функција како би дете стекло предуслове за напредовање у току даљег школовања.

Литература

- Антропова, М. В. & Кољцова, М. М. (1986). *Психофизиолошка зрелост деце*, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд.
- Бојанин, С. (1986). *Неуропсихологија развојног доба и општи реедукативни метод*, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд.
- Frey, N. (2005). Retention, Social Promotion, and Academic Redshirting: What Do We Know and Need to Know? *Remedial and Special Education*, Nov, Dec.
- Graue, M. E. & DiPerna, J. (2000). Redshirting and early retention: Who gets the „gift“ of time and what are its outcomes? *American Education Research Journal*, 37, 509–534.
- Крстић, Н. & Гојковић, М. (1994). *Увод у неуропсихолошку дијагностику*, Центар за примењену психологију, Савез друштва психолога Србије, Београд.
- Lincove, J. A. & Painter, G. (2006). Does the Age That Children Start Kindergarten Matter? Evidence of Long-Term Educational and Social Outcomes, *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 28,2, ProQuest Education Journals, 153–179, <http://nainfo.nbs.bg.ac.yu/Kobson/page/>, Retrived March 2008..
- Olsen, L. & DeBoise, T. (2007); Enhancing School Readiness: The Early Head Start Model; *Children & Schools*, Vol. 29, Iss. 1; pg. 47–51.
- Rapin, I. (1991). Autistic Children: Diagnoses and Clinical Features, *Pediatrics*, 87/5, 751–760.
- Рудић, С. & Голубовић, Ш. (2007). Социообразовативни утицаји на одлагање поласка у школу, У: *Књига резимеа, Међународна научна конференција „Улога образовања у смањењу последица сиромаштва на децу у земљама у транзицији“*, Београд: Институт за педагошка истраживања и Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију, стр. 86.
- Смиљанић-Чолановић, В. (1969). Готовост деце за полазак у школу, од чега зависи и како се утврђује. *Психологија*, 1, Београд, 63–72.
- Веселиновић-Јовановић, М. (2001). *Хиперактивно дете*, Задужбина Андрејевић, Београд.

ВАСПИТНИ ПРОБЛЕМИ

Бојана Црњаковић
ВМузичка школа, Лесковац
Др Снежана Стојиљковић
Др Јелисавета Тодоровић
Филозофски факултет, Ниш

UDK-37.018.1
Изворни научни рад
НВ.LVII.4.2008.
Примљен: 23. VI 2008.

ВАСПИТНИ СТИЛ РОДИТЕЉА И ЛОКУС КОНТРОЛЕ АДОЛЕСЦЕНАТА

Васпитни стил подразумева начин на који родитељ остварује васпитне циљеве, а темељи се на релативно постојаном емоционалном односу родитеља и детета. Основни проблем истраживања представља испитивање повезаности васпитних стилова родитеља и локуса контроле њихове деце адолесцентног узраста. За процену васпитних стилова коришћен је упитник, конструисан сагласно теоријском моделу Зјемске. Упитник има пет субскала Ликертовог типа: одбацавање, контрола, избегавање, презаштићавање и емоционална топлина и прихватање. Локус контроле је испитиван скраћеном верзијом Ротеровог упитника којим се процењује да ли је локус контроле претежно унутрашњи или спољашњи. Узорак испитаника чини 83 субјекта, ученика гимназије, узраста 16-17 година. Резултати истраживања показују да емоционална топлина и прихватање, најзаступљенији родитељски васпитни стил, доприноси формирању унутрашњег локуса контроле и осећања личне одговорности код адолесцената. Презаштићујући васпитни стил родитеља повезан је са спољашњим локусом контроле адолесцената. Квалитативна анализа повезаности васпитних стилова и појединих индикатора локуса контроле упућује на закључак да родитељи које карактерише презаштићавање детета, као и отворено одбацавање и избегавање, ометају развој унутрашњег локуса контроле код своје деце. Такви родитељи доприносе формирању пасивног односа деце и њиховом ставу да нису сами одговорни ни за позитивне ни за негативне догађаје у сопственом животу.

Кључне речи: васпитни стил родитеља, локус контроле, адолесценти, истраживање

PARENTAL UPBRINGING STYLES AND LOCUS OF CONTROL IN ADOLESCENTS

Abstract *The term parental upbringing style relates to the ways in which parents realize their upbringing goals, and it is based on the relatively stable emotional relationship between the parent and the child. The basic idea of our research was to investigate the relatedness of upbringing styles of parents and the locus of control of their adolescent children. To assess parental upbringing styles we devised a questionnaire according to the Maria Ziemska's theoretical model. The questionnaire had five sub-scales of the Likert scale type for: rejection, control, avoidance, over-protection and emotional warmth and acceptance. The control locus was investigated by the use of a reduced version of the Romer questionnaire which estimates whether the control locus is predominantly internal or external. The sample comprised 83 respondents, i.e. secondary grammar school students aged 16-17. The results show that emotional warmth and acceptance, the predominant parental upbringing style, contributes to the development of the internal control*

locus and the sense of personal responsibility in adolescents. Over-protection, as another parental style, is linked with external control locus. The qualitative analysis of the relatedness of parental upbringing styles and individual indicators of the control locus leads to a conclusion that parents who are over-protecting, as well as those who openly avoid and reject their children, hamper the development of the internal locus of control in their children. Such parents induce passive attitudes in their children and they become convicted that they are not responsible for either positive or negative events in their lives.

Keywords: *parental upbringing style, control locus, adolescents, research.*

Теоријски оквир

Васпитни стилови

Родитељство је комплексна улога која подразумева примену многих васпитних поступака који долазе до изражаја у понашању родитеља према детету. Тај спектар родитељских поступака и општа емоционална атмосфера у којој дете одраста утичу на развој личности и формирање идентитета детета.

Овај рад је инспирисан жељом да се испита на који начин су различити васпитни стилови родитеља повезани с локусом контроле који преовладава код њихове деце. Под васпитним стилем родитеља у литератури се подразумевају релативно доследни начини понашања родитеља којима се успостављају укупни односи са децом. Прихваћено је гледиште да се васпитни стилови формирају веома рано и да је реч о двосмерном процесу; дете их усваја као модел родитељског понашања, а реакцију детета родитељ доживљава као (позитивно или негативно) поткрепљење за своје васпитне поступке.

Васпитни стил обухвата два елемента родитељства: *прихватање и контролу детета*. Прихватање се огледа у емоционалној топлини и подршци коју родитељ пружа детету, у активном укључивању у дечје активности, препознавању дететових потреба и адекватном задовољавању. Контрола понашања се односи на задатке које родитељ поставља пред дете, као и на контролу дететових импулса, у намери да се дете добро интегрише у породицу и ширу друштвену заједницу (према: Baumrind, 1991).

Пољска ауторка Марија Зјемска (према: Пиорковска-Петровић, 1991), захваљујући опсежном теоријском и емпиријском проучавању, указује на постојање двеју базичних димензија на којима се темељи однос родитеља према деци: *емоционалност и контрола*. Емоционални чинилац је, према Зјемској, најважнија компонента васпитног стила родитеља. Осећајни део васпитних поступака у највећој мери одражава ставове родитеља према детету (љубав, топлина, прихватање, хладноћа, одбацивање). Упоредо с променом развојних потреба детета, васпитни циљеви и родитељски

захтеви се донекле мењају, али емоционални однос који прожима васпитање задржава своју постојаност. Друга битна димензија, контрола, односи се на поступке које родитељи примењују у настојању да промене понашање и унутрашње стање детета, као и на очекивања и стандарде које постављају пред дете. Ова димензија, како показују истраживања, у извесној мери зависи од трајних диспозиција личности родитеља.

Дводимензионални модел родитељских васпитних ставова Марије Зјемске приказан је схемом 1. Полове прве димензије представљају претерана *емоционална удаљеност* и *претерана емоционална усредсређеност на дете*, док су на крајевима друге димензије *доминантност* и *попустљивост*. Крајње тачке обеју димензија указују на различите облике поремећеног односа родитеља и детета. Укрштањем ових димензија изведени су следећи непожељни васпитни стилови родитеља: одбацивање, избегавање, претерани захтеви и претерана заштита.

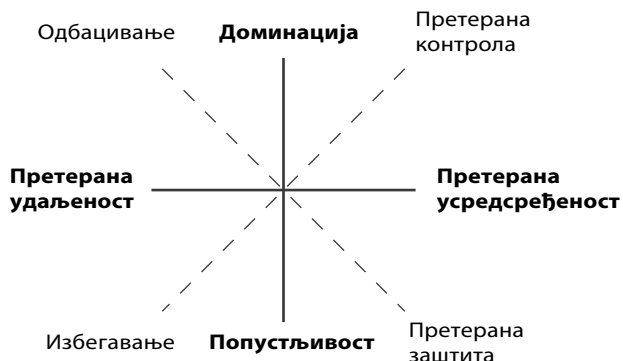
Претерана емотивна удаљеност и доминантност родитеља формирају *одбацујући васпитни стил* за који је карактеристично следеће: физичко и психолошко кажњавање деце, застрашивање, диктаторски однос према детету, изостајање позитивних уз отворено испољавање негативних осећања према детету.

Изражена емотивна удаљеност и претерана попустљивост формирају *избегавајући васпитни стил*. Емотивна веза с дететом је сиромашна и нестабилна. Осећање некомпетентности у својој улози родитељ покушава да прикрије давањем превелике слободе детету, што иде до занемаривања, а понекад и до напуштања детета. Родитељ је несигуран у својој васпитној улози, не понаша се доследно, а повремено обасипа дете претераним поклонима.

Претерана емоционална усредсређеност и доминација родитеља представљају основу за формирање *контролишућег васпитног стила* који се најчешће испољава кроз постављање превисоких захтева детету, наметања ауторитета, ускраћивања слободе и самосталности, честог критиковања и пребацивања. Детету се намећу превелика очекивања, без уважавања његових личних особености и развојних могућности, тако да је стално под притиском родитеља.

У случају претеране емоционалне усмерености на дете, уз родитељску попустљивост, испољава се *презаштићујући васпитни стил*. Родитељ не поставља детету скоро никакве захтеве, непрестано га штити чак и кад дете треба да се суочи са одговорношћу за своје поступке, третира га незрелим и у поодмаклим годинама продужавајући тиме његову зависност. Родитељ стално надгледа дете, меша се у његов лични живот, бира му пријатеље, претерано брине за његово здравље.

**Схема 1. Облици поремећених односа родитељ–дете
(према: Piorkowska–Petrović, 1991)**



Насупрот описаним непожељним васпитним ставовима налазе се пожељни васпитни ставови (на месту пресека двеју димензија): прихватање, сарадња, поштовање права детета и умерена слобода. Пожељни ставови испољавају се кад су емоционална усредсређеност на дете и степен контроле коју родитељ жели да оствари над дететовим понашањем умерени. Они се међусобно допуњују и преплићу градећи тако слику позитивног и пожељног односа родитеља према детету. Аутори овог рада су, сагласно стручној литератури, назвали тај позитивни и пожељни однос родитеља према детету *емоционална топлина и прихватање*.

Локус контроле

Локус контроле је концепт који је у психологији развио Џулијан Ротер током 1960-их, а односи се на нечија генерализована очекивања о томе где се налази контрола наступајућих догађаја, тј. шта или ко је одговоран за оно што се појединцу дешава или ће му се десити. Искуство кажњавања и награђивања обликује начин на који ће људи интерпретирати резултате својих активности. Према Ротеровом (Rotter, 1966) схватању, генерализована уверења о томе шта или ко утиче на догађаје лоцирана су на биполарној димензији на чијим крајевима се налазе унутрашњи, односно спољашњи локус контроле. *Унутрашњи локус контроле* је синтагма којом се описује да особа верује да исход будућих догађаја зависи од њених поступака, способности и залагања. Синтагма *спољашњи локус контроле* односи се на очекивање појединца да је контрола над догађајима ван саме особе, у рукама моћних других људи, Бога или да зависи од судбине/среће. Генерално, особе са спољашњим локусом контроле нису склоне личном преиспитивању и не уче на претходним искуствима.

Развој локуса контроле, према Ротеру, базира се у породици, култури и на оним понашањима у искуству која су резултирала неком наградом. Истраживања показују да људи који имају унутрашњи локус контроле потичу из породица које истичу значај личног залагања, образовања и одговорности. С друге стране, “екстерналци” долазе из породица које су нижег социоекономског статуса и које имају доживљај мање контроле над својим животом.

Истраживања о вези васпитних стилова и локуса контроле

Истраживања су показала да постоје бројни корелати локуса контроле. Налази су конзистентни у смислу да унутрашњи локус контроле корелира са позитивним и пожељним карактеристикама као што су самопоштовање, задовољство послом, висока самоефикасност и високе академске аспирације (Flowers, Milner and Moore 2003; Morry 2003; Muhonen and Torkelson 2004; Wu, Tang and Kwok 2004). Нађено је да је унутрашњи локус контроле статистички валидан предиктор академског успеха (Grolnick and Ryan 1989; Lynch, Hurford and Cole, 2002). С друге стране, емпиријски је потврђена повезаност спољашњег локуса контроле и високог нивоа стреса, учесталог разбољевања, незадовољства у партнерским релацијама, дечје анксиозности и депресије код деце (Morry, 2003; Muhonen and Torkelson 2004; Wu et al. 2004; Nunn, 1988; Mitchell, McCauley, Burke and Moss, 1988).

У намери да открију који су развојни корелати локуса контроле, истраживачи су утврдили постојање неколико васпитних фактора који су повезани с унутрашњим, односно спољашњим локусом контроле код деце. Пре свега, то су доследност родитеља у постављању и придржавању забрана и правила (Halpin, Halpin, and Whiddon, 1980; Paguio, Robinson, Skeen and Deal, 1987), и родитељска топлина као други битан васпитни фактор (Carton and Carton, 1998; Krampen, 1989; Nowicki and Segal, 1974). Истраживања су показала да постоји позитивна веза између унутрашњег локуса контроле детета и ауторитативног васпитног стила мајке (емоционално прихватање уз добро избалансирано постављање забрана и заштите коју родитељ пружа детету), као и повезаности између спољашњег локуса контроле детета и ауторитарног (кажњавање и претерани захтеви) васпитног стила мајке (Marsiglia, Walczyk, Buboltz and Griffith-Ross 2006; Chorpita and Barlow, 1998; Krampen 1989; McClun and Merrill 1998). Неки резултати ових истраживања указују на различите ефекте васпитног стила мајке и оца на развој локуса контроле код деце.

Методолошки приступ проблему

Проблем и циљеви истраживања

У доступној литератури аутори овог рада нису пронашли податке о истраживању повезаности васпитних стилова родитеља и локуса контроле деце у нашој средини. То нас је мотивисало да организујемо истраживање с циљем да емпиријски испитамо каква је повезаност васпитних стилова родитеља и локуса контроле њихове деце адолесцентног узраста. Васпитне стилове родитеља процењивали су адолесценти и третирали смо их као независну варијаблу, локус контроле је био зависна варијабла, док је пол представљао контролну варијаблу истраживања.

Специфични циљеви истраживања били су:

- Утврдити степен заступљености појединих васпитних стилова и да ли постоје разлике у процењивању зависно од пола,
- Утврдити какав локус контроле имају адолесценти и да ли постоје разлике код испитаника мушког и женског пола,
- Утврдити да ли постоји повезаност између појединих васпитних стилова родитеља и локуса контроле код деце (адолесцената).

Теоријски значај истраживања огледа се у унапређивању сазнања о чиниоцима формирања локуса контроле, као битног когнитивног конструкта на адолесцентном узрасту. **Практичне импликације** добијених података примењиве су у васпитном раду с младима јер ће указати на оне поступке родитеља који ометају или позитивно утичу на формирање унутрашњег локуса контроле код деце.

Узорак испитаника

Испитивањем су били обухваћени ученици Гимназије “Стеван Сремац” у Нишу, два одељења природно-математичког смера и четири одељења друштвено-језичког смера. Прикупљање података је било групно, а спроведено је у просторијама школе, маја 2005. Због непотпуног тестовног материјала, првобитан узорак од 130 ученика редукован је на 83 субјекта (39 младића и 44 девојке). Испитаници су адолесцентног узраста (16-17 година).

Инструменти

1. Упитник за процену васпитних стилова родитеља конструисан је за потребе ширег истраживања (Стојиљковић, Тодоровић и Црњаковић, 2006), сагласно теоријском моделу Марије Зјемске. Овим упитником деца процењују васпитне стилове родитеља, тј. упитник мери како деца адолесцентног узраста процењују васпитне поступке својих родитеља. У основи

оваквог начина процењивања васпитних стилова је претпоставка да је дечји доживљај понашања родитеља релевантнији од самог понашања родитеља.

Направљене су две паралелне верзије упитника – једна за процену васпитног стила мајке (ВС-М), а друга за процену васпитног стила оца (ВС-О). Упитник има 105 тврдњи, а од испитаника се тражи да процени степен слагања са сваком од њих на скали од 1 до 4 (1 – уопште се не слажем, 2 – углавном се не слажем, 3 – углавном се слажем, 4 – потпуно се слажем). Тврдње представљају операционализацију појединих васпитних стилова и равномерно су распоређене у оквиру следећих пет скала:

– *Одбацивање* – има 20 тврдњи, нпр. “Мајка ме је кажњавала чак и за ситнице”, “За све што се дешава отац/мајка мене криви”;

– *Контрола* – садржи 22 тврдње, нпр. “Чини ми се да никад нећу бити довољно добар да задовољим критеријуме моје мајке”, “Приметио сам да мој отац/мајка прислушкује моје разговоре”;

– *Избегавање* – има 21 тврдњу, нпр. “Мајка/отац се не интересује за мој живот (школа, пријатељи, љубав), “Не обраћа пажњу на мене све док не почнем да јој сметам”;

– *Претерана заштита* – има 20 тврдњи, нпр. “Моја мајка је забринута за моје здравље и онда кад се ја осећам добро”, Мајка/отац ме просто гуши својом бригом и пажњом”;

– *Емоционална топлина и прихватање* – има 22 тврдње, нпр. “Осећам мајчину/очеву подршку кад наиђем на тешкоће”, “Мој отац/мајка је спреман да саслуша и уважи моје мишљење”.

С обзиром на то да се упитник први пут користио у овој форми, проверена је његова поузданост применом поступка за тестирање унутрашње конзистентности сваке субскеале за обе варијанте упитника. Висина добијених α Cronbach коефицијената (табела 1) указује на то да упитници ВС-М и ВС-О имају задовољавајућу поузданост и да могу да послуже за процену васпитних стилова родитеља у истраживачке сврхе.

Табела 1. Поузданост (α Cronbach коефицијент) скала за процену васпитних стилова

Васпитни стил	ВС-М	ВС-О
Одбацивање	0.831	0.858
Контрола	0.765	0.799
Избегавање	0.745	0.790
Претерана заштита	0.697	0.747
Емоционална топлина и прихватање	0.798	0.883

2. Упитник за испитивање локуса контроле представља скраћену верзију оригиналног Ротеровог (Rotter, 1966) упитника. Састоји се од 10 тврдњи, а испитаник процењује степен (не)слагања са сваком од њих на скали од 1 до 5. Виши скорови указују на израженији унутрашњи локус контроле, а нижи скорови показују да преовлађује спољашњи локус контроле. Типичне тврдње за процену локуса контроле су: “У животу добро пролазе они који су за то предодређени”, “Без обзира шта учиним да то спречим, оно лоше што треба да се догоди – догодиће се”, “Људи се не могу сматрати одговорним за своју судбину, пошто мало ствари зависи од њихове воље”. Кронбахов α коефицијент поузданости примењеног упитника на нашем узорку испитаника износи 0.752.

Резултати

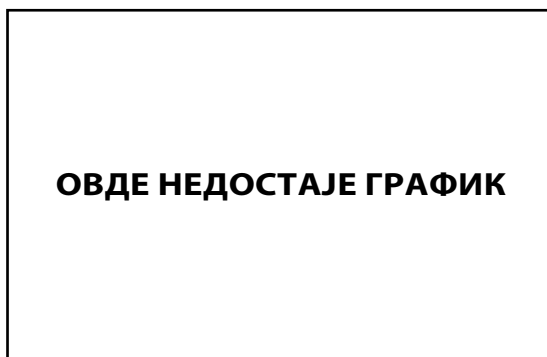
Заступљеност васпитних стилова родитеља

Подаци о заступљености појединих васпитних стилова на испитаном узорку приказани су хистограмом (слика 1). Ордината показује процентуалну вредност испољености стила у односу на теоријски максимум испољености (100%).

Испитаници процењују да је код њихових родитеља далеко најзаступљенији васпитни стил емоционална топлина и прихватање детета, што је свакако веома охрабрујући налаз. Овај васпитни стил подразумева прихватање детета, испољавање љубави и подршке, признавање дететових права, сарадњу и давање умерене слободе детету. На другом и трећем месту по заступљености су васпитни стилови презаштићавање и претерана контрола. У најмањој мери су присутни избегавајући и одбацујући васпитни стил родитеља. Посебно је вредан пажње податак да адолесценти у најмањој мери у понашању својих родитеља препознају отворено одбацивање и испољавање негативних емоција.

Слика 1. показује да су у већој мери заступљени васпитни стилови којима је у основи висока емоционална усмереност на дете (претерана заштита и контрола) него васпитни стилови у чијој основи је емоционална дистанцираност од детета (избегавање и одбацивање). Што се тиче димензије доминација – попустљивост (схема 1), резултати показују да су родитељи чешће процењени као попустљиви него као доминантни (презаштићавање је присутније него претерана контрола, а избегавање детета је присутније него отворено одбацивање).

Слика 1. Заступљеност појединих васпитних стилова родитеља



Следећи корак у анализи података био је да се провери да ли се процене васпитних стилова очева и мајки међусобно разликују, односно да ли испитани адолесценти процењују да се васпитни поступци њихових родитеља разликују. Статистичка значајност разлике у испољености васпитних стилова мајки и очева проверена је т-тестом еквивалентних парова, а резултати су приказани у табели 2.

Табела 2. Разлике у перцепцији васпитних стилова мајки и очева

Васпитни стил	t	p
Одбацивање	0.294	0.770
Контрола	- 1.132	0.261
Избегавање	- 6.080	0.000**
Презаштићавање	2.477	0.015*
Емоционална топлина и прихватање	2.882	0.005**

Анализом резултата установљено је да се наши испитаници слажу у томе да се у васпитним поступцима њихових родитеља у једнакој мери препознају одлике одбацујућег васпитног стила и претеране контроле дететовог понашања. Другим речима, мајке и очеви нису процењени различито с обзиром на присуство ова два васпитна стила. У односу на остала три васпитна стила, нађене су статистички значајне разлике: мајке су у већој мери процењене као емоционално топле ($p < 0.005$) и презаштићујуће ($p < 0.015$), а очеви су у већој мери него мајке процењени као избегавајући ($p < 0.000$).

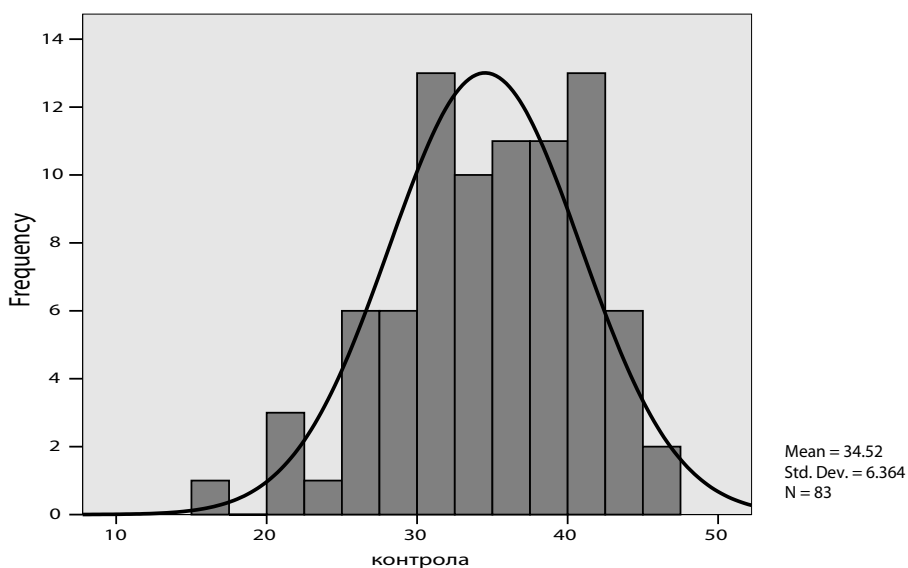
Добијени подаци показују да је код очева више него код мајки присутна емоционална дистанца у односу на дете и осећај нелагоде и некомпетенције у родитељској улози (статистички значајно више испољен избегавајући

васпитни стил код очева него код мајки). С друге стране, емоционална топлина и брига за дете су, судећи по резултатима, више својствени мајкама него очевима.

Локус контроле адолесцената

На скали за процену локуса контроле теоријски распон скорова се креће у интервалу од 10 (екстремно спољашњи локус контроле) до 50 (екстремно унутрашњи локус контроле). Емпиријска расподела скорова је приближно нормална (проверено Шапиро-Виксовим тестом) и померена удесно, ка вишим скоровима (слика 2).

Слика 2. Расподела скорова на скали локуса контроле



Тестирањем хипотезе о аритметичкој средини популације утврђено је да је одступање од теоријске аритметичке средине (30) статистички значајно (табела 3), што указује на то да су испитани адолесценти у нешто већој мери развили унутрашњи него спољашњи локус контроле ($AS=34.52$).

Табела 3. Одступање аритметичке средине узорка од теоријске АС

Локус контроле		t	df	p
Теоријска АС	30.00	5.966	83	.000
АС узорка	34.52			

Провера статистичке значајности разлика између аритметичких средина на подузорцима испитаника мушког и женског пола показала је да се испитани адолесценти не разликују у погледу екстерналне–интерналне оријентације локуса контроле (табела 4).

Табела 4. Локус контроле и пол испитаника

Пол	N	AS	SD	t	p
мушки	39	35.89	5.61	1.536	0.221
женски	44	33.64	6.87		
укупно	83	34.52	6.36		

Повезаност васпитних стилова родитеља и локуса контроле адолесцената

Степен повезаности васпитних стилова родитеља и локуса контроле њихове деце адолесцентног узраста испитивана је Пирсоновим коефицијентом корелације. Резултати ове провере приказани су у табели 5. Негативни предзнак коефицијента корелације указује на то да одређени васпитни стил родитеља не доприноси формирању унутрашњег локуса контроле детета (пошто већи број поена говори о израженијем унутрашњем локусу контроле). Узевши у обзир укупан скор на скали за процену локуса контроле, само један васпитни стил се показао значајним предиктором спољашњег локуса контроле: о томе сведочи значајна негативна корелација презаштићујућег васпитног стила и локуса контроле, с тим што је степен повезаности нешто виши кад је реч о презаштићујућем поступању оца него мајке.

Табела 5. Повезаност васпитних стилова родитеља и локуса контроле адолесцената

Васпитни стил	Пирсонов коефицијент корелације	
	отац	мајка
Одбацивање	/	/
Контрола	/	/
Избегавање	/	/
Презаштићавање	-0.258 (0.025)	-.0216 (0.060)
Емоционална топлина и прихватање	/	/

У намери да се детаљније анализира однос васпитних стилова и локуса контроле, израчунати су коефицијенти корелације између појединих васпитних стилова (оца и мајке) и појединих тврдњи којима је операционализован спољашњи или унутрашњи локус контроле испитаника. Табела 6. садржи статистички значајне коефицијенте корелације (тврдње су наведене према редном броју у упитнику). Од укупно десет тврдњи из упитника за процену локуса контроле, следеће четири нису биле у корелацији са васпитним стиливима родитеља:

ЛК2 – Већина догађаја у мом животу већ је унапред одређена.

ЛК3 – Лоше ствари ми се у животу догађају зато што немам среће.

ЛК5 – Веома често случајности одређују ток мог живота.

ЛК6 – Чини ми се да кад нешто крене својим током не можеш га спречити ни изменити.

Највећи број значајних корелација са васпитним стиливима има прва тврдња као индикатор локуса контроле (ЛК1): “У животу добро пролазе они људи који су за то предодређени.” Слагање с оваквим ставом је индикатор спољашњег локуса контроле, а пошто то носи мањи број поена на ЛК, добијена је негативна корелација са већом заступљеношћу (већи број поена на ВС) избегавајућег васпитног стила мајке и оца (**-0.230, -0.235**). Насупрот томе, топао емоционални однос мајке према детету води изграђивању супротног става и формирању унутрашњег локуса контроле (**0.225**). Дакле, родитељска емоционална топлина и прихватање детета доприносе формирању детињег става да је оно само одговорно за добра и пожељна збивања у сопственом животу и веровању да живот није унапред предодређен већ да је свако “ковач своје среће”.

Табела 6. Повезаност васпитних стилова и локуса контроле (анализа по тврдњама)

Редни број тврдње	ОТАЦ одбацивање	МАЈКА Избегавање	ОТАЦ Избегавање	МАЈКА презаштитавање	ОТАЦ презаштитавање	МАЈКА емоцион. топлина	ОТАЦ емоцион. топлина
ЛК 1		-0.230* (0.041)	-0.235* (0.042)			0.225* (0.048)	
ЛК 4				-0.269* (0.017)	-0.337** (0.003)		
ЛК 7							0.228* (0.048)
ЛК 8	-0.236* (0.040)						
ЛК 9					-0.229* (0.047)		
ЛК 10				-0.282** (0.012)			

Ниво значајности: * $p < 0.05$, ** $p < 0.01$

Четврта тврдња (ЛК4) гласи: “Без обзира шта учиним да то спречим, оно лоше што треба да се догоди догодиће се.” Прихватање оваквог става говори о спољашњем локусу контроле. Анализа показује да је у нашем истраживању карактеристичан за децу која своје родитеље перципирају као презаштићујуће (**-0.269, -0.337**) и да је овакав став нарочито присутан код адолесцената који имају презаштићујућег оца. Адолесцент се не осећа довољно компетентним да спречи негативна дешавања у свом животу, што може водити у научену беспомоћност.

Слично значење има и корелација тврдње ЛК8 (“Често осећам да имам мало утицаја на ствари које се у мом животу дешавају”) са доживљајем одбацивања од стране оца. Овај налаз је сагласан претходном јер показује да недостатак емоционалне тоpline и подршке, уз примену кажњавања и отвореног одбацивања, значајно доприносе формирању става о немогућности да се утиче на дешавања у сопственом животу. Често кажњавање од стране оца (који представља моћну фигуру у животу детета) може довести до учвршћивања доживљаја личне беспомоћности код адолесцената.

Супротно томе, испитаници који своје очеве доживљавају као топле и прихватајуће исказују неслагање са следећом тврдњом (ЛК7): “Да ли ћу остварити оно што желим, више зависи од других људи него од мене”. Добијена позитивна корелација (**0.228**) указује на важност емоционалне подршке родитеља кад је у питању вера детета у позитивне исходе сопствених активности (унутрашњи ЛК).

“За сваки успех је потребнија срећа него рад” (ЛК9) став је који се чешће среће код деце презаштићујућих очева. Овај став је, дакле, присутнији код оних адолесцената чији очеви поткрепљују неодговорно понашање и који су склони да оправдавају неуспехе детета позивајући се на спољашње факторе (нпр. дете има лоше оцене јер га професори не воле).

Слично значење има тврдња “Људи се не могу сматрати одговорним за своју судбину јер мало ствари зависи од њихове воље” (ЛК10). Овакав став се среће код деце презаштићујућих мајки (високо емоционално прихватање и попустљивост). Мајке које штите децу и онда кад треба да их суоче са њиховом одговорношћу својим понашањем доприносе формирању пасивно-зависног става код своје деце. Ова деца успех у животу повезују са срећом или судбином уместо да развију доживљај сопствене одговорности за животна постигнућа.

Закључак

Укупно гледано, налази говоре у прилог традиционалне поделе родитељских улога у савременој породици, као и повољне породичне климе на испитаном узорку испитаника. Емоционална топлина и прихватање

процењени су као преовлађујући васпитни стил и код мајки и код очева, а одбацујуће понашање, праћено строгим и непримерним кажњавањем, најмање је присутно у опхођењу родитеља према деци. Судећи према проценама испитаних адолесцената, односи родитељ–дете су повољни: деца имају подршку својих родитеља и свесни су родитељске љубави. Оваква породична атмосфера је свакако подстицајна за укупни развој деце. Ваља само подсетити да је реч о релативно малом и високо селекционисаном узорку испитаника будући да је реч о гимназијалцима (познато је да су то углавном деца чији су родитељи образованији од просечне популације и који усмеравају децу ка даљим образовним постигнућима).

Позитивна искуства која дете стекне у породици и доживљај да је вољено и уважено те да може рачунати на родитељску подршку у животу доводе до формирања позитивне когнитивне схеме о сопственим способностима и компетенцијама. Тиме се може објаснити повезаност емоционалне топлине и прихватања, као најзаступљенијег родитељског васпитног стила, и преовлађујућег унутрашњег локуса контроле код испитаних адолесцената. Такође, показано је да емоционална дистанцираност родитеља и деце, а нарочито отворено одбацивање и показивање доминације над дететом, представљају негативне услове развоја и околности које погодују одржавању спољашњег локуса контроле.

Ово истраживање указује на то да васпитни ставови и поступци родитеља јесу значајни за формирање одговорности код деце и њихове спремности да се ухвате у коштац са проблемима које живот носи. Доживљај личне одговорности и самосталности је неопходан младој особи да би веровала да ће њене активности имати ефекта у будућности. Супротно ономе што презаштићујући родитељи могу веровати, непрестано “олакшавање” живота деци и преузимање њихових одговорности и обавеза не може децу довести до успеха. Презаштићавање подразумева да родитељи спречавају децу да сnose одговарајуће консеквенце за непожељно понашање и тиме поткрепљују зависно понашање деце. Презаштићавање има за последицу неспособност деце да схвате и прихвате сопствену одговорност за исходе свог понашања. Дугорочна последица презаштићавања деце јесте неуспех у развоју самосталности и недостатак личне одговорности и код одрасле особе.

Унутрашњи локус контроле је резултат јасно структурисаног родитељског понашања, награђивања позитивног понашања, избалансиране аутономије која се пружа детету и снажне емоционалне подршке коју дете добија у породици од оба родитеља.

На крају треба подсетити да је ово једно од малобројних истраживања проблематике локуса контроле код адолесцената у нашој средини.

Основни резултати спроведеног испитивања сагласни су с налазима новијих истраживања повезаности васпитних поступака родитеља и неких релативно стабилних карактеристика адолесцената (Пјурковска-Петровић, 1996; Стојиљковић, Тодоровић и Црњаковић, 2006; Тодоровић, 2005). Јасно је да породична клима коју карактерише емоционална топлина и прихватање доприноси развоју аутономије и самопоштовања, емоционалне стабилности и укупне зрелости сваког појединца, али је то нарочито подстицајно за особе адолесцентног узраста.

Чланак је резултат рада на пројекту “Усклађивање улога на послу и породици” 149062D (2006–2010) чију реализацију финансира Министарство за науку Републике Србије.

Литература

- Baumrind, D. (1991): Parenting styles and adolescent development. In: Lerner, R., Peterson A.C. and J. Brooks Gunn (Eds.), *Encyclopedia on adolescence (746-758)*, New York: Garland Press.
- Carton, J. S. and E. R. Carton (1998): Nonverbal maternal warmth and children's locus of control reinforcement, *Journal of Nonverbal Behavior*, Vol. 22, No 1, 77-86.
- Chorpita, B. F. and Barlow, D. H. (1998): The development of anxiety: The role of control in the early environment. *Psychological Bulletin*, No 1, 3-21.
- Flowers, L. A., Milner, H. R. and Moore, J. L. (2003): Effects of locus of control on African-American high school seniors' educational aspirations: implications for preservice and inservice high school teachers and counselors. *High School Journal*, Vol. 87, 39-50.
- Grolnick, W. S. and Ryan, R. M. (1989): Parent styles associated with children's self-regulation and competence in school. *Journal of Educational Psychology*, Vol. 81, 143-154.
- Halpin, G. and Whiddon, T. (1980): The relationship of perceived parental behaviors to locus of control and self-esteem among children. *Journal of Psychology*, Vol. 111, 189-195.
- Krampen, G. (1989): Perceived childrearing practices and the development of Locus of control in early adolescence, *International Journal of Behavioral Development*, Vol. 12, No. 2, 177-193.
- Lynch, S., Hurford, D. P. and Cole, A. K. (2002): Parental Enabling Attitudes and Locus of Control of At-Risk and Honors Students. *Adolescence*, Vol. 37, 527-549.
- Marsiglia, C.S., Walczyk J.J., Buboltz, W.C. and Griffith-Ross, D.A. (2006): Impact of Parenting Styles and Locus of Control on Emerging Adults' Psychosocial Success, *Journal of education and human development*, Vol. 1, Louisiana Tech University.
- McClun, L. A. and Merrell, K. W. (1998): Relationship of perceived parenting styles, locus of control, and self-concept among junior high age students. *Psychology in the Schools*, 35, 381-392.
- Mitchell, J., McCauley, E., Burke, P.M. and Moss, S (1988): Phenomenology of Depression in Children and Adolescents. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, Vol. 27. No 1, 12-20.
- Morry, M. M. (2003): Perceived locus of control and satisfaction in same-sex friendships. *Personal Relationships*, Vol. 10, No 4, 495-509.

- Muhonen, T. and Torkelson, E. (2004): Work locus of control and its relationship to health and job satisfaction from a gender perspective. *Stress and Health*, 20 (1), 21-28.
- Nowicki, S. and Segal (1974): Perceived Parental Characteristics, Locus of Control Orientation, and Behavioral Correlates of Locus of Control. *Developmental Psychology*, Vol. 1, 33-37.
- Nunn, G.D. (1988): Concurrent Validity between the Nowicki-Strickland Locus of Control Scale and the State-Trait Anxiety Inventory for Children, *Educational and Psychological Measurement*, Vol. 48, No. 2, 435-438.
- Paguio, L., Robinson, B., Skeen, P., & Deal, J.E. (1987): Relationship between father's and mother's socialization practices and children's locus of control in Brazil, the Philippines, and the United States, *The Journal of genetic psychology*, Vol. 148, No 3, 303-313.
- Piorkowska-Petrović, K., (1991): Jedan model za ispitivanje vaspitnih stavova roditelja, *Psihologija*, 1-2, 170–180.
- Пјурковска-Петровић, К., (1996): Породица која развија аутономију детета, *Аутономија личности и васпитање* (ур. С. Гашић-Павишић) (143–157), Београд: Педагошко друштво Србије.
- Rotter, J. B. (1966): Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs*, Vol. 80, No 609.
- Стојиљковић, С., Тодоровић, Ј. и Црњаковић, Б. (2006): Васпитни стилови и морално расуђивање, *Примењена психологија* (371–390), Ниш: Филозофски факултет.
- Тодоровић, Ј. (2005): *Васпитни стилови родитеља и самопоштовање код адолесцената*, Ниш: Филозофски факултет и Просвета.
- Wu, A.M.S., Tang, C.S.K., & Kwok, T.C.Y. (2004): Self-efficacy, health locus of control, and psychological distress in elderly Chinese women with chronic illness. *Aging and Mental Health*, 8 (1), 21-28.

Др Слађана Зуковић
Др Јована Милутиновић
Филозофски факултет
Нови Сад

UDK-37.017
Прегледни чланак
НВ.LVII.4.2008.
Примљен: 21. X 2008.

ШКОЛА У ДУХУ НОВОГ ВРЕМЕНА: ОБРАЗОВАЊЕ ЗА РАЗЛИЧИТОСТ

Образовање данас представља услов и полугу економског напретка, научно-технолошког прогреса, културног развоја друштва, али и индивидуалног развоја. У тексту се наглашава да феномен глобализације утиче на измену образовног дискурса и стратегија образовања на локалном, националном, регионалном и међународном нивоу. У измењеним условима друштвеног контекста образовање има критичку улогу у прихватању нове глобалне социјалне реалности, у демократском уједињењу света које полази од начела права, једнакости и правде. Све то импликује потребу развијања интеркултуралних компетенција, способности комуницирања и сарађивања кроз различите културе. У тексту се истиче да образовање за различитост захтева трансформацију школе, те критичко испитивање свих аспеката школовања. Плуралистичке и демократске вредности треба да постану интегрални део живота саме школе, при чему сви актери школског живота треба да преузму активну улогу у преиспитивању ефеката образовне праксе. Закључује се да школа треба да рефлектује културну разноврсност друштва и да на тај начин помогне ученицима да развију знања, вештине и ставове како би функционисали кроскултурално.

Кључне речи: образовање за различитост, интеркултурално образовање, постмодерна, реформа школе.

SCHOOL AND NEW ZEITGEISS: EDUCATION FOR DIVERSITY

Today, education is a condition and a driving force for, not only, economic growth, scientific-technological progress, and cultural development of the society, but also for the development of each individual. The text emphasizes the fact that globalization affects educational discourse and requires strategy changes on local, regional, national, and international levels. In the altered conditions of the social context education has a critical role in accepting new global realities i.e. democratic unification of the world which is based on the principles of equality and justice. All this implies the necessity for developing intercultural competencies, communicative abilities of individuals and cooperation across different cultures. The paper stresses the need that education for diversity requires transformation of school and critical examination of all aspects of schooling. Pluralistic and democratic values should become integral parts of school life whereas all participants in school life should take an active role in examining the effects of educational practice. The conclusion is that school should reflect cultural diversity of the society and help the students develop knowledge, skills and attitudes necessary for cross-cultural functioning.

Keywords: education for diversity, intercultural education, post-modern school reform.

Увод

Образовање се данас, у зависности од различитих посматрача и интересних група, посматра као услов економског напретка, као инструмент борбе против незапослености, главна полуга научног и технолошког прогреса, нужна претпоставка културног развоја друштва, услов социјалног прогреса, једнакости и осигурања демократских вредности, кључ индивидуалног успеха. Све то указује на вишеструке циљеве – економске, културне, социјалне и персоналне – који се традиционално постављају пред образовање. Међутим, оно што данас представља новину јесу перманентни захтеви за унапређивање образовања који долазе из различитих сектора друштва.

Захтеви ће бити појачани услед утицаја значајних појава и процеса који чине промене у културној, социјалној, економској и политичкој слици различитих региона и земаља широм света, а на које је образовање треба да пружи одговарајући одговор. Ове појаве и процеси заједно пружају нови контекст за образовање и они који су на било који начин одговорни за његов будући развој не могу их игнорисати. То су: (1) Раст информација и знања који прожима све аспекте социјалног и економског живота, те мења досадашње моделе сазнања, вредносне системе и облике понашања; (2) Запањујућа брзина целокупног технолошког развоја који покреће економску реструктурирацију, често са болним социјалним последицама које су повезане са пратећим променама на тржишту рада и захтевима за новим вештинама потребним у друштвима и економијама знања; (3) Економска несигурност и висок ниво незапослености који посебно погађа младу популацију водећи их ка маргинализацији са свим претњама које та чињеница има на кохезију и стабилност демократских друштава; (4) Демографски трендови који доводе до измене узрасне структуре становништва; (5) Повећана међузависност земаља у економском, културном и политичком смислу (на пример, настанак великих интеграција као што је Европска унија) која имплицира глобализацију тржишта рада и има различите последице на мобилност добара и људи; (6) Нови социјални интереси као што су, на пример, брига за природну околину и здравље, брига за промовисање грађанских и демократских вредности; (7) Промене у ставовима о начинима управљања и финансирања јавних сервиса са снажним трендом децентрализације и преноса одговорности на локални ниво (Paradopoulos, 1995).

Наведене појаве и процеси глобалне природе изменили су национални и транснационални дискурс о начинима на које људи живе и раде. Процеси глобализације представљају изазов и непосредно утичу на циљеве, садржаје, методе, организацију и стратегије образовања на локалном, националном, регионалном и међународном нивоу. У овом контексту образовање има

критичку улогу у прихватању нове глобалне социјалне реалности, у демократском уједињењу света које полази од начела права, једнакости и правде. Наиме, сматра се да је глобална одрживост, у чијој се основи налази образовање, могућа под условом постизања темељних политичко-етичких идеала на свим нивоима живота, од локалне заједнице, преко државе, до међународног поретка. Осим слободе и једнакости, кључни појмови који обликују образовни дискурс данас су и идеали мира, суживота, солидарности, трпеливости и сарадње. То импликује потребу развијања интеркултуралних компетенција, повећавање способности комуницирања и сарађивања кроз различите културе.

Трансформација школе у условима различитости

Образовање за различитост, а самим тим и школа као кључни носилац овакве активности, представља стратешку одредницу развоја мултикултуралног друштва. У овом контексту образовање за различитост се не може и не сме свести искључиво на поштовање и признавање других култура и традиција. Реч је о једном уском и ограниченом погледу на интеркултурално образовање. Шире концептуализовано интеркултурално образовање мора се суочити с разноврсним формама неједнакости и усмерити се на промене. Усвајање ширег концепта интеркултуралног образовања имплицира потребу за трансформацијом целокупне културе школе. Такав приступ је свеобухватан и прожима: свеукупну климу у школи, физичко окружење, курикулум, односе између наставника, ученика и заједнице. Он настоји да ангажује ученике и наставнике да размишљају о организацији школског знања и повезаности школског курикулума и разноврсних искустава мањинских група изван школе.

Међутим, као потпуно модернистичке институције, државне школе су се дуго ослањале на моралне, политичке и социјалне технологије које оправдавају устрајну веру у картезијанску традицију рационалности, прогреса и историје. Последице су добро познате. Знање и ауторитет у школским наставним плановима и програмима су организовани тако да не елиминишу разлике, већ их регулишу кроз културне и социјалне поделе рада. Класне, етничке и полне разлике се у школским наставним плановима и програмима или игноришу или су подељене императивима историје и културе који су линеарни и униформни. У оквиру дискурса модернизма, знање црпи своје границе искључиво из европског модела културе и цивилизације, и повезује учење с овладавањем аутономним и специјализованим облицима знања (Giroux, 1994).

Под утицајем модернистичких традиција, пракса уређивања и регулисања структура државног школовања заснива се на страху од различитости

и неодредивости. Ефекти задиру дубоко у структуру државног школовања у оквиру којег се културне разлике виде као претеће. Знање постаје у наставним плановима и програмима објект владања и контроле. При томе, појединачни ученик се посматра као јединствени актер деловања без обзира на неправедне односе моћи, а култура књиге се третира као отелотворење модернистичког учења и једини легитиман објекат педагогије. Дакле, доминантна својства државног школовања се одликују модернистичким пројектом који се све више ослања на инструментални разум, стандардизацију и централизацију курикулума (Ibidem).

Супротно, нова постмодерна култура појављује се обележена специфичностима, разликама и плуралитетом. Постмодернизам доводи у питање темељне поставке модернизма. Он одбацује све велике метафизичке теорије, све велике историјске синтезе, сву трансцендентну моралност и све идеологије које настоје да обезбеде легитимност постојећим гледиштима, судовима и ауторитету. У том оквиру постмодернизам тврди да се школе попут осталих социјалних институција користе како би се репродуковао патријархалан, евроцентричан и капиталистички социјални поредак.

У светлу таквих активности веома је важно сагледати на који начин данас, у условима реформисања школског система, размишљамо о образовању и различитости. Поставља се питање: како помоћи школама да успешно одоле изазовима и извуку корист из различитости која карактерише савремено друштво, а самим тим и школу као васпитно-образовну институцију? Суштински, поменуто питање односи се на концепцију деловања савремене школе која треба да обликује услове који ће омогућити свим ученицима да, кроз процес образовања за различитост, школу доживљавају као брижну и сигурну средину.

Образовање за различитост као интегрални део школског живота

Школа која подржава развој мултикултуралног друштва треба да подржава процесе у којима је заједничко доношење одлука институционализовала управа школе. Плуралистичке и демократске вредности треба да буду део школског програма, али то није довољно. Оне треба да постану интегрални део живота саме школе, при чему сви актери школског живота треба да преузму активну улогу у преиспитивању ефеката образовне праксе, тј. да критички промишљају о томе да ли она подстицајно делује на учење свих ученика (Gorski, 1999). Све то указује на потребу промишљања кључних аспекта школског деловања који се односе пре свега на трансформацију курикулума, односно наставних садржаја, наставног кадра, социоемоционалне климе и педагогије која би била усмерена на ученика.

Мултикултурални наставни садржаји

Будући да постмодерна полази од става да официјелни садржаји образовања нису једина верзија реалности, већ обично она коју креира доминантна група, од наставника се тражи да јој критички приступи и да вреднује различитост. Уместо да преноси официјелно знање, наставник треба да упути ученике у широк распон људског искуства. Он треба да охрабрује међусобни дијалог којим ће се преиспитивати постојеће претпоставке, посебно оне садржане у официјелном наставном програму. На тај начин наставник ће помоћи ученицима да развију свест о томе да живе у идеолошки обојеном окружењу које од њих захтева да постану социјални критичари и критички делатници (Milutinović, 2008). Другачије речено, образовање мора да оснажи ученике да покрену промене у друштву, пре него да се променама адаптирају. Осим тога, у процесу остваривања наставног програма битно је уважавати богатство стилова учења ученика и укључивати њихова искуства у садржаје васпитно-образовног рада.

Мултикултурални наставни садржаји подразумевају и стварање услова у којима би се ученицима пружила прилика да учествују у ваннаставним и додатним активностима које развијају знање, вештине и ставове за повећање нивоа школског постигнућа и подстицање позитивних мултикултуралних односа. Истраживања показују да учешће у ваннаставним активностима значајно корелира са повећањем квантитета и континуитета учениковог постигнућа. Наиме, резултати истраживања (Eccles & Barber, 1999) потврђују тврдњу да учешће у изваншколским програмима, спортским активностима, школским удружењима и различитим друштвеним активностима доприноси школском успеху, смањује висок степен изостанака и проблеме дисциплине, али и побољшава интерперсоналне вештине међу ученицима различитог етничког порекла. Такође, показало се да су „неформални контексти учења”, као што су ваннаставни програми, корисни за повезивање и прожимање породичне и школске културе за ученике из различитих група.

Квалитет наставног кадра

Образовање за различитост, као основа развоја мултикултуралног друштва, треба да буде инкорпорирано у програме образовања и професионалног развоја наставника. Ефикасни професионални развојни програми треба да помогну наставницима да разоткрију и идентификују своје личне ставове према различитости, да стекну знање о историји и култури различитих етничких, религијских и језичких група у одређеној држави и у њеним школама, да упознају различите перспективе које постоје у одређеним етничким, религијским и културним заједницама, да стичу

знања и вештине неопходне за развој и спровођење непристрасне педагогије која свим ученицима пружа једнаку могућност да постигну школски и друштвени успех (Banks, 2001). Укратко речено, наставници треба да стекну знање о дистинктивним обележјима културног порекла својих ученика, као и вештине које су им неопходне да преведу то знање у ефикасну наставу и обогатени план и програм (Gay, 2000, према: Banks et al., 2001).

Компетентним и ефикасним може се сматрати онај наставник који у свему што ради користи прилику за ширење мултикултуралних перспектива. При томе, сваки садржај у школи пружа потенцијал и могућност у припремању младих за активну и продуктивну партиципацију у свету различитости. Користећи све расположиве ресурсе, наставници треба да помогну ученицима да схвате да је знање друштвено изграђено, да често осликава различите друштвене, политичке и економске контексте и да, стога, неке презентоване чињенице могу имати сасвим различито значење за припаднике различитих етничких група. На тај начин ученицима се пружа могућност да боље разумеју сложене факторе који доприносе расту и развоју нације, да развију саосећање за тачке гледишта и перспективе које су важне за одређене групе, и да повећају своју способност да критички размишљају.

Усмереност на ученика

Поред тога што треба да води рачуна о квалитету наставног кадра, школа треба да обезбеди сигурну и дидактичко-методички обликовану околину за учење, те да превлада крутост плана и програма. То значи да ефикасна школа треба да обезбеди ученицима једнаке могућности за учење, тј. да, до највише могуће мере, повећава ученичка искуства учења како у школи, тако и изван ње. При томе је важно имати у виду да, као што различите карактеристике школе варирају у различитим условима, исто тако се две или више група ученика значајно разликују у свом приступу могућностима за учење, што условљава разлике у општем квалитету образовања. Овакве разлике могу да утичу како на ниво постигнућа ученика, тако и на подривање изгледа за позитивне односе међу групама (Zuković, Milutinović, 2008).

С друге стране, адекватна припрема ученика за мултикултуралну будућност захтева да ученици овладају одређеним активним интелектуалним и афективним вештинама, тј. да буду способни да размишљају, осећају, верују и понашају се на начине којима испољавају поштовање за људе, искуства, питања и перспективе које су другачије од њихових властитих. Они морају да буду информисани, критични, друштвено свесни и етички носиоци промена које су посвећене друштвеној, политичкој, културној и образовној

једнакости. То значи да трансформација школе неминовно захтева помак ка педагогији која је усмерена на ученика, која пружа могућност да ученици досегну своје пуне потенцијале и која је довољно флексибилна да омогући различитост у стиловима учења (Gorski, 1999).

Подстицајна социоемоционална клима

Образовање за разл ичитост укључује и активност школе на подизању квалитета односа и комуникације између различитих група. Прављење разлике међу групама често доводи до схватања друге групе хомогенијом од властите групе, све до претеривања у опажању количине разлика посматране групе, што често може да резултира стереотипима, предрасудама, али и дискриминацијом. Стога, односи међу групама могу у великој мери бити унапређени уколико ученици путем трансформативног дијалога уче о стереотипима и начинима њиховог осујећења (Олјаћа, 2006). Такође, за осујећење стереотипа веома су важни контакти међу групама, јер такве ситуације омогућавају да се чланови сваке групе, на разне начине и у различитим контекстима, понашају тако да њихова различитост буде испољена на позитиван начин. Односи међу групама могу се побољшати уколико ученици уче о вредностима које практично деле све групе (на пример, правда, једнакост, слобода, мир, саосећање и милосрђе). На тај начин, могуће је осигурати основу да уочена сличност подстиче погодне односе међу групама. Поред тога, универзалне вредности могу да служе у циљу предупређивања негативних односа међу групама тако што се обесхрабује неправда, неједнакост, неправедност, сукоб и недостатак саосећања и милосрђа. Посебан значај може имати истицање вредности егалитаризма који може бити значајан чинилац помоћи у подривању стереотипа и предрасуда, а један од начина за подстицање вредности егалитаризма у школама представља упознавање ученика са могућностима које пружа кооперативно учење.

Наставници треба да помогну ученицима да стекну друштвене вештине које су им неопходне за ефикасну интеракцију с ученицима из других, етничких, религијских, културних и језичких група. Једна од најефикаснијих техника за побољшање интеркултуралних односа је учење социјалних вештина које би члановима једне културе омогућиле ефикасну интеракцију с члановима неке друге културе. На тај начин ученици могу да науче како да уоче, схвате и реагују на групне разлике (Banks et al., 2001).

Ефикасно решавање сукоба је вештина која се може поучавати у школама како би се побољшали међугрупни односи. Тако, на пример, ученике треба научити како да избегну сукобе користећи технике деескалације као што су преговарање, прављење уступака, изрицање извињења или

објашњења. Поред тога, ученике је могуће стављати у ситуацију да делују као посредници у препиркама између других ученика. Ова врста посредништва засигурно представља један од ефикаснијих приступа којим се решавају одређени сукоби међу групама у школи (Deutsch, 1993).

Поред свега наведеног, образовање за различитост подразумева и стварање таквих услова у којима ће ученици из различитих расних, етничких, религијских, културних и језичких група, без страха и забринутости, међусобно контактирати. Један од примарних узрока предрасуда је страх који наводи чланове друштвених група да избегавају међусобни контакт с члановима изван групе и ствара у њима nelaгодност када то чине. Како би смањили несигурност и узнемиреност у вези с интеракцијом са члановима изван групе, контексти у којима се интеракција дешава треба да буду мање-више изграђени, равнотежа између различитих група треба да буде што је могуће више изједначена, могућности за неуспех треба да буду мале, а прилике за непријатељство и агресију треба да буду сведене на минимум (Banks et al., 2001).

Закључак

Образовање за различитост, као суштинска одредница живота у мултикултуралном друштву, намеће потребу за реструктурирањем школске културе у целини. У том смислу је потребно повести низ сложених расправа о могућностима деловања школе у правцу развоја културе утемељене на толеранцији, освешћивању и вредновању различитости и плурализма. То значи да школа, која тежи да буде у духу новог времена, и сама мора бити оличење снажне мултикултуралне средине и да на тај начин помогне ученицима да ефикасно функционишу у сложеним условима данашњице. Чињеница је да су академско знање и вештине кључни ресурси данашњег глобалног света. Међутим, оне саме по себи нису довољне јер у условима мултикултурализма ученици треба да развију интеркултуралне компетенције неопходне за пуну и успешну партиципацију у свету различитости. Стога, различити сегменти школског рада и различите компоненте школске институције треба да користе системске и холистичке стратегије реформе ради креирања снажне мултикултуралне средине.

Литература

- Banks, J. A. (2001): Multicultural Education: Historical Development, Dimensions, and Practice, In: (eds. J. A. Banks & C. A. McGee Banks) *Handbook of Research on Multicultural Education* (1-24), San Francisko: Jossey-Bass.
- Banks, J. A. et al. (2001): Diversity Within Unity: Essential Principles For Teaching and Learning in a Multicultural Society, *Phi Delta Kappan*, Vol. 83. Issue 3. 196–203.
- Deutsch, M. (1993): Cooperative Learning and Conflict Resolution in an Alternative High School, *Cooperative Learning*, Vol.13. 2-5.
- Eccles, J. S. E., Barber, B. L. B. (1999): Student Council, Volunteering, Basketball, or Marching Band: What Kind of Extracurricular Involvement Matters? *Journal of Adolescence Research*, January, 0-34.
- Giroux, H. A. (1994): *Slacking Off: Border Youth and Postmodern Education*, Retrived November 7, 2003 from the World Wide Web <http://www.gseis.ucla.edu/courses/ed253a/Giroux/Giroux5.html>
- Gorski, P. (1999): *A Brief History of Multicultural Education*, Multicultural Philosophy Series, Retrived July 15, 2004 from the World Wide Web <http://www.mhhe.com/socscience/education/multi/define.html>
- Milutinović, J. (2008): *Ciljevi obrazovanja i učenja u svetlu dominantnih teorija 20. veka*, Novi Sad: Savez pedagoških društava Vojvodine.
- Oljača, M. (2006): Stereotipi i predrasude u vaspitno-obrazovnom procesu, U: (ur. M. Oljača) *Modeli stručnog usavršavanja nastavnika za interkulturalno vaspitanje i obrazovanje* (7–29), Novi Sad: Filozofski fakultet.
- Papadopoulos, G. (1995): Looking Ahead: An Educational Policy Agenda for the 21st Century, *European Journal of Education*, Vol. 30. Issue 4. 493–507.
- Zuković, S., Milutinović, J. (2008): Obrazovanje za različitost i škola: Osnovni principi poučavanja i učenja. U: (ur. M. Oljača) *Multikulturalno obrazovanje* (93108), Novi Sad: Filozofski fakultet.

Др Зорица Томић
Филолошки факултет
Београд

UDK-316.774
Прегледни чланак
НВ.LVII.4.2008.
Примљен: 10. IX 2008.

УТИЦАЈ МЕДИЈА И ВАСПИТАЊЕ ЗА ДИЈАЛОГ

Појам дијалога једна је од основних категорија људске комуникације. Као модел општења који претпоставља сусрет два бића, два искуствена поља и два света, дијалог презентован у медијима, уприличен за јавну сцену, представља занимљив културолошки и комуниколошки феномен, најпре зато што медијски обликован постаје вид посредоване, а тиме и калкулисане комуникације. За разлику од дијалога који је представљао темељ најпре античког, а потом и ренесансног поимања племенитог општења орјентисаног ка заједничком стизању до истине, дијалог у медијима первертира концепт заједничности у спектакуларизован вид непомирљивог супарништва. Полазећи од класичних теорија медија, овај рад испитује значење медијски артикулисане дијалошке форме комуникације из перспективе Бурдијеове критике. У раду се указује на значај дијалога као модела комуникације који представља темељ васпитања за демократију. Апартно од изразито негативног утицаја медија, управо школски педагошко-образовни систем представља темељ на којем је операционализовање ове стратегије пожељно и могућно.

Кључне речи: дијалог, комуникација, медији, демократија, васпитање

INFLUENCE OF THE MEDIA AND EDUCATING FOR DIALOGUE

The notion of dialogue is one of fundamental categories of human communication. As a communicative model that presupposes interaction between two human beings, two experiential fields and two worlds, the dialogue presented in the media and preconditioned for public scene, is an interesting cultural and a communicative phenomenon, primarily because having been preconditioned for the media it becomes a form of indirect and pre-calculated communication. In difference to the dialogue which, in the Antique world firstly, and Renaissance later, was the foundation of the idea of noble communication oriented towards mutual search for truth, modern media dialogue perverts the concept of mutuality into a spectacle-like form of irreconcilable rivalry. Starting from the classic media theories, the paper researches the meaning of the media-dialogue form of communication accepting the perspective of Burdieu's theory. The paper stresses the importance of the dialogue as a model of communication that should be posited in the foundations of education for democracy. It is the educational system which should provide the basis for making this communicative strategy operatively desirable and possible while confronting the extremely and evidently negative influence of the media.

Keywords: dialogue, communication, media, democracy, education.

Бројна комуниколошка истраживања која су спровођена половином XX века ослањала су се на ону теоријску парадигму која комуникацију разуме као *убеђивање*, субјекте комуникације третира као *публику*, а људско понашање у крајњем исходу своди на *ставове* који, будући да су подложни промени, представљају предмет манипулативних стратегија комуникације (Томић, 2000. Појавом телевизије уочена је изузетна важност овог медија за формирање ставова, прихватање медијски обликованог вредносног система и креирање животних стилова, а тиме су посебан значај добила и питања која се односе на значајну педагошку функцију медија. Под утицајем Маклуановог “коперниканског обрта”, као и под утицајем Критичке теорије друштва, посебну пажњу изазвале су *теорије утицаја медија* (De Fleur & Ball-Rokeach, 1982). Најзначајније међу њима су означене као: *теорија катарзе*, *теорија агресивних знакова или стимулативних утицаја*, *теорија учења посматрањем* и *теорија култивације*.

Теорија катарзе, преузимајући ову кардиналну категорију из Аристотелове естетичке теорије, указује на значај који телевизијски програм, односно његов стварни и симболички садржај имају у процесу тзв. прочишћења афеката публике. Према овој теорији, наталожени бес, агресија, стрес или незадовољство које људи осећају у стварном животу, односно у својим свакодневним интерперсоналним релацијама, ослобађају се путем индиректног учествовања у гледању насиља које се приказује на телевизији. Сходно овој полазној претпоставци, *катарктичка* функција телевизије омогућава да се путем “пасивног” искушавања и посматрања насиља у медијима смањи могућност његове примене у стварном животу.

Теорија агресивних знакова или стимулативних утицаја тврди управо супротно. Према овој теорији, наиме, насиље приказано на телевизији не само да не смањује агресивност и насилничко понашање гледалаца, а посебно деце, већ га заправо повећава. Сагласно овим претпоставкама, изложеност агресивним садржајима медија изазива повећани ниво напетости и тиме имплиците провоцира агресивност прималаца поруке. Другим речима, преко својих садржаја и специфичног начина њихове перцепције, насиље на телевизији представља модел контролисаног стимулационог одређених модуса агресивног понашања или делања.

Теорија учења посматрањем полазећи од теорије “појачавања”, према којој медији само интензивирају вредности и ставове који људи већ имају (Lazarsfeld & Merton, 1948), заправо радикализује претходну тезу. Према овој теорији, насиље у медијима повећава вероватноћу агресивног понашања публике не само зато што телевизијски приказано насиље на својеврстан начин едукује публику како да се агресивно или деструктивно понаша, већ пре свега зато што се у многим програмима насилници или агресивци

приказују у позитивном светлу, чиме уз неизбежну ауру *хероизације* постају нека врста узорних карактера. У истом смислу могло би се рећи да и различити модели понашања, говора или стила живота који се афирмишу преко телевизије, представљају специфичан модел који публика може да следи.

Теорија култивације указује на изузетан утицај медија, а посебно телевизије, на формирање слике света, а пре свега у смислу васпитања и образовања најшире публике коју превасходно чине деца и млади (Томић, 2004). Представљајући симболичку стварност у којој се највећи број деце рађа и уз коју одраста, телевизија је сагласно овој теорији најутицајнији преносник културних вредности. Бројне анализе садржаја, међутим, показују да је симболички свет телевизије у основи “зао”, будући да у њему преовлађује насиље. Утицај овако “култивисане” свести није у провоцирању насиља, већ у продуковању страха, напетости и отуђености, па се процесом култивације медијски конструкт света идентификује са реалношћу.

За разлику од критичког сагледавања телевизије које је започето фокусирањем на поменуте теоријске локусе и указало на амбивалентну природу утицаја медија, савремене теорије су, сходно владавини медијске културе и својеврсном “делиријуму комуникације” (Томић, 2008), промењеној структури јавности, појави интернета као најотвореније комуникативне сцене, фаворизовању интерактивности, као идеklarативном залагању за демократске вредности, отвориле питање о реновирању дијалога у медијима, као стратешког оквира отворене и слободне комуникације.

Појам дијалога

Све чешће је у медијима присутан апел који новинари, политичари и јавни посленици упућују једни другима: *отпочнимо дијалог!* Позив на дијалог постао је својеврсни мото борбе за демократију, али исто тако и борбе за цивилизовану и култивисану јавну комуникацију. Схваћен као комуникативна парадигма отвореног демократског друштва, дијалог се структурално и суштински разликује од модуса општења карактеристичних за ауторитарна и недемократска друштва. Али без обзира на саморазумљивост овог појма у свакодневној употреби, треба указати на његове посебне карактеристике, као и на чињеницу да успех дијалога зависи од многих чинилаца.

Реч *дијалог* потиче из старогрчког језика и састављена је из две речи – *диа* и *логос*. У свом изворном значењу дијалог представља моћ пролажења кроз, пробијања између логичких, лексичких или мотивационих препрека које су конституционални елементи сваке комуникације (Томић, 2000).

Одговарајући глагол означава активност којом се у исти мах *раздире, дели, пролази кроз, распршује*.

Дијалог претпоставља постојање *Другог субјекта*, у његовом средишту је сучељавање са Другим. Полазећи од схватања које је још артикулисао Сократ, да је дијалог начин излагања филозофских мисли у говору и противговору, Платон прави дистинкцију између *дијалектике и еристике*. Дијалектика се супротставља синкретичком поимању ствари како би навела субјекте комуникације да теже разумевању говора, док еристика тежи само противречењу. Тиме је указано на феномен који је присутан не само у филозофским расправама или ученим дијалозима, већ и у свакодневној интерперсоналној комуникацији. Сходно овом тумачењу, еристика се темељи, с једне стране, на непоштовању саговорника, а с друге, на непоштовању истине. Према Платоновом мишљењу, неки разговори су само прикривени монолози, у којима оно “*раз*” бива у потпуности суспендовано. Еристичар је сагласно поменутој теоријској оријентацији заправо усамљени говорник који настоји да *затвори значења*, док их *дијалогичар отвара*.

Диалеге, међутим, значи исто тако и *издубити, пробити зид*. У дијалогу се испољава суштина *говора* која се не састоји само у казивању, што би било пуко покретање гласних жица и произвођење звукова, већ у истинитом казивању, као и у размени идеја, мишљења и ставова са Другим.

Пошто дијалог подразумева Другог, односно саговорника, он претпоставља пут ка:

- узајамном упознавању
- самоспознаји, која се одвија из перспективе саговорника без обзира да ли се она прихвата или не прихвата
- истини

Смисао дијалога као међусобног сучељавања, сходно Платоновој концепцији, није садржан само у интересубјективном сусрету два говора, већ се формира на нивоу два субјекта од којих сваки има своју историју, и који у том сусрету настоје да заједно нађу пут који води ка заједничкој перспективи из које се сагледава Истина. Прави дијалог навео би нас да у сваком тренутку претпоставимо Другог себи самима, а истину другом човеку.

Почетак дијалога може се тумачити и као сусрет два *странца* који ступају у комуникацију из два различита искуствена корпуса која за оба субјекта представљају истовремено и дар и могућно оружје. Сав корпус знања и искуства једног субјекта је истовремено и извор привлачности, али и извор потенцијалне фрустрације за другог.

Комуниколошка наука, на трагу лингвистичких, психолошких, филозофских и социолошких теорија, интерпретира дијалог као основни вид комуникације (Томић, 2004). Сагласно претходним одређењима, стварни дијалог као сусрет два бића могућан је под условом да онај *ко говори*:

- жели да буде искрен и искључује свесну лаж
- жели да буде схваћен.

Овај други услов подразумева напор који треба учинити како би се разумела не само сопствена, већ и позиција саговорника. Претпоставка о разумевању комуникативне позиције саговорника, социјалног и психолошког контекста у којем се одвија директна комуникација, једна је од претпоставки говора као услова социјалне интеракције (Boden & Zimmermann” 1991).

Из перспективе слушаоца, дијалог се рађа из сусрета, ако онај *ко слуша*:

- пристаје да саслуша саговорника (ако не подлеже журби или нестрпљењу који га наводе да прекида саговорника)
- пристаје да разуме оно што му се говори (мора да се заинтересује за оно што му се говори и да привремено потисне у други план своја сопствена интересовања).

Комуникативни опструкти, односно баријере (Томић, 2000), који представљају конститутивне елементе сваке комуникативне ситуације, односе се и на проблем мотивације емитента и реципијента, као актера комуникативног процеса. Сагласно теорији “неспоразума”, дијалог може бити проблематичан и зато што:

- постоји онај који лаже или који не жели да разуме
- постоји онај који vara и онај који се vara у погледу онога што говори
- постоји онај који запада у заблуду оним што каже и онај који користи његову заблуду.

Иако се суштина дијалога састоји у међусобном казивању истине и у њеном преношењу другом субјекту, општење се ипак не остварује само по себи, будући да мање битни, каткада чак и ефемерни аспекти поруке или модуси њеног обликовања могу постати важнији или функционалнији од самог смисла поруке, што је, између осталог, био један од главних приговора које је Платон упућивао софистима (Тадић, 1981).

Постоје, међутим, и дијалози “глувих”, односно “паралелни дијалози”, у којима учесници не желе да чују један другог, чиме се, заправо, међусобно поричу као особе. Штавише, може се рећи да се “дијалошка форма кому-

никације” у овим случајевима инструментализује за суштински опозив дијалога.

Према неким ауторима (Levi-Valansi, E., 1979), узроци тих базичних непризнавања могу бити бројни:

- интерпретација *агона* (*надметања*) као супарништва, у којем је Други третиран као непријатељ којег треба покорити, поразити или у крајњем случају поништити као комуникативног субјекта

- друштвени и економски чиниоци, борба за опстанак, економска супарништва, конкуренција око категорије друштвеног угледа, односно репутације

- биолошки опстанак и борба на живот и смрт.

Неспорно је да се овакво поимање дијалога, као и комуникативних баријера које представљају истовремено и опструктивни и стимулативни аспект комуникације, темељи на категорији *сцене* у чијем средишту није *разумевање*, па чак ни само *надметање*, колико *победа* над противником. Тиме се, сходно теоријама контроле које представљају најзначајнију струју комуникологије, само потврђује операционална вредност Хобсове политичке и антрополошке теорије, према којој је, заштрено формулисано, сама друштвеност схваћена као сцена, а односи у њој као беспштедна борба за опстанак. Иако је Други човек увек или извор ужитка или онај који угрожава, лек за поменути комуникативну, а тиме и друштвену стратификацију формира се у оквиру различитих социјалних норми које обезбеђују стандардизоване моделе општења. Они се могу препознати кроз неколико модалитета:

- у учтивости, посебно када су у питању површни односи (иако има мишљења да је учтивост вид лицемерја, у њој је садржана макар минимална доза поштовања друге особе)

- у друштвеној правди која смирује сукобе и служи регулацији друштвених односа

- у етици, која је немогућа без љубави према ближњем.

У најопштијем смислу може се рећи да је дијалог процес стварања смисла за оба учесника. Када је у питању алгоритам, односно математика, или било која егзактна наука, претпоставља се да идеалан саговорник располаже само познавањем дефиниција. Научници не настоје да друге субјекте у комуникативном процесу очарају, не очекују од њих никакво саучесништво и у начелу их воде од онога што знају до онога што треба да науче.

Дијалог који нема за предмет научне факте представља, међутим, бојно поље у којем се други наводи на извесну перспективу. Наша реч

разговор као кованица од две речи *раз* (кроз) и *говор* указује на то да се кроз говор стиже до смисла. У дијалогу се заправо дешава сусрет два субјекта, у оквиру којег “доживљавање другог човека увек представља доживљавање једне копије мене самог, једне моје копије” (Merleau-Ponty, 1978). Према овом одређењу, дијалог представља смер необичне филијације која другог заувек претвара у мој *алтер его*. То стицање до смисла често остаје изван речи и одвија се у простору који трепери између саговорника – у ономе што се прећути, што је неискazано, у ономе што остаје у сфери невербалног.

Неки теоретичари су с правом указали на тесну везу између дијалектике и дијалога, као и на чињеницу да није случајно што су се обе категорије појавиле у старој Грчкој, у оној култури у оквиру које се позивањем на неку од *вредности*, концептуализује симболичка вредност сцене (*скене*) у своје три кардиналне форме: театар, агора – парламент и спортска арена. (Томић, 2004).

Дијалектике теџне као вештина дијалога и дискусије још код Платона означавала је уметност дискутовања на темељу питања и одговора, али истовремено и вештину поделе ствари на врсте и родове како би о њима могло да се расправља. Тако Зенон примењује дијалектичку методу полазећи од неке тезе свог противника, показујући да је она неспојива с неким другим тезама које говорник такође заступа. Примењујући “дијалектичку технику”, Зенон приморава свог саговорника да се определи између једне од своје две тезе. Већ то указује на једно од значајних открића грчког света, да језик и речи (*логои*) нису само средства за саопштавање сигурних знања и научних истина, него средство за међусобно саобраћање људи и постизање сагласности међу њима. Тамо где, међутим, постоји неко мерило, неки рачун, дискусија је излишна и ту нема места дијалектици.

Савремена комуникологија је, међутим, показала да не постоји интерперсонална комуникација која је очишћена од сметњи, односно од *буке*, најпре зато што два човека представљају два погледа на свет. Према овом одређењу, које недвосмислено ревитализује Беконову теорију “идола”, комуникација је заправо врста *игре* коју на истој страни играју два саговорника – против феномена *буке* и *забуна*, чак и против других особа које би имале користи од прекидања те комуникације. Ови саговорници нису уопште супротстављени један другом као у традиционалном поимању дијалектичке игре, они су сада у истом табору, повезани истим интересом – борбом против *буке*.

Сходно поменути одређењима, једина неспорна комуникација је она која за предмет има чисту апстракцију – математичке симболе, па отуда следи да су математика, односно природне егзактне науке, краљевство

готово савршене комуникације. Ту нема забуне, нема двосмислености, будући да је конотација дисфункционална (Томић, 2000).

Али искључити емпиријско, изузети конотативну димензију значења, значи искључити конкретизације, разликовање, мноштво других начина који детектују, откривају и интерпретирају Исто. Из те перспективе, дијалог је свакако осуђен на какофонију: процес комуникације је дуготрајна трансформација. Емпиријско се у том смислу појављује искључиво као бука, суштинска и случајна.

Италијански хуманизам, у оквиру којег су расправе представљале најважнији део животног ритуала, препородио је антички дијалог уводећи *диспутатио*, ту узвишену вештину спорења. Али како наш разум увек расправља, како је то рекао Марсилио Фићино, унутрашње стање индивидуе развија се и оспољава тек као *јавна размена мишљења*. Дијалози кватрочента који су у почетку имали политичко-етичке теме, са циљем да се помоћу говора убеди слушаоци, или савремено одсуство “дијалога” упркос невероватној “комуникативној какофонији” која обележава медијску сцену, могу бити комуникационе парадигме на којима се темеље различити типови култура.

Ако се сложимо с тезом да је хуманистичко мишљење суштински дијалогично, односно да је без отворености и трпељивости, без осећања неисцрпног плурализма ставова, да је незамислив хуманистички дијалог као пријатељски спор, онда се одсуство дијалога данас показује као својеврсан културни феномен. Штавише, може се рећи да је савремени свет, упркос заклињању у вредности слободе, индивидуализма и отворене, нецензурисане комуникације, веома далеко од ренесансног идеала који је управо у неговању дијалога поткопао средњовековну ауторитарност мишљења и схоластичку догматичност, чиме је реновирао античку традицију слободне, отворене и учене комуникације.

Ренесансно убеђење да су све људске појаве, способности и мишљења релативни, коинцидирало је с уверењем раних хуманиста о томе да је свака личност у стању да се индивидуално “доради” и постане идеалан “универзални” човек. Процес “самообликовања” одвијао се, модерном терминологијом речено, у комуникацији и сусрету са Другима, па се може рећи да је ренесансна култура она у којој се уз поновно активирање “сцене”, односно значења јавног простора (Томић, 2004), с једне, и препоручене реторичке елеганције, с друге стране, одвија и својеврсно *одушевљење општењем*.

Да ли је могућ дијалог у медијима?

А како данас стоје ствари? Одушевљење за општењем у смислу охрабривања античког идеала *агона* уступило је пред медијском узурпаци-

јом комуникативног простора. Охрабрујући модел јавне расправе, а посебно јавног *дијалога*, који је у ери беспштедне логике конкуренције, која је можда највидљивија у сфери медија, постао форма преко које се оспољавају критеријуми нивоа гледаности, “рејтинга” и удела у “медијском колачу”, савремени телевизијски системи заправо само подржавају симболичко насиље над концептом говора као размене.

Штавише, иако се може рећи да савремени медији, доминантно оријентисани не више на репрезентовање стварности, већ пре на њено ре-креирање, и тиме обележени својеврсном “глађу за стварним” (Томић, 2008), заинтересовани за “живе дискусије”, “отворене дијалог”, или “директна сучељавања”, афирмишу концепт дијалога као комуникативну форму, намеће се питање да ли је дијалог уопште могућан у медијима, будући да медији нужно претпостављају “посредовање” (Томић, 2000).

Пјер Бурдије (Burdije, 2000) у својој студији која се бави структуралним моделима модерних медија из перспективе њихове комуникативности отвара проблем природе дискурса који се стандардизују у медијима, а посебно на телевизији. Постављајући кардинално питање да ли је, у мору ћаскања, површних разговора и паралелних исказа, на телевизији уопште могућан стварни разговор, а тиме и питање да ли се под плаштом дијалога одвија његова перманентна трансформација у једну “псеудоформу”, у његову чисту симулацију, Бурдије у основи реновира питање о могућности хуманистичког дијалога. Одређујући, међутим, телевизију као својеврсно *Нарцисово огледало*, као простор за приватне нарцисоидне егзибиције актера, у којима заправо није важно шта се говори, већ само да ли је у довољној мери сензационално, како би било конкурентно на медијском тржишту, Бурдије поставља круцијално питање: да ли је на телевизији, као најзначајнијем и најпенетрантнијем медију, уопште могућан озбиљан дијалог?

Треба свакако подсетити на чињеницу да телевизија представља и најдемократскији медиј, најпре зато што пријем информација које она емитује не захтева писменост, било какво образовање или духовну префињеност. Напротив, обавезана на стратегије стандардизације, еклектицизма и хомогенизације, телевизија као масовни медиј не само што мора да поједностављује своје садржаје, односно да симплификује дискурс, већ је због саме природе посредовања структурисана тако да рачуна са медијском динамиком и кратком формом као комуникативним модусом. Другим речима, због масовности публике, логике инстанта, краткотрајности и императива површности (Томић, 2008), дискурс који се промовише преко телевизије, мора бити једноставан, лак за памћење и још брже заборављање, баналан и сензационалистички интониран. Самим тим и разговори који

се воде у *talk-show* емисијама, посебно у онима које се директно емитују, морају бити поједностављени, без икакве озбиљне аргументације (будући да за њу нема времена) и разумљиви свима који их прате. Већ и ових неколико напомена представљају увод у срж проблема које је Бурдије прецизно дефинисао. Према његовом мишљењу, “дијалoшка форма” на телевизији представља својеврсни *contradictio in adjecto*, и то из следећих разлога:

1. На Телевизији је константно присутна *невидљива цензура*, најпре зато што је тема унапред наметнута, услови комуникације су такође унапред постављени, а незаобилазно је и временско ограничење које је карактеристично за ту медијску форму. Према његовом мишљењу, ТВ представља опасну форму симболичког насиља, која се пре свега инструментализује преко форме *омнибус* вести (вести намењене свима) чији је основни циљ стварање сагласности, а никако развијање критичке свести. Моћ телевизије очитује се и стварном монополу над образовањем умова великог дела популације.

2. Телевизија представља *приказивање кроз приказивање*, она намеће драматизацију као комуникативни код, чиме, парадоксално, више скрива него што открива. У лову за *несвакидашњим*, у перманентној потрази за *ексклузивном новошћу (scoop)*, одвија се продуковање *стварносног ефекта* којим се на специфичан начин изводи социјална конструкција стварности. Она, пак, за узврат производи ефекте друштвене мобилизације (или демобилизације), чиме се показује да упркос императиву објективности, непристрасности и политичке коректности телевизија постаје “неограничени господар приступа у свет друштвеног и политичког постојања” (Бурдије, 2000).

3. Свет ТВ новинара је подељени свет, пун сукоба, конкуренције, непријатељства. Пошто се конкуренција успоставља и међу медијима који су изложени истим ограничењима, она завршава у хомогенизацији. У трци да буду први, медији се баве истим и често безначајним темама, или безличним људима. Посредством категорије нивоа гледаности, комерцијална логика се намеће пољу укупне културне продукције и медијски посредоване друштвене комуникације као једино мерило вредности.

4. Хитност или *fast thinking* једно је од кључних обележја телевизије, које због фактора брзине резултира резоновањем и говором у оквиру општих места, баналности и очекиваности. Комуникација коју обезбеђују савремене стратегије информисања је тренутна, зато што је у ствари и нема, па према Бурдијеовом мишљењу, она постаје привидна. Уместо да мисао буде субверзивна и да демонтира општа места, мисао на телевизији управо ради супротно, показујући драматично одустајање од критичког резоновања.

5. На телевизији се воде истински лажне и лажно истините расправе. Свет сталних гостију или препознатљивих ТВ лица функционише по принципу логике сталног међусобног подржавања, па стварног дијалога заправо и нема. У овим инсценацијама, посебно је важна улога водитеља који са унапред припремљеним питањима и очекиваним током разговора у ствари уопште и не слуша саговорнике. Узимајући на себе улогу гласноговорника публике, водитељ често прекида паметно излагање неког госта да би га симплификовао, убрзао или интерпретирао публици. Састав гостију у студију је битан зато што треба да пружи слику демократски изабране медијске опције, која у својој површној безобалности у студио доводи псеудовеличине.

6. Телевизија као средство масовне комуникације има мало аутономије, најпре због тржишне организације медија који је профилишу као сервисно комерцијалну (Томић, 2008). На тај начин се може сагледати прелазак с политике културног деловања (комерцијалне телевизије немају обавезу развоја образовних програма) ка програмима обележеним спонтанистичком демагогијом. Тако се уместо програма у којима се негује правилан говор, цивилизовано општење, као и уважавање саговорника, уместо вредности стручног (критичког) одмеравања и сучељавања аргумената поводом неке релевантне теме, све подређује логици разговора као симулакрума. У својој потрази за “садржајима”, сходно комуникабилности штампаних медија који у духу популистичког додворавања објављују “писма читалаца”, савремена телевизија отвара “јавну сцену” не критичком резонувању, већ опсервацијама просечних.

Сагласно овој критичкој перспективи, у ери медијске културе, уколико стваралац “своје производе више намењује тржишту широке продукције (такви су есејисти, писци-новинари, романијери конформисти), утолико је наклоњенији колаборацији са спољним моћима, државом, црквом, партијом и, данас, новинарством и телевизијом, као и подвргавању њиховим захтевима или њиховим поруцима” (Burdije, 2000, 84). Отуда медији нису средство васпитавања за дијалог, а тиме ни за демократске принципе, већ управо супротно, представљају средство софистициране манипулације.

Бурдијеова критика телевизије, упркос опасности да буде етикетирана као неоконзервативистичка доктрина која се опире изазовима технопрогреса у чијем су средишту модерни медији, указала је на функционално одсуство стварног дијалога у медијима. Ако се овим опсервацијама дода и доминантно нарцистичка основа савремене културе, што је својевремено детектовао Лаш (Томић, 2008), у којој је тако хваљени индивидуализам

либералне демократије склизнуо у крајњу фазу “персонализма”, онда морамо дати Бурдијеу за право.

Штавише, може се рећи да својеврсна инсценија “сучељавања” која се одвија у медијима намењена развијању “навијачких” страсти публике позване да се определи и “заузме страну”, функционализује дијалошку форму комуникације, не за неговање просветитељског *creda* и вредности аргументације “ученог дијалога”, већ управо супротно, за фаворизовање вештине медијског наступа учесника, који се центрира око њиховог планираног сукоба. Тако се показује да немогућност дијалога у медијима, уместо вредности цивилизованог општења, чији један аспект представља заинтересовано слушање, а тиме и признавање Другог као Субјекта комуникације, продукује такве комуникативне обрасце који се не темеље на стварној и аргументованој размени информација, знања, ставова или искустава, већ на структурисаној борби за добијање сагласности. На тај начин се, уместо парадигме цивилизованог општења, дијалог уприличен за телевизијску презентацију первертира у модел комуникације којим се даје легитимитет узурпацији јавне сцене од стране вештијег, безобзирнијег или мање софистицираног учесника.

Циљ телевизије, међутим, требало би да буде другачији: она би морала, управо охрабрујући стварни дијалог, да ради на побољшању образовања публике чији би циљ био подизање нивоа рецепције. Циљ описмењавања није само у томе да човек научивши да чита, пише и рачуна буде добар радник, већ да буде одговоран грађанин како би могао да разуме законе и да брани своја права.

Борба против критеријума нивоа гледаности у име демократије могућна је и неопходна. Једини проблем је у томе што логика капитала, којој су подређени савремени медији, не рачуна превасходно са концептом демократије, већ са стратегијама конкуренције као организационим принципом савремених комуникативних система.

Отуда је и васпитање за демократију један од најважнијих стратешких задатака модерних и отворених друштава. У том процесу, посебно у ери обележеној фасцинацијом хипертехнолошким прогресом који се доминантно испољава у домену комуникационих система, у којој се упркос императиву општења све мање остварује концепт заједништва (*communa*), улога школа и образовања за демократију је од изузетног значаја. Охрабрујући директну, отворену и слободну комуникацију, у оквиру образовног система реновира се потенцијал за дијалог, и тиме снажи концептуална и искуствена основа за онај поглед на свет у којем Други није извор фрустрације, већ извор свег богатства различитости.

Литература

- Boden, D. & Zimmermann, D. (1991). *Talk&Social Structure: Studies in Ethnomethodology and conversation Analysis*, University of California Press, Berkeley and Los Angeles.
- Бурдије, П., (2000). *Нарцисово огледало*, Београд, ЦЛИО.
- De Fleur, M. L. & Ball-Rokeach, S. J. (1982). *Theories of Mass Communication*, New York: McKey.
- Lasarsfeld, P. F. - Merton, R. K. (1948). *Mass Communication, Popular Taste and Organised Social Action*, in L. Bryson, *The Communication of Ideas*, New York, Harper.
- Леви-Валанси, Е.А. (1989). *Феноменологија дијалога*, III програм, лето-јесен
- Merleau-Ponty, M. (1978). *La reception d'autrui et la dialogue*, LA PROSE DU MONDE, Paris.
- Тадић, Јб. (1995). *Реторика - Увод у вештину беседништва*, Београд, Филип Вишњић.
- Томић, З. (2000). *Комуникологија*, Београд, Филолошки факултет.
- Томић, З. (2004). *Комуникација и јавност*, Београд, Чигоја штампа.
- Томић, З. (2008).). *News Age*, Београд, *Службени гласник*.

ИСТОРИЈА ОБРАЗОВАЊА

Др Снежана Бојовић
Др Драгица Тривић
Мр Биљана Томашевић
Хемијски факултет
Београд

UDK-37.014(372.1)
Прегледни чланак
НВ.LVII.4.2008.
Примљен: 21. XI 2008.

РАЗВОЈ ГИМНАЗИЈСКИХ ПРОГРАМА ХЕМИЈЕ У СРБИЈИ У 19. И 20. ВЕКУ

Апстракт Хемија се као самосталан предмет предаје од 1874. године. У тадашњим упутствима школама наглашено је да се хемија предаје с експериментима. У циљу учења хемије у програму из 1927. године истакнут је експериментални приступ. Методичка упутства која су уследила истицала су принцип саморадње ученика, потребе да ученици активним и самосталним радом и размишљањем стичу даља знања, развијају перцептивне и мануелне способности, логичко мишљење. Програми из 1945. и 1947. наводе да се захваљујући извођењу експеримената стичу дубља, трајнија и квалитетнија знања и умења и да посматрање, експериментисање и логичко расуђивање, као основне индуктивне методе, треба највише да буду заступљене у настави. Такође, да ученици треба да стекну и извесну ручну вештину. Програми усмереног образовања дефинисали су осим циља (...проширивање знања из хемије треба да допринесе формирању дијалектичко-материјалистичког погледа на свет) и задатке, оперативне задатке, демонстрационе огледе, практичне вежбе, додатну наставу и слободне активности (такмичења, додатна предавања, кружоци, квизови, дискусије...). Последњих 17 година наставни програми хемије за гимназију нису унапређивани и веома се разликују по структури и садржају од савремених програма хемије за овај тип средње школе у свету.

Кључне речи: наставни план и програм, циљеви учења хемије, методичка упутства

THE DEVELOPMENT OF GRAMMAR SCHOOL CHEMISTRY CURRICULA IN SERBIA IN THE NINETEENTH AND TWENTIETH CENTURIES

Abstract As a separate school subject Chemistry has been taught in Serbia since 1874. In the then valid Instructions to Schools it was stressed that chemistry should be taught by the use of experiments. The curricular aims from 1927 also stress experimental approach. The accompanying methodological instructions insisted on students' active involvement, and stressed the need for students to develop their perceptive and manual skills and analytical thinking, and acquire knowledge through active, independent work and thinking. The programmes from 1945 and 1947 state that, by performing experiments, students gain deeper, long-lasting knowledge and skills, and that experimenting and logical reasoning, as basic inductive methods, should predominantly be applied in teaching. Also, students were expected to acquire certain "handling skills". In the period of work-directed education the curricula defined (besides the aim that ...extending the knowledge of chemistry should enhance the formation of dialectically materialistic worldview among students) also the tasks, operational tasks, demonstrational experiments,

practical exercises, additional classes and free time activities (contests, additional lectures, special interest circles, quizzes, discussions ...). During the last seventeen years of the twentieth century grammar school Chemistry curricula were not further developed and they differed much both in structure and contents from currently used curricula for the same type of secondary school in the world.

Keywords: *curriculum, the aims of studying chemistry, methodological instructions.*

Хемија се као школски предмет први пут наводи у домаћим програмима донетим након Закона у устројству гимназије 1863. године (Ђунковић, 1970). Проучавала се у оквиру *Експерименталне физике с основима хемије и механике*. Број часова није био одређен планом, а детаљне програме састављали су професорски савети у гимназијама. Нови закон о школама 1873. године донео је нове планове у којима је по први пут дат недељни број часова. Тада је уведена и *минералологија* са доста садржаја из хемије.

Од 1874. хемија се предаје као самосталан предмет. Пуни назив предмета био је *физика – основи физике, експериментална физика, основи хемије, основи механике*, а сваки део се предавао као посебан предмет у по једном разреду. У упутствима послатим школама писало је да се хемија предаје у IV разреду са четири часа недељно и да обухвата неорганску и органску хемију *с експериментима*. У свим школама се предавала хемија, али у различитом обиму и с различитим садржајима јер није постојао званичан програм, већ су сами професори састављали програме и слали Министарству просвете на одобравање.

Први званични наставни програм хемије (1881)

Према наставном плану из августа 1881. године (АС Фонд МПс XVI-31/1883) хемија се учила у IV разреду са три часа недељно (основи хемије) и у V разреду са два часа недељно (органска хемија). Наставни план, у чијем састављању су учествовали професори Велике школе и професори средњих школа, с Јосифом Панчићем на челу, био је модеран, прављен по угледу на европске програме и, што је најважније, учинио је наставу једнообразном. За овај наставни план су школе, тј. професори и директори, предлагали програме. На основу тога је Министарство просвете донело први наставни програм децембра 1881. године и према њему је предавано од јануара 1882. године (Просветни гласник, 1881). Тада су први пут програми постали

једнаки и обавезни за све школе. Новим наставним планом за осморазредну гимназију, хемија је искључена из V разреда (Просветни гласник, 1888).

Нови закон о средњим школама (1930) и савремена методичка упутства (1936)

Првих година после рата школовање је организовано у ванредним условима, учило се по скраћеним програмима и на скраћеним курсевима. Хемија је предавана у IV разреду с четири часа недељно. Године 1927. уведена је у VII и VIII разред гимназије. У овим разредима предавана је са два часа недељно, што је, уз четири часа у IV разреду, чинило укупно осам часова (Привремени наставни план и програм, 1927). То је највећи фонд часова дат до тада настави хемије, али је следећим законом број часова смањен на 6, јер је предавана само у IV и VIII разреду.

Уз овај наставни план и програм први пут је дат циљ учења хемије у коме је наглашен експериментални приступ: *Циљ је хемијској настави у вишим разредима да што више експерименталном методом и у практичним вежбањима ученике доведе до потпунијега разумевања хемијских појава и њихових закона. Прегледно познавање најважнијих елемената и оних спојева (једињења), који су важни за разумевање природних појава и за њихову примену у културном животу. Пригодом кратки историјски погледи са задржавањем на животу и раду великих хемичара.*

Први послератни закон о средњим школама донет је 31. августа 1929. године и важио је до Другог светског рата. Овај закон, рађен према модерним педагошким принципима, у чијој је изради учествовало и Професорско друштво, представљао је значајан напредак у схватањима о задатку средње школе и унео је многе новине у наставу (Закон о средњим школама, 1930). Дефинисао је да је задатак средње школе *“да складно развија способности ученика, да да више опште и национално образовање, да васпита морал и карактер, створи дисциплину рада и свест о задацима живота и о социјалним и грађанским дужностима, да ученике оспособи за лакше и успешније напредовање у доцнијим позивима и за стручно и научно усавршавање на високим школама и универзитетима.* Овакав програм био је наклоњенији стварању националне свести о припадности заједници југословенских народа него образовању у области природних наука.

Од наставника се захтевало да се наставни и васпитни рад подешава према индивидуалности ученика, при чему је требало водити рачуна и о њиховим животним приликама. Настава је била фронтална, радило се са целим одељењем, али су наставници били дужни да подстичу код ученика *саморађу.* Ради унапређења наставе и усавршавања наставника предвиђена су угледна предавања и стручни скупови.

И поред модерних принципа који су ушли у програм наставе, не може се рећи да су они и реализовани, пре свега због недовољне педагошке и методичке стручности наставника. То се нарочито односило на наставнике природних наука, а тиме и наставнике хемије. Због тога су просветне власти предузеле израду инструкција за извођење наставе и 1936. године Министарство просвете прописало је програме и методичка упутства за рад у средњим школама (Програми и методска упутства за рад у средњим школама, 1936). У овим упутствима прецизирано је шта је средњошколска настава уопште, прописане су методе рада и дата упутства за извођење наставе сваког предмета.

Опште образовање није се више схватало као енциклопедијско знање, већ као хармонично развијање свих душевних и телесних способности ученика. Полазило се од општег задатка средње школе из 1929. године *да складно развија способности ученика*, односно сматрало се да ученицима није довољно давати знања, већ помоћу тих знања треба будити и развијати способности. Тако је код сваког предмета истицан принцип *саморадне* ученика. Све до чега ученик може да дође сам треба оставити његовом раду: *Што активнијим и самосталнијим радом и размишљањем ученици стичу знања, развијају се њихове перцептивне и мануелне способности, логичко мишљење и критицизам, што је основа за реално и позитивистичко гледање на свет и природу.*

Истакнуто је да циљ рада у школи, односно циљ наставе, није само стицање знања, већ стицање навика за систематским и интензивним радом и задовољство због постигнутог успеха. Рад треба да постане животна потреба, чиме би били задовољени сви задаци наставе: васпитни (јачање воље, упорност, истрајност у раду, тачност, одговорност, логичност), образовни (стицање знања) и развијање способности (перцептивних, мануелних, менталних, комуникативних).

За хемију и остале природне науке наглашавана је очигледност наставе, индуктивне методе, подешавање наставе индивидуалним способностима ученика и др.

Циљ наставе хемије био је *да се ученици упознају са најважнијим хемијским појавама и телима, који налазе примену у практичном животу; да схвате законитост која се кроз ове појаве огледа и у неорганској и у органској природи и да увиде велики значај ове науке за данашњу културу и живот.*

Истакнуто је да хемија спада у *искуствене науке* јер се заснива на искуствима стеченим разноврсним посматрањем, експериментисањем и логичким расуђивањем. Зато настава хемије треба да буде очигледна. Ученицима треба пружити што више самосталних практичних радова. На тај

начин ће хемијске појаве, законе, процесе и тела упознати кроз сопствено искуство.

Захваљујући извођењу експеримената стичу се дубља, трајнија и квалитетнија знања и умења. Посматрање, експериментисање и логичко расуђивање су основне индуктивне методе и те методе треба највише да буде заступљене у настави, нарочито у нижим разредима. Такође, подједнако треба да буду заступљена оба главна логичка начина сазнања – анализа и синтеза.

Иако су прописана упутства била веома савремена и детаљно дата, недостајало је још много да би она могла бити и примењена. Недостатак модерних школа, опреме и кадра онемогућавао је реализацију наставе по предложеним принципима.

Програми хемије после Другог светског рата

После Другог светског рата, 1945. године, број часова хемије је скоро удвостручен: у IV разреду су остала три часа и у VIII разреду два часа, али је хемија ушла у VI и VII разред са по два часа недељно. Уз нови наставни план достављен је и нови програм. Све програме пратила су методичка упутства. Уз програм из 1945/46. дата су методичка упутства за физику, а за хемију је писало да *све што је у методским упутствима за физику речено могло би се једноставно пренети и на наставу хемије јер општи принципи су и за хемију исти* (Наставни план и програм за гимназије за школску 1945/46. годину, 1945). Такође је наведено да *огледи из хемије могу се извести много лакше, јер се могу изводити и са врло оскудним средствима. Док наши хемиски кабинети не буду употпуњени, наставници треба да се труде да изводе огледе са малим количинама материјала, већином у епрувети, јер се на тај начин може показати у упрошћеном облику скоро све.*

Циљ наставе био је да се ученици упознају са важнијим појавама и законима, са најважнијим методама истраживања и најважнијим методама мишљења и да науче да се овим методама служе, да се упознају са применама закона у свакидашњем животу, да осете везу између науке и свакидашњег живота и да се оспособе да на основу научног изграде свој поглед на свет.

У методичким упутствима налагано је наставницима да ученике науче како да испитују природне појаве, како да изводе експерименте и како да из добијених резултата изводе природне законе. Очекивало се да тако развијају чула, пре свега моћ запажања. Да би ученици разумели суштину научног мишљења и навикли се да научно мисле, истицано је да их треба научити како се стварају научни појмови, како се правилно и критички примењује једна од најважнијих метода мишљења, индукција, и како се

изграђују хипотезе и теорије. Сматрало се да ће упознавањем природе и закона који у њој владају ученици стећи убеђење да је природа бескрајна и величанствено лепа и да је свака ствар у њој повезана у јединствену целину, што је требало да буде темељ на којем ће градити нове, здравије етичке принципе. *Извођењем огледа и конструисањем простијих направа ученици треба да стекну и извесну ручну вештину, они треба да науче да се служе и рукама.*

Наглашавано је да рад на часу треба да послужи и образовању чврстог карактера. При *испитивачком* раду ученици треба да науче да пре сваког посла морају најсавесније проучити све околности, затим до ситница предвидети све што се жели урадити и да се тек онда може приступити раду. На тај начин *ће сами увидети праву вредност тачности и савесности, (...) научиће се стрпљењу и стећи ће такву чврстину воље, која не преза ни од каквих тешкоћа већ са сигурношћу и самопоуздањем тражи пута и начина да их савлада.*

Сугерисано је да кроз историјски преглед ученици науче *да је наука једна од памтивека, да је у сталном развоју и да је постала колективним радом научника свих времена и свих крајева кугле земаљске; они треба да науче како се човечји дух развијао и лутао, како су се рађале поједине идеје и теорије и како се дошло до овог стања у којем смо данас.*

Препоручено је извођење експеримената за које наставник мора темељно да се припреми, да припреми потребне апарате, провери њихову исправност, промисли цео ток предавања да би експеримент био правилно уткан у наставу. Дају се упутства шта урадити кад експеримент не успе и како одабрати огледе. Препоручује се да ученици сами изводе једноставније огледе.

Године 1947/48. повећан је укупан фонда часова хемије на 12 јер је хемија уведена и у III разред гимназије (Наставни план и програм за гимназије и учитељске школе, 1947). Друга новина био је одређени број лабораторијских вежби, прописан за сваки разред, које ученици сами треба да ураде.

У методичким упутствима опет је писало да се све што важи за физику односи и на хемију, а оно *што се код хемије разликује, то су наставна средства, широка примена теорије атома и молекула и примена хемиске симболике.* Препоручивао се и *колективни рад*, односно практични рад ученика. За теорију атома и молекула предлаже се да се учи *после упознавања са најважнијим хемиским појавама путем огледа, а теорија се мора изградити објашњавајући оно што је огледом урађено.* Такође се саветују наставници како да уводе симболе у наставу јер ће тада ученици *уживати да се њима служе.*

Године 1948/49. први пут је уз сваку наставну тему стајао број часова потребан за обраду (Наставни план и програм за гимназије, 1948). Такође, први пут су експлицитно наведени циљеви наставе хемије, независни од наставе физике. У њима је назначено да ученици треба да усвоје одређени систем знања, неопходан за дијалектичко-материјалистичко схватање и тумачење природе, да стекну способност да се служе научном – дијалектичком методом сазнања природних појава и упознају дијалектички карактер тих појава, упознају улогу и значај хемије у најважнијим процесима производње, да ученици нижег течаја добију потребна основна знања за укључивање у производњу или за даље учење у средњим стручним школама и вишем течају гимназије, а ученицима вишег течаја потребна знања за продужење студија на вишим стручним школама и Универзитету.

То је први програм у који је уткан дијалектички материјализам. Сматрано је да целокупна настава и васпитање треба да буду утемељени на марксизму “као битној основи идејног, научног и практичног деловања ученика” (Богавац, 1980).

У методичким упутствима наглашено је да ће се постављени циљеви остварити ако ученици схвате периодни систем елемената и идеју о развоју материје. Наставницима је обрађана пажња на прилагођавање наставе узрасту ученика, затим избегавање догматизма и формализма, односно да појмовима, пре формулисања и уопштавања, претходи посматрање и *познавање конкретних доказа*.

Иако за лабораторијски рад у школама није било потребних услова, препоручивало се извођење најједноставнијих лабораторијских вежби које се налазе у уџбеницима, посећивање фабрика и коришћење што више наставних средстава у предавањима. Саветовано је наставницима да подстичу ученике на рад ван школе, у научним кружоцима и читањем научно-популарне литературе.

Године 1949/50. циљ наставе хемије нешто је измењен, посебно је наглашен значај експерименталног рада, а умањен значај дијалектичко-материјалистичког учења (Измене и допуне у програмима за гимназије, 1949).

Од педесетих година 20. века уводи се нижи (I, II и III разред) и виши (IV–VIII разред) степен гимназије, а од 1952. године уводи се обавезно осмогодишње школовање. Тада су за школску 1952/53. годину донети нови планови и програми.

Уз нови програм формулисани су и нови задаци наставе хемије у којима се не помиње дијалектички материјализам:

Задатак је наставе хемије у средњој школи да ученике упозна с најважнијим хемиским појавама и законима по којима се оне врше и с једин-

ством законитости у неорганском и органском свету. Настава хемије даље треба ученицима да укаже на везу хемије с другим наукама (физиком, минералогijом, геологijом, биологијом итд.) и на њену примену у индустрији, занатству и свакидашњем животу, једном речју – на велики значај хемије у животу савременог човека. Најзад, да знање из хемије послужи ученицима као основ за даље студије на универзитету и другим школама.

Наставницима је саветовано да експериментима посвете највећу пажњу, да се може експериментисати и с најскромнијим средствима и да настоје да сами ученици изврше извештај брoј експеримената и вежби из сваке области. Предлаже се и да се сва велика открића пропрате историјским подацима.

Према новом општем закону о школству из јуна 1958. (Просветни гласник, 1958), гимназија је имала два смера, друштвено-језички и природно-математички, а дефинисана је као средња општеобразовна школа у четворогодишњем трајању.

Према новим плановима, учење хемије у смеровима знатно се разликовало. У друштвено-језичком смеру хемија је била заступљена с четири часа, а у природно-математичком с осам часова недељно.

Због многих новина унетих у програме природно-математичког смера, уз програм су приложена детаљна методичка упутства. Најпре је наглашено да на овом ступњу школовања треба посветити довољну пажњу теоријском објашњењу јер *само теорија повезана са животом и праксом даће ученику праву слику науке коју проучава*. Такође се придаје важност *математичком формулисању* у објашњењу одговарајућих појава. Први пут се учење неорганске хемије заснива на периодном систему. Изучавање елемената по групама периодног система омогућавало је да се мноштво чињеница систематизује и избегнуто је понављање и дескрипција сваког елемента.

Препоручено је да се при проучавању целокупног градива обрати пажња на повезаност хемије са другим природним наукама и да се при том у наставу уноси техничко образовање, а *примењена хемија, и у целини, и по својој методичкој концепцији, и по градиву, носилац је техничког образовања*.

Посебна пажња у методичким упутствима посвећена је извођењу експеримената и наглашавању њиховог образовног и васпитног задатка, уз помињање неких савремених педагошких принципа: *На све промене и појаве које се дешавају при експерименту треба ученику само указивати и оставити га да их он сам објашњава и изводи потребне закључке. Ако се овако поступи, наставник служи као водич ученика, чува оригиналност његове мисли, ствара самосталне мислиоце, који одбијају слепо подража-*

вање, улива љубав за истраживачки рад и навику да ученик мисли својом главом. Закључци које ученик самостално доноси морају бити поштовани и увек се морају узимати у обзир ма колико били нетачни. Овако ученик стиче позитивне навике, знање и сазнање о путу којим се долази до истина и открића у законима природе.

Кориговани план и програм (1965)

Након неколико година, када се схватило да су план и програм преамбициозни, припремљени су и 1965. године усвојени нови наставни план и програм (Наставни план и програм за гимназију, 1965).

Пошто је програм унео многе новине у наставу хемије, уз њега су дата детаљна методичка упутства. У уводу аутори програма објашњавају зашто су се определили за овакав план и програм. Дотадашњи програм био је претрпан, пре свега чињеницама и детаљима, што није дозвољавало наставнику да користи друге методе осим вербалне методе и демонстрационих експеримената, док су друге активне методе биле занемарене. У методичким упутствима се објашњавала обрада сваке наставне теме, њен значај, редослед излагања, начин обраде, појмови које треба научити, огледе које треба извести, теоријско објашњење огледа, историјске детаље које треба изнети.

Тврдећи да су растеретили садржаје од мноштва чињеница, аутори нових програма избадили су из садржаја дескриптивну хемију и унели апстрактне теоријске садржаје у ниже разреде гимназије.

Нови школски закон (1969)

Следећи нове захтеве за такозваном заједничком општеобразовном основом за целу средњошколску генерацију, донет је нови наставни план и програм за гимназије, који је у школама примењиван од школске 1969/70. године (Просветни гласник, 1969).

Нови план и програм хемије није се, на први поглед, много разликовао од претходног. Број часова остао је исти у свим разредима, а и редослед наставних тема није измењен. Међутим, иако је у уводу писало да је циљ нове реформе растерећивање програма, нови програм био је и опширнији и апстрактнији од претходног, не толико због увођења нових садржаја, колико због новог приступа и вишег нивоа изучавања хемијских реакција. Програм је прављен по угледу на стране пројекте, *CHEM Study* (Chemical Education Material Study) и *CBA* програм (Chemical Bond Approach) које је, за разлику од наше примене, пратила бројна дидактичко-методичка литература, лабо-

раторијски приручници, водичи за наставнике, филмови (Вајганд, 1971, Пари, 1972).

Усмерено образовање (1977–1987)

Нова реформа, позната као “средње усмерено образовање”, заснована на Закону о средњем образовању и васпитању из 1974. године, донела је средњошколско образовање у две фазе (Службени гласник СРС, 1974). У првој фази, у трајању од две године, остварује се Заједничка основа средњег усмереног образовања и васпитања која обухвата програмске садржаје општекултурног, друштвено-економског, природно-научног и производно-техничког подручја. У другој фази програмски садржаји имају усмеравајући карактер зависно од потреба удруженог рада и занимања. План и програм образовно-васпитног рада Заједничке основе средњег усмереног образовања донесен је 1977. Програм је био опширан, са детаљним методичким упутствима о циљевима и задацима наставе. Уз сваки предмет наведени су циљеви и задаци, програмски садржаји, оријентациони садржаји додатне наставе и слободних активности ученика.

Циљ наставе хемије у Заједничкој основи средњег усмереног образовања био је: *да се ученици упознају са општим законитостима о саставу и структури супстанција и њиховим променама, чиме се хемијска знања стечена у основној школи уопштавају и продубљују.*

У програму за I разред циљ је дат у скраћеном облику: *Настава хемије има за циљ да код ученика продубљује и проширује знања о хемијским законитостима и појавама, развија способности и доприноси формирању дијалектичко-материјалистичког погледа на свет. Настава хемије, исто тако, омогућује повишење савременог општег образовања и ствара основу за усвајање програмских садржаја знања струке и занимања.*

Задаци наставе хемије су да:

- доприноси проширивању и продубљивању знања на основу одабраних научних садржаја о структури материје и зависности особина материје од структуре;
- корелацијом са сродним дисциплинама доприноси стицању целовите представе о природи и појавама које се у њој одигравају;
- пружа неопходна знања за правилно разумевање и тумачење појава у природи и даље изучавање хемије и сродних дисциплина;
- укаже на значај хемије за практичан живот;
- ученике поступно уводи у методе испитивања природних појава;
- кроз експериментални део наставе развија код ученика стваралачку машту и аналитичко мишљење и формира правилан однос према раду;

– оспособи ученике да разумеју основне принципе савремене технологије и да омогући да упознају значај производа хемијске индустрије у свакодневном животу;

– указује на потребу заштите природне животне средине (изазивање загађења хемијским путем и мере заштите ради спречавања).

Уз циљеве су наведени, данашњим речником казано, исходи учења хемије, знања и умења која ће ученик имати након учења предвиђених садржаја.

Најзад, у сваком разреду су наведени оперативни задаци, демонстрациони огледи, практичне вежбе, додатна настава и слободне активности (такмичења, додатна предавања, кружоци, квизови, дискусије...).

Поред додатне наставе и слободних активности програм је обухватао и изборну наставу, у којој је тежиште било на експерименталној настави. Уведен је “покретни час”, односно вежбе које се организују на четири спојена часа.

Од дотадашњих програма нови програм се знатно разликовао у обиму (требало је за две године реализовати садржаје који су се раније обрађивали у четири године) и садржају (изучавање опште и органске хемије на вишем ступњу). Први пут се у циљу и задацима наставе хемије наводи да треба да створе *основу за усвајање програмских садржаја знања струке и занимања*.

Новина у програму био је, пре свега, виши ниво приступа садржаја из опште хемије. У методичким упутствима наглашено је да кроз овакав програм ученици треба да упознају опште законитости о саставу и структури супстанце преко таласномеханичког модела атома.

Експерименталном делу наставе дато је много значајније место него што је то било у дотадашњим програмима. Иза сваке тематске целине предвиђен је један број демонстрационих огледа које је требало извести у току наставе. Предвиђене су и четири практичне вежбе, индивидуалне или групне, којима је ученике требало оспособити у руковању мерним инструментима, увести их у *методе испитивања природних појава*, оспособити их да израђују дијаграме, скице, табеле, да склапају једноставнију апаратуру итд.

Због много материјалних, техничких и кадровских препрека и непостојања услова за реализацију прописаних програма, изостали су жељени и предвиђени резултати (Вајганд, 1983). Слично је било и с другом фазом средње школе која је истовремено припремала и за рад и за даље образовање према програмима који су били једнаки и обавезни.

У упутствима која су пратила програм, препоручено је наставницима да указују на еволуцију појмова и да код ученика формирају уверење да

наша сазнања нису коначна и да ће наука давати нове дефиниције појмова и нова тумачења, али није речено код којих тема и како то треба истицати. Одвијање наставе у хемијској лабораторији, уз коришћење наставних средстава наведених у Нормативу опреме, било је неопходан услов за ефикасно извођење образовно-васпитног рада и остваривање програмских задатака. Требало је да ученици долазе до сазнања претежно на основу података добијених експерименталним путем и реализација наведених огледа у програму била је обавезна. Међутим, већ сам обим програма то није дозвољавао, чему је доприносила неопремљеност лабораторија и неспремност наставника, односно непознавање нових области хемије. Овако конципиран програм задржан је до деведесетих година.

Гимназије (1990)

Бројне слабости овог система појачале су потребу за враћањем гимназија. Поново је гимназија дефинисана као општеобразовна средња школа у којој се стиче опште образовање из друштвених и природно-математичких наука као припрема за даље образовање. Закон о средњем образовању и васпитању проглашен је у Скупштини СР Србије 25. јануара 1990. године (Мазих, 1990). Законом су дефинисана три типа гимназија, општег смера, природно-математичког смера и друштвено-језичког смера, а формиране су специјалне гимназије – математичка и филолошка. Наставне планове за сва три типа гимназија донео је Просветни савет 28. јуна 1990.

У гимназији општег смера хемија се учи у свим разредима (I–IV) са по два часа недељно, у гимназији природно-математичког смера у I и IV разреду са два часа, а у II и III са три часа недељно. У гимназији друштвено-језичког смера предаје се у прва два разреда са по два часа недељно. Пре наведених наставних тема и садржаја за сваки разред свих смерова, дати су заједнички циљ и задаци наставе хемије.

Циљ наставе хемије у гимназији је да ученици стекну продубљена знања из хемије (опште, неорганске, органске, биохемије и примењене хемије) неопходна за научно тумачење и разумевање појава и промена у природи и на тај начин стекну основна знања за наставак образовања на вишим школама и факултетима.

Задаци наставе хемије у гимназији су да ученик:

- стекне шира и продубљена знања о структури супстанце, хемијским елементима, неорганским и органским једињењима;*
- усвоји основна знања о принципима хемијске технологије и значај производа хемијске индустрије;*
- сагледа значај и место хемије и хемијске индустрије с аспекта заштите и унапређивања радне и животне средине;*

- овлада основним знањима неопходним за разумевање и примену производа хемијске индустрије у свакодневном животу;
- поступно упознаје методе хемијских истраживања;
- развија критичку и стваралачку машту путем експерименталне наставе и формира правилан однос према раду;
- развија позитивне особине личности, као што су: тачност, прецизност, систематичност, уредност, упорност, одговорност, смисао за самосталан рад и критичност;
- развија способност за научну активност и умеће да самостално учи (посматрају, експериментишу и размишљају о тексту уџбеника и стручне литературе);
- развија способности за успешно настављање образовања и изучавање других области у којима се хемија примењује.

Последња реформа образовања у Србији започета је 2001. године и почетком наредне године, након потребних припрема, почела је с радом и Комисија за развој школског програма. На конференцији у септембру 2002. представљен је, разматран и прихваћен документ *Стратегија развоја школског програма (курикулума) у обавезном и средњем образовању*. У документу је истакнуто да је велики недостатак постојећих планова и програма што не садрже принципе и дидактичка начела на којима се заснива образовање, спецификоване (операционализоване) циљеве образовања (чиме се онемогућава праћење и вредновање образовног процеса) и исходе образовања. Такође је наведено да су наставни програми преоптерећени, неусклађени са развојним и образовним могућностима и потребама ученика, неадекватни за развијање способности, знања и умења, оријентисани на чињенице...

На основу закључака и упутстава донетих овим документом, комисије за развој школског програма и за образовне области донеле су нови документ *Опште основе школског програма* као полазни и кључни оквир за припрему и развој свих програма. Рад у оквиру реформе је прекинут много пре него што су на ред дошли програми хемије за гимназије.

Закључак

У раду је приказан развој средњошколских програма хемије од 1863. године до данас. Прве програме на основу наставних планова састављали су сами професори све док није донет званични наставни програм хемије 1881. године. У наведеном периоду може се видети како се мењала заступљеност хемије у оквиру средњошколског образовања, али и како су се развијали сами програми по компонентама које су имали и садржају који

су у оквиру њих нудили. Од самог почетка у програмима хемије је истицан значај експерименталног рада, демонстрационих огледа и самосталног рада ученика. У циљевима учења хемије у свим програмима истицало се стицање знања потребног за разумевање својстава супстанци, промена и закона, да се та знања примењују у свакодневном животу, затим стицање знања о значају и улози хемије, о њеном историјском развоју. Развојем програма у циљеве се додаје овладавање научним методама и научним погледом на свет.

Од истицања важности експеримента у настави хемије у првом програму до последњег програма хемије повећавао се број информација и препорука у вези с реализацијом експерименталног дела наставе хемије (прецизирани су демонстрациони огледи и лабораторијске вежбе по разредима, нормативи опреме). Истицан је све више значај самосталног рада ученика и истраживачки приступ.

Након периода тежњи да се променама програма хемије унапреди процес наставе и учења, уследио је дуг период у коме гимназијски програми нису мењани. Постојећи програми из 1991. године више не могу да пруже оквир за испуњавање захтева савремене наставе хемије, наставак образовања и професионалну делатност.

Литература

- Архив Србије, Фонд Министарства просвете XVI-31/1883, *Наставни план од 20.8.1881.* (АС Фонд МПС)
- Богавец, Т. (1980). *Школство у Србији на путу до реформе (развој школа 1945–1975)*, Београд.
- Вајганд, Ђ. (1971). Пројекти националне научне фондације САД, *Хемијски преглед*, бр. 5-6, 201.
- Вајганд, Ђ. (1983). Праћење реализације програма хемије у основној школи и у заједничкој основи средњег усмереног образовања, секцијско предавање на Симпозијуму о настави хемије одржаном јануара 1983, *Гласник Хемијског друштва*, бр. 48, 1-2
- Ђунковић, С. (1970). *Школство и просвета у Србији у 19. веку*, Београд.
- Закон о средњим школама*, Друго издање, штампарија Краљевине Југославије, Београд, 1930.
- Измене и допуне у програмима за гимназије за школску 1949/50 годину*. Географија, биологија, физика, хемија и математика, Знање, Београд, 1949.
- Коцић, Љ. (1989). Промене у средњој школи заснивати на резултатима научних истраживања, *Школа пред изазовом сутрашњице*, Зборник радова, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства; Горњи Милановац: Дечје новине.
- Мазић, С. (1990). *Нацрт концепције средњег образовања у СР Србији*, Београд: Републички завод за унапређивање васпитања и образовања и Педагошки завод Војводине.
- Наставни план и програм за гимназије за школску 1945/46. годину*. Физика и хемија, Просвета, 1945.

- Наставни план и програм за гимназије за школску 1948/49. годину са методским упутствима.* Математика, Физика и Хемија, Београд: Знање, Предузеће за уџбенике и учила Народне Републике Србије, 1948.
- Наставни план и програм за гимназије и учитељске школе за школску 1947/48. годину,* Физика и хемија, Просвета, 1947.
- Наставни план и програм за гимназију у Социјалистичкој Републици Србији са објашњењем* (1965) Завод за издавање уџбеника.
- Пари, Р. (1972). Промене у хемијској настави, *Хемијски преглед*, бр. 3, 71.
- Привремени наставни план и програм за више разреде реалних гимназија у Краљевини Срба, Хрвата и Словенаца,* Београд: Државна штампарија Срба, Хрвата и Словенаца, 1927.
- Програми и методска упутства за рад у средњим школама* (1936). Београд: Издање и штампа Државне штампарије Краљевине Југославије.
- Просветни гласник* (1881). стр. 939–941.
- Просветни гласник* (1888). Распис министра просвете Владана Ђорђевића од 26.9.1888, стр. 708.
- Просветни гласник* (1958). Општи закон о школству, бр. 8, стр. 122.
- Просветни гласник* (1969). бр. 19, стр. 564.
- Службени гласник СРС* (1974). бр. 19 и 25.
- Стратегија развоја школског програма (курикулума) у обавезном и средњем образовању* (2002). Београд: Комисија за развој школског програма, Министарство просвете и спорта.

Др Емина Копас-Вукашиновић
Институт за педагошка истраживања
Београд

UDK-372.3(497.11)
Прегледни чланак
НВ.LVII.4.2008.
Примљен: 20. II 2008.

ПРОГРАМИ ПРЕДШКОЛСКОГ ВАСПИТАЊА И ОБРАЗОВАЊА У СРБИЈИ, У ПЕРИОДУ ОД 1969. ДО 1995. ГОДИНЕ

У периоду од 1969. до 1995. године на свим образовним нивоима се дешавају системске промене. Предшколско васпитање је делом интегрисано у систем васпитања и образовања тиме што су развијени различити васпитни програми у функцији припреме деце за полазак у школу. Утврђен је циљ да је неопходно сву децу старијег предшколског узраста обухватити предшколским васпитањем. Тиме би се временом знатно смањиле последице социјалних разлика с којима деца полазе у школу, а затим створили услови за њихово равноправно даље напредовање у систему образовања. Међутим, због актуелне економске кризе, реализација поменутог циља је успорена. Овај период је обележен покушајима обједињавања србијанског и војвођанског програма. У раду је дат приказ не само ових, него и других тада актуелних програма, према којима је организован васпитно-образовни рад са децом предшколског узраста.

Кључне речи: предшколско васпитање, дечији вртић, предшколски програми, активности деце.

PRESCHOOL EDUCATIONAL PROGRAMMES IN SERBIA IN THE PERIOD FROM 1969 TO 1995

In the period 1969 – 1995 systemic changes were made at all educational levels. Preschool education got to be partly integrated in the education system mainly by the development of the variety of programmes for preparing children for starting school. Established was the aim that all children of senior preschool age should be included in preschool education. The idea was that it would eventually lead to considerable reduction of the consequences of social differences with which children start schooling, and would enable subsequent development of equal conditions for students' further progress in the educational system. However, due to current economic crisis, the realization of the project has been slowed down. Attempts to unify the programmes of inner Serbia and those of Autonomous Province of Vojvodina also mark this period. Presented in this paper are not only these, but also some other programmes that were in use in the examined period in educational work with children of preschool age.

Keywords: preschool education, kindergarten, preschool programmes, activities of children.

Историјско-педагошки контекст

Планирана привредна и друштвена реформа нове Југославије требало је да буде спроведена средином шездесетих година 20. века, са циљем модернизације производње и повећања продуктивности. Међутим, у условима јачања улоге државе, у свим сферама друштвеног и привредног развоја, ова реформа је само делимично спроведена. Привредни развој Југославије је успорен, а њено уклапање у међународну поделу рада била је више жеља напредних снага него реална могућност. Стога је почетком 70-их година друштвена криза још више продубљена.

Чињеница је да се у оваквим друштвено-историјским и економским условима није могло очекивати да се решавају суштинска питања односа друштва и образовања. У том периоду у СФРЈ нису били конституисани основни идејно-научни погледи о положају образовања у самоуправном социјалистичком друштву (Ничковић и сар., 1971). Стога је било неопходно сачинити целовит документ којим би се утврдили правци свеукупне трансформације образовно-васпитног система. Такође, праћење промена у системима образовања у развијеним земљама није у потпуности пружало могућности за изналажење сопствених решења. Могла су бити прихваћена само општа начела и опредељења, као што су перманентно образовање, свестрани развој способности, стицање знања и способности социјалистички оријентисаног човека, јединство когнитивних, емотивних, вољних и других активности појединца (Група аутора, 1964).

Питања везана за организацију образовно-васпитне делатности у наредном периоду била су предмет многих расправа, размишљања и проучавања. Утврђивањем *Тезе о развоју и усавршавању система образовања и васпитања у СФРЈ* (1968.), поменути систем се знатно целовитије третира, у циљу стварања аутентичног југословенског образовно-васпитног система. Након двогодишњих расправа, СН Скупштина СФРЈ доноси *Резолуцију о развоју васпитања и образовања на самоуправној основи*. Настављено је сагледавање могућих путева самоуправне трансформације васпитно-образовне делатности, у намери да се она остварује у складу с организацијом друштвеног самоуправног механизма. При томе се тежило смањивању државног и јачању друштвено-самоуправног утицаја на образовање. Преображај система васпитања и образовања био је саставни део укупног преображаја нашег тадашњег друштва. Десетим конгресом СК Југославије, 1974. године је донета *Резолуција о задацима СК Југославије о социјалистичком самоуправном преображају васпитања и образовања* Истакнуто је залагање за темељну измену друштвеног положаја васпитно-образовне делатности, на основи њеног самоуправног удруживања с осталим делатностима у јединствен систем удруженог рада. Поменути документом

је утврђено да предшколско васпитање и образовање, због свог значаја за целокупан развој деце, мора постати саставни део система васпитања и образовања, као и друштвено-економске и социјалне политике. Истакнуто је да предшколским васпитањем и образовањем треба убрзати и проширити обухват деце, посебно из радничких породица.

У оваквим условима је било неопходно припремити програме рада у предшколским установама, којима ће се што потпуније остваривати функције предшколског васпитања и образовања (Гавриловић, 1998; Хорват, 1986). Било је битно решити кључно питање утврђивања јединствених основа предшколског и основношколског васпитања и образовања.

Актуелни програми у предшколским установама

Мада је било покушаја обједињавања србијанског и војвођанског предшколског програма, у овом периоду су равноправно егзистирала два програма, један за предшколске установе у Србији, а други у Војводини.

Међурепубличка група просветних саветника Завода за основно образовање СР Србије, СР Хрватске и СР Црне Горе предано је радила на припреми програма рада у деџим вртићима. Научни ставови, широко прихваћени на светском нивоу, као и позитивна инострана и домаћа искуства, за њих су представљали добру полазну основу за израду програма, избор садржаја и начина рада са предшколском децом. Тако је настао *Програм васпитно-образовног рада у предшколској установи*, који је 1969. године усвојио Просветни савет Србије, након пробне примене у десет предшколских установа у Србији. Припремљен програм је штампан у целини, с објашњењима, методским упутствима и прилозима (примери игара) који су представљали његов саставни део и доприносили бољем разумевању захтева програма и његовој адекватној реализацији.

Према одредбама *Закона о предшколском васпитању и образовању* из 1972. године, предложена су нова решења за организовање предшколског васпитања и образовања у Војводини. У сарадњи са међуопштинским просветно-педагошким заводима, на територији САП Војводине, као и стручним, школским, универзитетским и осталим друштвеним институцијама и организацијама у Новом Саду, Београду и Љубљани, целокупан програмски материјал је израђен у Педагошком институту Војводине, у Новом Саду. Тако је настао *Програм васпитно-образовне делатности у установама за предшколско васпитање и образовање у САПВ*. Сачињен је у две целине: за узраст деце до три године и за узраст од треће године до поласка у основну школу. Творци овог програма су такође користили искуства из других земаља, у којима је постојало организовано институционално предшколско васпитање и образовање. Полазна основа за израду овог

програма био им је већ актуелни *Програм васпитно-образовног рада у предшколској установи* из 1969. године. Пошли су од става да се предшколско васпитање и образовање мора изграђивати на истим идејним основама на којим се у нашој земљи у то време изграђује и школски систем. Уважавали су специфичности предшколског и школског узраста, тадашња савремена достигнућа медицине, психологије, педагогије и других наука, позитивне иностране и домаће резултате педагошке праксе. При конципирању програма радили су на конкретизацији заједничких циљева васпитања, за предшколски и школски узраст, избору садржаја, облика, метода и средстава рада. На тај начин су желели да остваре и одрже континуитет у поменутом систему, при чему треба знати да је у том периоду око 85 одсто деце најстаријег предшколског узраста похађало предшколске установе. Након јавне расправе и консултација, Просветни савет САП Војводине, јуна 1974. године, усваја *Програм васпитно-образовне делатности за узраст деце од треће године до поласка у школу*. Убрзо затим, марта 1975. године, усвојен је и *Програм васпитно-образовне делатности за узраст деце до треће године*, који је био први и једини документ ове врсте на територији тадашње Југославије, мада су предшколске установе јасленог узраста у Војводини радиле дуже од сто година.

Садржај и структура програмских концепција

Програм васпитно-образовног рада у предшколској установи. Према овом програму, циљ предшколског васпитања произилази из заједничког друштвеног циља васпитања, чије је остваривање условљено психофизичким могућностима деце. То подразумева да се, у границама друштвених могућности, морају створити услови за здраво и срећно детињство најмлађе генерације, односно допринесити њиховом правилном физичком, интелектуалном, моралном и естетском васпитању (*Програм васпитно-образовног рада ...*, 1970: 9). На основу овако одређеног циља, утврђени су посебни задаци: постављање темеља здравој физичкој конституцији, формирање основних елемената моралног лика детета, утицање на формирање интелектуалних способности детета и формирање елементарног смисла за естетско доживљавање. Не занемарујући улогу породичне средине, у програму је наглашено да се оваквим институционалним деловањем на предшколско дете постављају основе за његово даље успешно васпитање и образовање на старијим узрастима. Стога је неопходно наставити ширење мреже предшколских установа у Србији и на тај начин проширити друштвено-васпитни систем, који ће бити на квалитативно вишем нивоу у погледу педагошког, здравственог и социјалног старања о деци. Поменути предшколским програмом одређени су посебни задаци, које је могуће

реализовати јединственим деловањем установе, породице и шире друштвене заједнице (формирање основних хигијенских навика код деце, задовољавање њихове потребе за игром и заједничким животом са вршњацима, припрема деце за школу и сарадња са основном школом, сарадња са родитељима и широм друштвеном заједницом, пружање помоћи деци која одрастају у неповољним економским и културним условима).

Аутори овог програма одређују дечији вртић као предшколску установу у којој се остварује друштвено васпитање и образовање предшколске деце од треће године до поласка у школу. Као институције од посебног друштвеног значаја, а у зависности од потреба деце и родитеља, материјалних и кадровских могућности, ове установе могу имати различиту унутрашњу организацију (целодневни, полудневни или двократни боравак, са или без исхране). Без обзира на могуће разлике у унутрашњој организацији, сви дечји вртићи имају заједничке карактеристике (у програму истакнуто под термином «ознаке»). Пре свега, предшколска установа остварује јединствене васпитно-образовне задатке који произилазе из јединственог циља васпитања. Осим тога, рад са децом се организује на основу јединственог програма, уз јединствену организацију васпитно-образовних активности, која је утемељена на савременим поставкама науке о васпитању. Садржаји, средства, облици и методе рада са децом морају бити прилагођене њиховим могућностима. Истакнуто је да су игра, занимања и рад основне активности деце у установи, које се организују под руководством квалификованих васпитача. Поменуто активности се преплићу, допуњују и међусобно обогаћују, те се не могу строго, механички одвајати, нити поистовећивати.

Игра је у програму одређена као најзначајнији вид активности деце предшколског узраста. Кроз игру она изражавају своје психофизичке потребе, емоционална стања, социјалне тежње и утицаје друштвене средине. У исто време, она је један од најприроднијих путева за упознавање детета и незаменљиво је средство његовог васпитања. Стога је њена улога у свестраном и хармоничном развоју личности значајна, што подразумева игру као услов за срећно детињство предшколског детета. Аутори програма даље наглашавају да у игри дете има осећај слободе, у њој је оно активно и емоционално ангажовано. Играјући се, оно упознаје свет који га окружује, богати свој емоционални живот, развија и формира вољне особине, богати речник и развија говор. У програму је посебно наглашен значај игре за развој стваралачких способности предшколског детета, за његово упознавање и схватање односа међу људима, изграђивање сопственог модела понашања и односа према свету и животу. Игра је и основни облик учења предшколског детета, јер «...дете предшколског узраста учи играјући се и игра се учећи» (Програм васпитно-образовног рада ..., 1970:13). На тај начин је његово учење

олакшано, чак и неприметно, а стечено знање је трајније и квалитетније. То подразумева да васпитач, разумним и зналачким педагошким управљањем, прати и усмерава ток игре. Наравно да постоје различите класификације, врсте и варијанте дечјих игара, по свом садржају и начину извођења, које су међусобно повезане и узајамним деловањем једна другу обогаћују. У програму су разрађени различити начини организовања и руковођења игром. Наводе се две основне врсте игара: стваралачке игре, које стварају сама деца и игре са правилима, у које су сврстане покретне и дидактичке игре.

Радне активности деце предшколског узраста повезане су с игровним активностима. Кроз игру дете развија општу активност и припрема се за радне активности на старијим узрастима. Аутори програма наглашавају да се игра и рад предшколског детета рађају из његове природне потребе за активношћу и самосталношћу, у исто време и из тежње за подражавањем. Наравно да је неопходно да се рад предшколског детета постепено диференцира од његове игре, као посебна активност, са прецизно одређеним задацима и садржајима. У циљу конкретизације активности, у програму су истакнуте карактеристике радних активности предшколског детета. Пре свега, то је примереност узраским и индивидуалним способностима и могућностима деце у млађим, средњим и старијим предшколским групама. Следећа карактеристика подразумева постепеност у увођењу сложенијих задатака која се планирају и нуде деци. Такође се помиње педагошка осмишљеност и организованост радних активности предшколског детета, као и њихова систематичност. У програму су конкретизоване поједине радне активности, од најелементарнијих до сложенијих, за средњу и старију васпитну групу.

Занимања, као активности деце, представљају специфичну форму њиховог обучавања у дечјем вртићу, што ни у ком случају не треба да личи на наставне активности које се организују за децу школског узраста. Реч је о форми рада у којој, у одређено доба дана, истовремено учествују сва деца једне васпитне групе, с истим циљем, уз директно учешће васпитача. Према унапред одређеном циљу, васпитач одређује задатке и садржаје занимања, планира структуру активности деце и њихов ток. Уз њихову максималну ангажованост, деци се пружају могућности да стичу нова знања о околном свету, да усвајају вештине и навике, да развијају своје разноврсне способности. Организација и трајање занимања у дечијем вртићу одређени су узрастом деце, тако да у млађој групи оно траје од 10 до 15 минута, за децу средње групе оптимално време је 20 минута, док у старијој групи може трајати и до 30 минута, с тим што се за овај узраст могу организовати и два занимања дневно.

У даљем тексту програма су јасно разрађени васпитно-образовни задаци и распоред дневног режима деце у предшколској установи, за сваку узрасну групу посебно. Ради боље прегледности, табеларно износимо ове податке за млађу узрасну групу (*табела 1*).

Табела 1: Васпитно-образовни задаци и распоред активности деце у току дана

Узрасна група: МЛАЂА ГРУПА (деца од 3 до 4 године живота или четврта година живота)	
Васпитно-образовни задаци	Распоред активности деце
<ul style="list-style-type: none"> – заштита и чување здравља, борба против инфекције, нормалан физички раст и развој, челичење организма; – формирање основних навика; – навикавање деце на заједничке активности и занимања, заједнички живот у колективу, стварајући емоционално ведру и стабилну средину; – осамостаљивање деце; – развој чулне осетљивости, богаћење децих искустава у функцији даљег интелектуалног развоја; – развој правилног говора деце; – формирање правилног односа према људима и догађајима; – оспособљавање за запажање, доживљавање и стварање лепога у свом окружењу и овладавање елементарним вештинама у подручју музике, ликовног израза и грађења. 	<ul style="list-style-type: none"> – јутарње окупљање; – припремање за доручак и обављање јутарњих потреба; – доручак; – слободна игра, обављање потреба и припрема за занимање (у почетку имају карактер игре и не морају се организовати свакодневно); – занимање (без основних математичких појмова и представа); – боравак на ваздуху, време покретних игара, имитативне стваралачке игре у кутићима и са грађевинским материјалом; – припрема за ручак; – ручак; – дневни сан; – ужина; – боравак на ваздуху, покретне игре.

У програму се даље детаљно разрађују садржаји и активности у области физичког и здравственог васпитања, упознавања околине (друштвене и природне средине) и развоја говора, с упутствима за њихову реализацију и примерима из праксе.

Програм васпитно-образовне делатности у установама за предшколско васпитање и образовање у САПВ. Већ је истакнуто да су садржаји овог програма посебно разрађени за узраст до треће године и за узраст од треће године до поласка детета у школу. На изванредан начин, ови делови програма представљају одвојене концепције, које заједно чине јединствени програм. У *табели 2* су представљени садржај и структура поменутих концепција. Саставни део програма чине објашњења за његову конкретизацију, посебно разрађена за оба дела.

Табела 2: Структура и садржај Програма васпитно-образовне делатности у установама за предшколско васпитање и образовање у САПВ

Програм васпитно-образовне делатности у установама за предшколско васпитање и образовање у САПВ	
За узраст до треће године	За узраст од треће године до поласка у основну школу
<ul style="list-style-type: none"> – Значај, циљ и задаци предшколског васпитања; – Задаци и неке битне карактеристике предшколске установе; – Основни принципи за организацију васпитно-образовне делатности; – Облици организације васпитно-образовне делатности; – Садржина васпитног рада; – Објашњења Програма васпитно-образовне делатности; – Услови за реализацију програма; – Сарадња са родитељима; – Организација васпитно-образовне делатности; – Васпитни рад у првој години живота; – Васпитни рад у другој години живота; – Васпитни рад у трећој години живота. 	<ul style="list-style-type: none"> – Задаци и неке битне ознаке предшколске установе; – Организација дневног живота деце у предшколској установи и принципи распореда рада; – Програм васпитно-образовне делатности (за млађу, средњу и старију групу); – Упутства за реализацију програма.

У даљем тексту прво ћемо представити део програма који се односи на узраст до треће године. Целокупна организација васпитно-образовног рада следи општи, заједнички циљ васпитања у тадашњем нашем друштву, који подразумева “свестрано развијену стваралачку личност”. Организована васпитна делатност у предшколској установи треба да “...обезбеди здравље и постави темеље за нормалан развој детета и за даље успешно образовање и васпитање и да се реализују и посебни задаци физичког, интелектуалног, социјалног, моралног и естетског васпитања” (Програм васпитно-образовне делатности ..., 1975: 12). Такође је наглашено да је институционално систематско друштвено васпитање деце у предшколском узрасту изузетно значајно за његов целокупан даљи развој и за формирање његове личности. У овом периоду најбурнијег дечјег психофизичког развоја изграђују се трајна позитивна својства стваралачке личности. Полазећи од потреба породице у којој су оба родитеља запослена, аутори програма истичу значај предшколских установа. Стручна лица у њима преузимају целокупну бригу о детету за време док су родитељи на послу, негују га и васпитавају. При том се наглашава значај породичног васпитања, чији се недостатак не може надокнадити ниједним другим обликом васпитања. Аутори овог дела програма тврде да институционално предшколско васпитање за узраст до треће године не произилази из потреба детета. Оно представља допуну

породичном васпитању, а у извесном смислу и замену за породицу, у случајевима када родитељи нису у могућности да сами негују и васпитавају своје дете. То подразумева континуирану чврсту сарадњу предшколске установе са породицом и друштвеном заједницом у којој она делује.

У делу програма за децу до треће године истакнуто је неколико посебних задатака. Пре свега, неопходно је развијати здраво, физички добро и складно развијено дете, које ће постепено овладати својом моториком, развити своју чулну осетљивост, као претпоставку потпунијег доживљаја света. У предшколској установи је потребно обезбедити услове за изграђивање осећања сигурности и за постепено осамостаљивање детета, као и могућности за спонтану активност и игру, у циљу формирања задовољног и радосног детета. Аутори програма се залажу и за подстицање развоја природне радозналости детета, у односу на свет који га окружује, за развој његових интелектуалних и говорних способности, подршку природној спремности детета да своја искуства уобличи и креативно изрази на себи својствен начин. На крају, али не мање битан задатак, јесте навикавање детета на сарадњу с одраслима и другом децом, као и стварање услова за међусобно зближавање и доживљавање задовољства у заједничким активностима, богаћење социјалних искустава, усвајање норми понашања и моралних вредности.

Основни принципи организације васпитно-образовног рада подразумевају сталну и неопходну емоционалну подршку детету, стварање подстицајне средине за његову максималну активност, према личним интересовањима, као и усаглашавање васпитних ставова и поступака предшколске установе и породице. Да би се успоставила неопходна чвршћа емотивна веза васпитач–дете и развила његова сигурност, захтева се сталност васпитачице у раду са једном групом деце овог узраста. Деца до треће године се у предшколској установи распоређују у две, три или четири групе (одојчад, од 9 (12) до 16 (18) месеци, од 16 (18) до 24 месеца, од две до три године). Једну групу могу да чине деца приближно истог узраста и нивоа развоја. Број група се одређује према узрасту и броју уписане деце. У групи деце старости до једне године може боравити осморо деце, у групи до две године борави највише дванаесторо деце, а до петнаесторо деце може бити у групама узраста од друге до треће године. Истакнута је и могућност формирања подгрупа, у случају да једну групу похађају деца различитог узраста.

Посебан део овог програма односи се на режим дана за дете, којим се регулише његова исхрана, нега, боравак на ваздуху, активност, игра и спавање, при чему се максимално мора водити рачуна о индивидуалним потребама сваког детета и саставу групе. То подразумева да у режиму

дана није чврсто фиксиран дневни распоред активности, нити је с овом децом могуће организовати фронтални облик рада. Приликом утврђивања могућег режима дана у установи, мора се водити рачуна о дужини спавања и будног стања деце, о броју оброка и временским интервалима између њих, о дужини боравка деце у установи, као и о величини групе.

Садржај програма за децу до друге године разрађен је по узрасним месецима, а за децу узраста три године садржаји су представљени кроз физичко васпитање, упознавање околине, развој говора и естетско васпитање.

Осим овог програма, истакнуто је да војвођанска програмска концепција обухвата и *Програм васпитно-образовне делатности у установама за предшколско васпитање и образовање, за узраст од треће године до поласка у основну школу*. Аутори овог програма полазе од констатације да породица још увек има значајну улогу у васпитању предшколског детета, али у исто време наглашавају потребу и интересовања деце за дружење с вршњацима. То је један од кључних разлога што се друштвеном васпитању у предшколским установама, које је одређено као допуна породичном васпитању, мора посветити посебна пажња. У складу с поменутиим општим циљем васпитања, програмом су конкретизовани задаци предшколске установе. Између осталог, они подразумевају стварање услова за осамостаљивање детета, развој поверења у себе и друге људе, за спонтану активност и игру, за проширење социјалних искустава детета, стицање основних знања о другим људима и друштвеним односима, усвајање основних правила понашања, моралних вредности и развој способности моралног расуђивања. Поменути задаци подразумевају могућност да дете доживи лепо у свом окружењу и да га стваралачки изрази, на себи својствен начин. Истакнут је и захтев за стварање услова за стицање нових знања и способности учења, у функцији припреме детета за полазак у школу.

Унутрашња организација предшколске установе за децу од треће године до поласка у школу подразумевала је могућност полудневног, целодневног и двократног боравка детета у њој, са или без планиране исхране, у зависности од потреба родитеља и материјалних могућности установе. Као основне форме активности, наводе се слободна и усмерена игра, односно занимања и радни задаци. Овим програмом су одређени васпитно-образовни задаци за рад са децом млађе, средње и старије групе, који су одређени захтевима за правилан раст и физички развој деце, њихову социјализацију, изграђивање елементарних моралних особина и радних навика, развијање интелектуалних способности и говора детета, као и подстицање њиховог сензорног и емоционалног развоја у додиру са лепим. У складу с овим захтевима, у програму су разрађени садржаји и активности по областима (табела 3).

Табела 3: Програмске области предшколског васпитања и образовања, за узраст од треће године до поласка у основну школу

Млађа група (четврта година живота)	Средња група (пета година живота)	Старија група (од пете године до поласка у школу)
<ul style="list-style-type: none"> – Физичко и здравствено васпитање – Упознавање околине – Развој говора – Ликовно васпитање – Музичко васпитање 	<ul style="list-style-type: none"> – Физичко и здравствено васпитање – Упознавање околине – Формирање елементарних математичких појмова – Развој говора – Ликовно васпитање – Музичко васпитање 	<ul style="list-style-type: none"> – Физичко и здравствено васпитање – Упознавање друштвене и природне средине – Формирање елементарних математичких појмова – Развој говора – Језик друштвене средине – Ликовно васпитање – Музичко васпитање

Треба истаћи да у су периоду између 1969. и 1995. године у Србији егзистирали још неки програми, осим две поменуте концепције. Тако је Просветни савет СР Србије, маја 1975. године усвојио *Основе програма васпитно-образовне делатности дечијег вртића и васпитне групе предшколске деце при основној школи*. Овај програм настаје у периоду када се чине извесни покушаји приближавања србијанског програма војвођанском. Још један програм је обележио овај период. Од школске 1985/86. године, у васпитно-образовном раду с децом до њиховог поласка у школу примењује се програм *Предшколско васпитање и образовање у САПВ*. Усвојио га је Просветни савет Војводине, маја 1984. године. Сачињен је након вишегодишњег рада стручних лица разних профила. Заснован је на тадашњим савременим сазнањима и достигнућима предшколске педагогије, дечје психологије, медицине, као и на основу искустава из педагошке праксе. У њему је уграђено заједничко југословенско програмско језгро предшколског васпитања и образовања и усаглашен је са србијанском концепцијом предшколског програма. Због обимности текста, садржај и структура ових програма није представљена у раду и биће предмет разматрања неком другом приликом.

Закључна разматрања

Период од 1969. до 1995. године обележен је покушајима обједињавања србијанских и војвођанских предшколских програма. Усвајали су их просветни савети Србије и Просветног савета САПВ, а све до 1996. године равноправно су реализовани. Предшколско васпитање и образовање је делом било интегрисано у јединствени систем васпитања и образовања у

тадашњој Југославији, пре свега у функцији припреме деце за полазак у школу. Међутим, мада се пошло од јединственог циља, да је потребно сву децу старијег предшколског узраста обухватити предшколским васпитањем, ова идеја је споро реализована.

Сагледавањем програмских концепција, запажамо да је сваки наредни програм сачињен тако да се “ослања” на претходни, али и на утврђена научна сазнања о развоју предшколског детета и педагошка искуства тога и претходних периода. Зато у тада актуелним програмима запажамо доста сличности у теоријској подлози, утврђеним циљевима и задацима, аспекту развоја личности, тумачењу игре и дидактичко-методичким упутствима за њихову реализацију. Међутим, евидентне су извесне недоречености које се односе на индивидуално програмирање рада васпитача, евалуацију његовог рада, тумачење система игара и играчака, примерених деци овог узраста. Када знамо да су аутори предшколских програма користили инострана и домаћа искуства у припреми својих концепција, можемо претпоставити да се узроци поменутих и неких других недоречености налазе у непотпуним подацима који су им у то време били доступни.

Имајући у виду постојеће проблеме у реализацији васпитно-образовног рада са предшколском децом, условљене тадашњом економском кризом у земљи и многобројним непознаницама у области научне теорије и педагошке праксе, треба истаћи да је развој ових програма ипак текао узлазном линијом. Многе њихове карактеристике и тадашња схватања о учењу и развоју предшколског детета и данас су прихваћени у систему савременог предшколског васпитања и образовања.

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

Литература

- Гавриловић, А. (1998). *Систем друштвене бриге о деци у Србији*. Београд: Сл. гласник РС.
- Хорват, Л. (1986). *Предшколско васпитање и интелектуални развој*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Ничковић, Р. и сар. (1971). *Просвета, образовање и васпитање у Србији*. Београд: Завод за издавање уџбеника СР Србије.
- Програм васпитно-образовне делатности у установама за предшколско васпитање и образовање у САПВ (1975)*. Нови Сад: Педагошки институт Војводине.
- Програм васпитно-образовног рада у предшколској установи (1970)*. Београд: Научна књига.
- Група аутора (1964). *Васпитање и образовање предшколског детета (Избор реферата са семинара из предшколског васпитања, одржаног 1959. године у Москви)*. Београд: Југословенски завод за проучавање школских и просветних питања.

ПРИКАЗИ

Мр Маринко Лолић

Институт за филозофију и друштвену теорију
Београд

UDK-371.015

Приказ дела

НВ.LVII.4.2008.

Примљен: 20. X 2008.

ПЕДАГОШКА И НАУЧНА ДЕЛАТНОСТ ЉУБИЦЕ РАДУЛАШКИ

Љубица Радулашки

Сабране педагошке студије

Филозофски факултет

Православни богословски факултет у Београду, 2008

Пре нешто више од годину дана напустила нас је Љубица Радулашки, дугогодишњи предавач *историје педагошких теорија* на катедри за педагогију Филозофског факултета у Београду.

Љубица Радулашки рођена је 1939. године у бачком месту Мол. Основну школу завршила је у месту рођења, а диплому учитељске школе стекла је у Сомбору 1959. године. Дипломирала је на групи за педагогију Филозофског факултета у Београду 1964. године. Радилa је у Институту за савремену историју, а 1970 изабрана је за асистента за предмет *Историја педагогије* на Филозофском факултету у Београду.

Магистарски рад *Основне педагошке идеје у схватањима Војислава Младеновића* одбранила је на Филозофском факултету у Београду 1981. године.

Учествовала је у раду више стручних скупова и симпозијума посвећених педагошкој библиотеци *Будућност*, Вићентију Ракићу, Филипу Филиповићу и породичном васпитању. Дала је значајан допринос у раду конгреса педагога Србије и Југославије и у раду Трибине Педагошког музеја у Београду поводом обележавања јубилеја Доситеја Обрадовића, Војислава Бакића, Драгутина Прокића, Милоша Јанковића, Војислава Младеновића, Жан-Жака Русоа и других домаћих и страних теоретичара педагошке мисли. Учествовала је у раду Педагошког друштва Србије, била је члан Савета педагошког музеја у Београду, члан Савета Филозофског факултета у Београду и делегат Факултета у Скупштини универзитета.

На Филозофском факултету у Београду организовала је наставу за *општу и националну историју педагогије*, као и за *историју андрагошких идеја*.

Захваљујући великом ангажману пријатеља и поштовалаца Љубице Радулашки, на годишњицу њене смрти у издању *Православног богословског факултета у Београду* појавиле су се њене *Сабране педагошке студије*. То је, у нашој средини редак, диван гест велике пријатељске пажње и истински знак колегијалног уважавања научне и педагошке делатности наше ауторке. Издавање *Сабраних педагошких студија* Љубице Радулашки урађено је с великом љубављу и пажњом и има за циљ да омогући најширој научној јавности да у целини критички сагледа не само њен списатељски рад, већ и да на основу релевантних докумената критички валоризује и њену педагошку делатност на катедри за педагогију. Стога је у овој књизи, поред научних радова и библиографије Љубице Радулашки штампан и списак свих тема дипломских радова који су рађени и одбрањени под њеним руководством.

Било би заиста претенциозно ако бисмо покушали да у једном, кратком осврту дамо потпуну и довољно изнијансирану скицу за портрет Љубице Радулашки која би верно и целовито представљала њену педагошку и научну делатност и која би нас подсетила на њен лик уваженог предавача и омиљеног васпитача бројних генерација студената педагогије и андрагогије Филозофског факултета у Београду. Стога ћемо у овом кратком осврту на њене *Сабране педагошке студије*, које представљају суму њеног научног стваралаштва, нашу пажњу усмерити само на један аспект њене педагошке и списатељске делатности који нам се чини изузетно важним јер представља њено особено схватање не само педагогије као научне дисциплине, већ и њеног педагошког етоса. Реч је о ауторкином разумевању односа филозофије и педагогије или, прецизније, о њеном упорном настојању да у својим педагошким истраживањима и својој педагошкој пракси обнови ону изворну везу између филозофије и педагогије које су ове дисциплине имале од својих раних почетака, а која је из различитих теоријских, дисциплинарних и идеолошких разлога више пута кроз европску духовну историју раскидана, што је било на штету и филозофије и педагогије.

Иако је Љубица Радулашки писала о различитим теоријским и практичним педагошким проблемима, ипак, по нашем скромном уверењу, оно што је чинило саму срж њеног педагошког интересовања била је тежња да се педагогији, чак и у времену када је у нашој средини снажно доминирала једна идеологија, врати изгубљени статус и значај који је ова научна дисциплина имала у античко доба и у време после Француске револуције. То су две преломне историјске епохе у којима су европска педагошка мисао и педагошка пракса доживеле своје звездане часове и којима је наша ауторка

посвећивала посебну пажњу у раду са студентима и у својим педагошким истраживањима о Платону, Русоу, Хербарту и Младеновићу, кључним мислицима европске и домаће педагошке мисли, чије су идеје донеле епохални преокрет у развоју европске педагогије, а у нашој средини рецепција њихових педагошких идеја представљала је кључни елемент европеизације домаћих васпитних и образовних институција.

Стога није нимало случајно што је Љубица Радулашки као историчар педагошких идеја у својој списатељској и педагошкој делатности посебну пажњу посветила Платоновом схватању грчке паидеје у којој је чврсто постављен темељ васпитања и образовања у европској цивилизацији. Она је не само у својим истраживањима, већ и у својим надахнутим предвањима стално истицала грчку педагошку теорију да васпитање није никакав случајан и стихијски процес у коме се појединац обликује потпуно самостално, већ се васпитање чврсто ставља под човекову контролу. Другим речима, педагошка пракса схваћена је у списима грчких мислилаца као свесна делатност, одређена људском вољом и умом. Стога, према схватањима грчких мислилаца, онај ко обликује и васпитава стално пред собом треба да има једну норму, идеју, идеал који му служи као образац за обликовање.

Љубица Радулашки је у својим излагањима често истицала да Грци у свом схватању проблема васпитања као потпуно ново уносе у историју људског рода идеју да се у васпитању васпитава индивидуа, али само васпитање никако није индивидуално. Управо због уочавања важности идеје логоса, односно норме, Грци нису индивидуу, појединачног човека, узимали за норму у васпитању, већ идеју човека, дакле једну општост. Индивидуе се појављују и нестају, рађају се и умиру. Стога оне никако не могу бити истинске норме васпитања, већ је то једино идеја човека, тј. човек схваћен као род.

Паидеја, која је у непосредној вези с тим највишим човековим циљем, представља један свестан, логосом вођен процес који, будући да га не поседују други животињски облици, представља човекову специфичност. Суштина грчког педагошког увида јесте у томе да је једино човек способан да односећи се према млађим члановима своје заједнице, или уопште према другим људима, као образац васпитања пред собом у глави има идеју о томе какав би човек требало да буде, идеју о томе како би требало људе васпитавати да би потпуно достигли оно што човек може постићи, тј. да би се као људи остварили и довршили.

Паидеја код Грка, дакле, значи обликовање индивидуе према облику заједнице. То јасно имплицира да ће паидеја у једној заједници у различитим временима и приликама зависити од чврстине њених норми и идеала, тј. од општих прилика које владају у њој. Васпитање ће се, дакле, кроз историју

не само разликовати од заједнице до заједнице, од државе до државе, већ ће се мењати и унутар саме заједнице, зависно од начина њеног одношења према свом карактеру и идеалу.

Кад данас готово школски кажемо да грчки појам паидеје обухвата садржај наших појмова васпитања и образовања, ми у великој мери погађамо његову суштину. Паидеја, међутим, обухвата и још нешто о чему овде исто тако нешто треба рећи. Индивидуа доиста није циљ грчког схватања васпитања, али је она појам од кога се полази. Уочивши све могуће разлике у склоностима и особинама различитих људи, Грци су јасно схватили да се у сваком процесу васпитања и образовања у најопштијем или само ускошколском смислу мора кренути од самих интересовања и способности које појединац у себи носи. Учитељи или полис као васпитачи само су *паидагогоси*, што према етимологији и схватању те кованице значи да само воде и усмеравају душу. То грчко схватање о индивидуи као почетку васпитања и образовања најбоље се одсликава на месту на коме Платон критикујући софисте и њихов приступ педагогији каже: „Они тврде да души могу усадити знање иако га она нема, као да слепим очима могу усадити вид.“

Етимолошка основа немачке речи *Ерзиехунг* (извлачити, извлачење) за појам васпитања сасвим лепо означава оно што васпитање треба да чини са човеком. Исто као што Сократ радећи посао сличан бабици само „извлачи“ из свог саговорника оно што овај на неки начин у облику клице већ поседује, и само му помаже да на светлост дана „изведе“, реализује то што у себи као способност за сазнавање има, тако и сваки други учитељ, васпитач или полис третирају свог васпитаника.

Паидеја, дакле, полази од индивидуе, „извлачи“ из ње све оно што јој је природа дала и што представља њену разлику у односу на друге људе и „води“ је, како Платон каже, „према светлости“. Ту сада наступа овај други део појма паидеје, садржан у појму обликовања, давања одређеног облика човеку. Као једина животиња која има *логос* и која има способност да увиђа „идеје“, човек-васпитач не „води“ васпитаника случајно и без плана, већ га обликује на начин који је заједница у којој он живи одредила као своју норму. Тако се, дакле, полис сам, тј. људска заједница, појављује као васпитач пре свих осталих других „малих“ васпитача. Она је васпитач и педагог *пар ехеланс*. Грчка паидеја дакле, полази од човека као специфичне разлике, дакле индивидуе, али га васпитава не према њему, не према појединачном човеку, већ према идеји човека која је општеважећа и обавезујућа за читаву врсту. Тако основна карактеристика грчког схватања васпитања и образовања није индивидуализам, већ хуманизам. Основни циљ паидеје јесте дакле да полис васпитава и обликује човека за његов суштински облик, који је најдостојнији њега самог, а то је у Грчкој био слободан и срећан живот

индивидуе у заједници с другим људима. Другим речима, полис васпитава своје чланове према општеважећем „облику“ читавог рода, покушавајући да ту идеју човека утисне у сваког појединца.

Ако бисмо желели да из педагошких расправа Љубице Радулашки посвећених Платоновој педагошкој мисли извучемо поуку која би могла бити важна и за разматрања савремених педагошких проблема, могли бисмо рећи да се она састоји у ауторкином чврстом уверењу да васпитање схваћено као брига заједнице за сваку индивидуу налаже сваком појединцу безрезервно служење заједници. Другим речима, служећи заједници, индивидуум заправо излази из себе и побеђује своју себичност, афирмишући тако у себи, аристотеловским речником речено, *политикон* насупротив *зоону*.

У модерној европској историји, Фихтеов ученик Фридрих Хербарт био је практично први модерни педагог после грчке филозофске и педагошке традиције који је уз Русоа и Песталоција васпитање поново схватио „озбиљно“. За њега се оно никако не своди само на скуп педагошких норми, нити на дидактичке проблеме, нити само на школу као специфично место модерног педагошког рада, већ се делатност васпитача, или, изражено терминологијом коју је преузео од свог учитеља Фихтеа, научника, директно доводи у однос с друштвом, тј. заједницом у којој појединац живи.

Хербартова концепција педагогије омогућила је да ова дисциплина добије потпуну самосталност и да постане део универзитетског образовања, за кратко време стекла је огроман углед и брзо се ширила не само у европским универзитетским центрима, већ и у САД и на другим континентима. Имајући у виду огроман утицај Хербартове педагошке доктрине и разне контроверзе које су у протекла два века пратиле њен бурни развој, Љубица Радулашки је покушала да у својој докторској дисертацији истражи кључне аспекте Хербартове педагошке доктрине, ширину утицаја његове педагошке мисли у свету и најважније педагошке контроверзе које су његове педагошке идеје изазвале у протеклом периоду. Настојећи да у својим истраживањима испита темељне принципе Хербартове доктрине и да затим истражи различите облике рецепције његових педагошких идеја, она је у свом раду успела да реализује само прва два дела свог педагошког пројекта. У том делу рада она је указала на огроман глобални утицај Хербартове педагошке мисли у савременој теорији образовања и васпитања, а затим је узимајући у обзир биографске податке размотрила кључне моменте у развоју Хербартовог педагошког учења. Завршени делови овог амбициозног научног пројекта сасвим јасно показују да би његова целовита реализација имала велики значај не само за боље разумевање историје развоја српске педагогије, већ и за дубље разумевање главних токова европеизације и модернизације српског друштва, формирање српске

културне елите и изградњу наших образовних институција према европском узору. Стога овај недовршени научни пројекат представља велики задатак и обавезу свим будућим истраживачима педагошке мисли који желе да својим научним истраживањима наше савремене духовне историје допринесу критичком самоосвешћивању свога народа. То је педагошки завет који нам је оставила Љубица Радулашки.

Др Јасмина Шефер
Институт за педагошка истраживања
Београд

UDK-371.230
Приказ скупа
НВ.LVII.4.2008.
Примљен: 30. X 2008.

ПОВРАТАК ЕНТУЗИЈАЗМА: ТЕМАТСКИ ОБЕЛЕЖЕН ДАН ОСНОВНЕ ШКОЛЕ “14 ОКТОБАР” У БАРИЧУ

Прилазећи школи не види се ништа специјално, зидови импровизовано офарбани (вероватно су то учинили ученици), околина још неуређена, другим речима, недостатак средстава на сваком кораку. Али у школи ври, пуна је деце, наставника и родитеља, као некад за Дан школе.

Данас се у многим школама освети колач и одржи мала приредба за посебне госте. У школу дођу ученици извођачи приредбе и још понеко. Родитељи долазе спорадично, ако су посебно позвани. Дан школе није слободан дан да би се седело код куће, већ дан окупљања свих актера у школи и развијања заједничког, такозваног колективног, осећања и припадања. Али време лети, па што би било важно да некемо уопште припадамо кад имамо виртуелну стварност која нас удаљавајући чини “срећним”? Пошто никоме не припадамо, дисциплиновани нисмо, школа као да постаје поприште досаде, сукоба, агресије и усамљености, док васпитни рад у исто време престаје да буде приоритетни циљ образовања. Шта би рекле наше старе разредне старешине, оне које су биле упућене у наш живот и у њему учествовале? Добро, нису сви. И онда смо се бунили и хтели више од њих, али био је понеки Дан школе, или екскурзија, или излет, где смо једни другима ипак могли видети више од професионалног лица. Шта би рекли професори у иностранству који такође инсистирају на слободним активностима ученика и школским такмичењима, помажући тиме стварање кохезивне школске заједнице и сарадње на пројектима?

Уплашени смо јер у нашим школама има све мање љубави. То је, чак, престало да смета и наставницима и деци. Када не комуницирамо једни с другима, нити заједнички нешто доживљавамо, како ћемо развијати, на пример, потребу да комуницирамо с људима који су различити и далеко од нас. Како знати смисао људских права, на пример, ако се не васпитавамо да будемо хумани, пре свега једни према другима, а потом искрено заинтересовани за људе који живе широм света.

У основној школи у Баричу тај проблем више не постоји. Нису уведене дисциплинске мере, нити такмичења, али јесу слободне активности окупљене око заједничких идеја и тема. Дан школе је била синтеза шеснаест тематских радних дана у протеклој години, који су били само завршница дуготрајних пројеката ученика у настави и ван ње. Интердисциплинарна тематска акција равна подвигу.

Тема Дана школе су *Стилови живота*. У свакој учионици и ван ње у дворишту по једна радионица у вези с темама које одређују стил живота: начин исхране – здрава храна; фолклорни предмети, одећа и обућа; формирање баште и сађење дрвета у дворишту где локална заједница припрема отварање чесме; промовисање и презентација више од 100 спортиста у фискултурној сали који активно тренирају у области различитих спортова како у школи, тако и у локалној средини, и тако редом. Рекли су нам да се тако баве децом с проблемима у понашању, оном која имају проблеме у породици или проводе време на улици предграђа, као и оном која су талентована. Радионице не приказују само своје продукте, већ праве на лицу места различите ђаконије, кроје, везу, обликују глину, сликају.

Локални полицајац, комуникативан и образован у средњој музичкој школи на смеру за цез, посвећен свом позиву дружи се са децом, наступа на приредби с њима у плесачким и певачким нумерама, бивајући идол и дечацама и девојчицама. Једна група ученика “шпарта” школом униформисана у редаре одржавајући ред.

Коначно, окупљање у сали. Компјутерска презентација 16 држава (Кина, Јапан, Русија, Индија, различите европске земље, Америка, Канада, Аустралија, Нови Зеланд итд.) којима су током године били посвећени посебни тематски дани. Тих дана, као и сада, по учионицама су се одвијале радионице које су се односиле на оно што је специфично за културе различитих земаља – од одеће, комуникације, архитектуре, начина живота, до историјских споменика, климе и природних лепота, истакнутих великана у различитим областима. Пуна два сата, без престанка, у низу су се ређали резимеи тематских дана, праћени одговарајућим играчким и певачким наступима које су између пројекција изводили ученици. Поред гостију из локалне средине и амбасада које су тематски биле укључиване током године у сарадњу са школом, сала је препуна деце. Ни врата не могу да се затворе. Гурају се да виде све што су током године радили, да се покажу, да још једном доживе. Осим повременог жамора, отворених уста и очију деца прате сваки корак на сцени и екрану, јер тамо су њихови другови, а на екрану су они сами у активностима забележеним током године. Тискају се, друже, осмехују и све их интересује. А сама презентација 16 земаља представља својеврсно наставно средство за будућу наставу географије у

овој школи. Укратко, без досадних детаља, снимци подсећају на најважније градове, природу и културне стожере земаља, а у посебном делу говоре и о томе како су деца школе доживела те културе на тематским данима.

Излишно је аналитичким речима научног часописа писати овај приказ. Тамо је било свега: емоција, комуникације, позитивног доживљавања себе и својих способности и талената, интересовања за друге и свет у целини, буђења радозналости за различитости и сличности оних који су нам близу и далеко, за уметност, спорт, науку... све. Био је ту на делу систем вредности који се давно изгубио, а о коме се стално прича – толеранција и, више од тога, љубав и знање. И то није било само једном, као плод посебног напора који потом замире, већ то траје неколико година, усавршава се и расте, укључује све више актера из школе и ван ње. Трајање добрих примера је оно што заиста недостаје нашој средини.

Мр Душица Малинић
Институт за педагошка истраживања
Београд

UDK-37.036
Приказ дела
НВ.LVII.4.2008.
Примљен: 9. X 2008.

МУЗИЧКИ ТАЛЕНАТ И УСПЕШНОСТ

Бланка Богуновић

Институт за педагошка истраживања, Београд
Београд, 2008, 360 страна

Висок ниво професионалне компетентности др Бланке Богуновић у области психологије и музике резултирао је објављивањем монографије *Музички таленат и успешност* у издању Института за педагошка истраживања из Београда. Монографија се бави психолошким својствима ученика музике, њиховом породичном средином и карактеристикама наставника у оквирима специјализованог образовања музички талентоване деце. Њихов допринос је сагледаван појединачно, обједињено и интерактивно у намери да се утврде склопови утицаја који би могли да објасне процес развоја музичког талента и достизања високе музичке успешности.

Монографија је подељена у три тематске целине. *Музичка успешност*, *Чиниоци музичке успешности ученика* и *Интегративна разматрања чинилаца успешности*. Садржи шест поглавља у којима су на исцрпан начин изложена питања која се баве евалуацијом постигнућа у музичком школовању, као и значајем сарадње релевантних учесника процеса музичког образовања (ученика, породице и наставника) на два референтна узраста: основношколском и средњошколском. Свако поглавље одликује систематичност у приступу, прецизност и јасност у излагању, па се тако читалац најпре упознаје са теоријским концепцијама и налазима репрезентативних страних истраживања, потом са налазима истраживања у нашој средини и, на крају, с истраживачким налазима самог аутора. На крају књиге дат је велики број библиографских јединица које посебно заинтересоване читаоце упућују на релевантне научне изворе из области психологије и музике.

Прва тематска целина отпочиње поглављем у коме се појмовно одређује успешност у учењу музике. Успешност се сагледава као процес

развоја компетенција, односно као висок степен овладаности различитим нивоима музичких вештина и знања укључујући и естетско-доживљајне компоненте у интерпретацији приликом извођења. Аутор потом излаже структуру и главне одлике система музичког образовања код нас, у циљу разумевања контекста у коме се одвија музичко образовање талентованих ученика, и указује на разлике између нашег и образовног система других европских земаља.

Посебну пажњу др Бланка Богуновић је посветила значајним проблемима у вредновању музичких постигнућа, односно питањима: како операционално одредити успешност, како дефинисати стандарде квалитета различитих видова музичких постигнућа и како их мерити, процењивати и вредновати на различитим узрастима. Говорећи о уобичајеним формама процењивања у музици, о могућим тешкоћама које су најчешће последица субјективности и/или нестандардизованости поступака процењивања, ауторка указује на значај “ванмузичких” и “немузичких” чинилаца, као и “грешке у мерењу” које утичу на поузданост, тачност и исправност процене. На крају прве тематске целине, др Бланка Богуновић је приказала своје истраживачке налазе о показатељима успешности музички талентоване деце на основношколском и средњошколском узрасту, потврђујући претпоставку о специфичној структури музичке успешности, али и школској, академској и извођачкој, као и о значају узраста у извођачким видовима музичке успешности.

Други део књиге посвећен је разматрању релевантних интрапсихичких и срединских детерминаната развоја и актуализације музичког талента који утиче на ниво музичке успешности. Ову тематску целину обележиле су четири теме, у оквиру којих су сагледана *психолошка својства ученика музике* (музичке способности, личност и мотивација), њихова *породична средина*, *значај и улога наставника музике*, као и позитивни и негативни аспекти *сарадње између ученика, родитеља и наставника*.

Из различитих теоријских перспектива и из угла постојећих истраживачких налаза др Бланка Богуновић разматра музичке способности које, у најширем смислу, представљају примаран чинилац музичке успешности и трага за одговорима на питања да ли се може говорити о разликама у структури личности музичара и немусичара, односно какав је специфичан профил личности музичара на адолесцентном узрасту. Посебну пажњу аутор посвећује питању мотивације ученика музике, односно томе како подстаћи његово интересовање и продубити његово ангажовање ради достизања оптималног нивоа музичке успешности. Критички су разматрани атрибуциони модел тумачења постигнућа у музичком образовању, посебно у светлу истраживачких налаза самог аутора. Издваја се запажање да ученици

узроке свог (не)успеха преваходно тумаче унутрашњим разлозима (способности, напор) сугеришући повезаност с одређеним аспектима унутрашње мотивације, за коју аутор сматра да је инхерентна музичкој активности. Осим тога, детаљно се разматра Рејнорова теорија личности, мотивације и промене, као и Вајтов концепт компетенција и унутрашње мотивације. Приказани су и резултати истраживања самог аутора, који показују да је у домену бављења музиком присутан континуитет унутрашње мотивације током раношколског и адолесцентног узраста, као и да мотивациони чиниоци доприносе значајно, мада диференцирано, свим видовима успешности. Такође, утврђено је да су млађи ученици (на узрасту од шест година) компетентнији и успешнији у извођачким видовима музичке успешности од оних који школовање почињу са осам, девет или десет година. Између осталог, чини се занимљивим налаз да су девојчице на раношколском узрасту мотивисаније за школске аспекте музичког школовања него дечаци, а да су у адолесцентном периоду девојке и младићи изједначени у жељи да постигну успех, у истрајности у достизању високих циљева и стандарда музичке успешности.

Разматрајући подстицајно породично окружење као основу музичког развоја детета и његове музичке успешности, др Бланка Богуновић својим истраживачким налазима потврђује претпоставку о постојању специфичног профила породичне средине музички талентованих ученика. Један од најважнијих доприноса породичног окружења успешном учењу музике на млађем узрасту огледа се у успостављању, одржавању и развоју мотивације ученика за бављење музиком, а посебно за вежбање. Породица остварује свој утицај кроз различите видове музичке стимулације, подстицањем за бављење музиком и специфичним ангажовањем родитеља током музичког школовања. Ставови родитеља који одражавају уверење о високим могућностима детета и перспективи његовог музичког развоја представљају посебно важан сегмент за остваривање музичке успешности детета. Занимљиво је да на средњошколском нивоу није утврђена непосредна веза између породичних варијабли и музичке успешности, што аутор, између осталог, тумачи и повећањем узрасне аутономије и нагласком на личне капацитете ученика, при чему су сви дотадашњи породични утицаји “уграђени” у ученика. Ипак, недвосмислено је показано да културно-образовни породични контекст у овом развојном периоду индиректно остварује утицај. Може се закључити да је за достизање музичке успешности преваходно битна општа културна атмосфера у породици, специфичан начин формирања породичне климе, врста и квалитет подстицаја родитеља, као и високо вредновање успеха у бављењу музиком.

Као релевантан средински чинилац успешности музички талентованих ученика, др Бланка Богуновић разматра улогу и значај наставника музике, с аспекта професионалне компетенције наставника, његове педагошке успешности и склопа личности. Истраживачки налази аутора показују да се професионални и педагошки профил наставника музике значајно разликује од наставника у општем образовању. Компетентност је најрепрезентативнија мера педагошке успешности наставника. Осим тога, утврђено је да се, према особинама личности, наставници инструмента значајно разликују од опште популације, тако што су отворенији, сарадљивији и савеснији што, према мишљењу аутора, одражава склоп креативних, интерактивних и мотивационих аспеката личности неопходних за бављење музиком у образовном контексту. Занимљиво је да ниједно од испитиваних својстава наставника инструмента није пресудан фактор за одлуку ученика и родитеља о прекидању школовања. Педагошки, личносни и комуникациони квалитет наставника важнији су од професионалних квалитета за извођачку и, делимично, школску успешност ученика основношколског узраста.

Након сагледавања начина на које два кључна срединска агенса (породица и школа персонификована у наставнику инструмента) појединачно утичу на развој музичког талента и успешности детета, др Бланка Богуновић даље сагледава и значај сарадње у тријади ученик–родитељ–наставник. Тежиште анализе је на паралелним, испреплетаним односима између споменутих актера, њиховом ангажовању, циљевима и очекивањима. Анализирају се односи између родитеља и детета, посебно са становишта имплицитних мотивационих стратегија родитеља, као и комуникацијски оквир између ученика и наставника у коме се потенцира значај индивидуалног рада. Такође, разматра се сарадња родитеља и наставника с аспекта очекивања и потенцира се значај сарадње у овој дијади, као битан предуслов за школски и извођачки ниво успешности ученика.

У трећој тематској целини, аутор интегрише налазе презентованих истраживања, у циљу представљања “коначне” слике чинилаца музичке успешности талентованих ученика. Сазнања до којих се дошло сугеришу постојање стабилне структуре чинилаца музичке успешности, који су присутни на свим узрастима и који омогућују дефинисање модела развоја и актуелизације музичке даровитости са свим општим, али и специфичним карактеристикама. Показано је, на основношколском узрасту, да је за успешност у бављењу музиком, поред музичких способности детета, неопходна адекватна мотивација, подстицај и непосредно ангажовање родитеља, као и компетентан и сарадљив наставник. Уједно, овај налаз сугерише да су на раном узрасту повољни средински услови битнији за реализацију потенцијала и остваривање успешности од наследних чинилаца. На адо-

лесцентном узрасту, породични допринос се постепено смањује, на првом месту је унутрашња мотивација (мотив радозналости), а расте и значај компетентности и професионалне успешности наставника, који представља нови развојни модел за личну и професионалну идентификацију.

У целини посматрано, монографија *Музички талент и успешност* аутора др Бланке Богуновић даје значајан допринос проширивању фондуса теоријских сазнања о психолошкој природи сложеног феномена музичке успешности и њених детерминаната. У нашим условима, то је први научни рад који се свеобухватно бави психолошким основама музичке успешности младих музичких талената. Посебно драгоцени су истраживачки налази самог аутора, уз могућност њихове примене у контекст дневне дидактичко-методичке праксе формалног учења музике. Богато професионално искуство аутора у областима психологије и музике определили су начин на који је сагледана музичка успешност даровитих ученика и утицали су на то да др Бланка Богуновић отвори питања у области примењених истраживања у музичком образовању која до сада нису била проблематизована на овакав начин у нашој средини.

НАСТАВА И ВАСПИТАЊЕ

УПУТСТВО ЗА АУТОРЕ ПРИЛОГА

Достављање рада

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

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

Писане верзије се не враћају аутору.

Писање рада

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

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

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

- Домаћи аутори радове треба да доставе на српском језику
- Редакција обезбеђује превођење резимеа на енглески језик.
- Табеле треба означити одговарајућим бројем и насловом који их јасно објашњава.
- Графички прикази треба да имају наслов и легенду која прати приказ.
- На крају рада на посебним страницама наводи се списак коришћене литературе.

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

Позиви на литературу - референце

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

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

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

књига:

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

чланак у часопису:

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

прилог у зборнику:

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

енциклопедијска или речничка издања:

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

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

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

Оцењивање радова

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

JOURNAL OF EDUCATION

CONTRIBUTORS' NOTES

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

Style Sheet

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

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

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

(2) Abstract: an abstract about 16 lines (under the heading **Abstract**) with up to five keywords at the end should precede the body of the text.

(3) Body of the text: **bold** should only be used for the title, subtitles, and headings. *Italics* should be used for emphasis, examples interpolated in the text, non-English words and book/journal titles. "Double quotation marks" enclose brief citations running in the text (longer quotations, indented on all sides, are not put between quotation marks). References to literature should be incorporated in the text (in parentheses) and footnotes should be used, if necessary, only for comments and additional information.

(4) References/Bibliography (preferably not more than 10 items) should be limited to the content of the paper and stated in alphabetical order. Website references should be in a list of their own after all other material.

For books with more than three authors, the first name and the abbreviation **et al.** should be used (e.g. Quirk et al. 1985). Book and journal titles are in *italics*. Titles of articles in books and journals are in regular font style. Page references are required for articles in books and journals.

Sample references:

Books:

Brislin, R. (1995): *Understanding Culture's Influence on Behaviour*, New York, Harcourt Brace Jovanovich.

Chapters within books:

Willis, P. (1983): Cultural production and theories of reproduction, in: L. Barton & S.Walker (Eds) *Race, Class and Education*, London, Croom Helm, pp.127-145.

Articles:

Gardner, H. (1998): "A Multiplicity of intelligences" *Scientific American*, Winter Volume 9, No.4, 9-19.

Webpages:

"The Seven Sins of the Web" (Oct.2004): www.btopenworld.com/create/webpage

At the end of their contribution the authors are further asked to give their concise **professional bio data** (up to five lines) and electronic contact address. The data include: **author's name, academic title, affiliation, postal address** at which they wish to receive the Journal of Education. If there are more authors, the above data should be stated for each person.

The Journal of Education is edited quarterly.

ОБУЧЕНИЕ И ВОСПИТАНИЕ

РЕКОМЕНДАЦИЯ АВТОРАМ

Доставляење рада

Материалы для публикации необходимо направлять в редакцию журнала в электронном виде (во вложенном файле) по адресу: Педагогическое общество Сербии, ул. Теразие 26, 11000 Белград, Сербия, **mail: pds_bgd@eunet.rs**.

Правила оформления текста: параметры редактора – Word для Windows, шрифт – Times New Roman, высота шрифта – 12, межстрочное расстояние – двойное.

Страницы основного текста нумеруются. Принимаются работы объемом до 16 страниц основного текста. К основному тексту прилагается резюме объемом 16-20 строк, ключевые слова – не больше 5 слов. Таблицы и графики, сопровождающие статью должны иметь название и толкование.

Сведения об авторе (-ах) приводятся в конце статьи, а именно:

- фамилия, имя, отчество;
- ученая степень, ученое звание, место работы, должность;
- электронный адрес,
- полный почтовый адрес для получения журнала.

Ссылки на литературу в тексте: рядом с цитатой в скобках указывается фамилия автора, год издания и страница. Сноски – концевые – только по необходимости. Используемая литература – до 10 единиц – приводится в конце работы в алфавитном порядке.

Полученные работы рецензируются двумя компетентными рецензентами. На основе их рецензий главный редактор принимает решение о публикации работы и об этом осведомляет автора.

Журнал выходит 4 раза в год.

Настава и васпитање

НВ	Год. LVII	Бр. 1-4	Стр. 1-603	Београд	2008.
----	-----------	---------	------------	---------	-------

UDK-37

ISSN 0547-3330

Редакција

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

Главни и одговорни уредник
др Гордана Зиндовић-Вукадиновић

САДРЖАЈ ЧАСОПИСА “НАСТАВА И ВАСПИТАЊЕ” ЗА 2008. ГОДИНУ

НАСТАВА И УЧЕЊЕ	Страна	Број
<i>Др Татјана Тубић</i> : Сагласност у опажању учитеља и ученика: узрок или последица школског постигнућа.....	3-15	1
<i>Др Снежана Маринковић</i> : Активност ученика у комбинованом одељењу.....	16-29	1
<i>Др Ивана Дробни</i> : Тонално - апсолутно, или у потрази за методичким консензусом.....	30-42	1
<i>Mr Gisli Thorsteinsson, Dr Tom Page</i> : Развој наставног програма за унапређивање креативности у образовању.....	121-135	2
<i>Др Мирко Дејић</i> : Неки аспекти образовања учитеља у области методике наставе математике.....	136-149	2
<i>Др Анђелка Игњачевић</i> : Специфичности наставе страног језика струке.....	150-156	2
<i>Доц. Др Станко Цејетићанин, Мр Наташа Бранковић, Мр Божица Самариџа</i> : Ставови ученика четвртог разреда основне школе о самосталном истраживачком раду у настави познавања природе.....	157-164	2
<i>Др Мара Ђукић, Светлана Шпановић</i> : Ефективно партнерство наставника као чинилац квалитета тимске наставе.....	259-272	3
<i>Радмила Шаин</i> : Језик за специфичне академске сврхе - значај и могућности које пружа читање.....	273-280	3
<i>Др Томка Миљановић</i> : Резултати текуће реформе програма биологије у основној и средњим школама у Републици Србији.....	281-291	3
<i>Др Живка Крњаја</i> : Учење и подучавање као заједничко разумевање.....	292-302	3

<i>Др Станко Цвјетићанин, Др Мирјана Сегединац, Љубинка Летић:</i> Наставни садржаји о хемијској производњи у основношколској настави	441-454	4
<i>Мр Љиљана Пижурица:</i> Активност ученика и наставника у моделу вишефронталне наставе.....	455-468	4
<i>Мр Јанко Б. Миловановић:</i> Математички задаци с обележјем стандарда као модели индивидуализоване и диференциране наставе математике.....	469-482	4

ДЕЦА СА ПОСЕБНИМ ПОТРЕБАМА

<i>Др Бранка Јаблан, Др Јасмина Ковачевић:</i> образовање у редовним школама и школама за децу ометену у развоју: заједно или паралелно.....	43-54	1
<i>Весна Жунић-Павловић, Мирослав Павловић:</i> Различити приступи у појмовном одређењу поремећаја понашања	55-70	1
<i>Др Марина Радић-Шестић, Мр Весна Радовановић:</i> Интернет и средњошколци.....	357-368	3
<i>Dr Eugeniya Minkova Topolska:</i> Холистички приступ технологији игре за интеграцију деце са посебни потребама.....	369-376	3

ПРЕДШКОЛСКО ВАСПИТАЊЕ

<i>Др Емил Каменов:</i> Развој система предшколског васпитања у Србији.....	71-77	1
<i>Мр Тамара Прибишев-Белеслин, Стака Николић, Др Перо Спасојевић:</i> Евалуација експерименталне верзије основа програма предшколског васпитања и образовања Републике Српске.....	78-94	1
<i>Лидија Мишкељин:</i> Отворени курикулум децјег вртића.....	191-199	2
<i>Мр Ангела Месарош Живков, Мр Загорка Марков:</i> Утицај програмираног вежбања на развој моторичких способности код деце предшколског узраста	483-503	4
<i>Мр Сандра Рудић, Др Шпела Голубовић:</i> Повезаност појединих аспеката когнитивног функционисања деце и одлагања поласка у школу.....	504-513	4

МЕДИЈИ И ВАСПИТАЊЕ

<i>Ивана Станковић, Ана Јанковић:</i> Рекламна порука као педагошки проблем..	95-107	1
---	--------	---

ПРОБЛЕМИ ВАСПИТНОГ РАДА

<i>Др Марина Арсеновић-Павловић, Мр Зорана Јолић, Наташа Буха-Ђуровић:</i> Социјална блискост и опис особина Срба које им приписују деца Рома интергрисана у редовне школе	165-174	2
<i>Бојан Јоргић, Наташа Веселиновић:</i> Изостајање ученика са часова физичког и здравственог васпитања у нишким гимназијама.....	175-183	2
<i>Аленка Чижмански, Мр Јелица Петровић, Др Марија Зотовић:</i> Повезаност агресивног понашања код деце и адолесцената са социометријским статусом и перцепцијом васпитних ставова родитеља	303-317	3
<i>Мирослав Павловић, Др Весна Жунић Павловић:</i> Планирање школских програма превенције вршњачког насиља.....	318-337	3

<i>Олга Јованчићевић, Љиљана Рељић: Превенција и решавање дисциплинских проблема у настави</i>	338-356	3
<i>Бојана Црњаковић, Др Снежана Стојиљковић, Др Јелисавета Тодоровић: Васпитни стил родитеља и локус контроле адолесцената</i>	514-529	4
<i>Др Слађана Зуковић, Др Јована Милутиновић: Школа у духу новог времена: образовање за различитост</i>	530-538	4
<i>Др Зорица Томић: Утицај медија и васпитање за дијалог</i>	539-551	4

МЕТОДОЛОГИЈА ИСТРАЖИВАЊА

<i>Др Оливера Кнежевић-Флорић: Продуктивни еклектицизам као методолошка могућност</i>	184-190	2
---	---------	---

НАСТАВНИЦИ И САРАДНИЦИ У ОБРАЗОВАЊУ

<i>Др Емина Хебиб: Како наставници процењују околности у којима раде?</i>	200-214	2
<i>Др Биљана Требјешанин, Др Душанка Лазаревић: Мотив постигнућа студенткиња различитих наставничких факултета</i>	215-229	2
<i>Мр Миља Вујачић: Како наставници виде сами себе</i>	230-241	2
<i>Др Ненад Сузић: Ефикасност наставника</i>	377-394	3
<i>Др Емил Каменов: Суштина васпитачког позива</i>	395-405	3
<i>Драгана Чикош, Весна Радошевић, Драгица Кубет: Место и улога стручних сарадника са становишта родитеља, васпитача и стручних сарадника</i>	406-415	3
<i>Др Гордана Будимир –Нинковић: Студентска визија будућности</i>	416-425	3

ИСТОРИЈА ОБРАЗОВАЊА

<i>Др Снежана Бојовић, Др Драгица Тривић, Мр Биљана Томашевић: Развој гимназијских програма хемије у Србији у 19. и 20. веку</i>	552-566	4
<i>Др Емина Копас-Вукашиновић: Програми предшколског васпитања и образовања у Србији, у периоду од 1969. до 1995. године</i>	567-578	4

ПРИКАЗИ

<i>Др Јасмина Шефер: Осећајно везивање: теорија, истраживања, пракса</i>	108-111	1
<i>Др Анђелка Игњачевић: Међународна конференција “Језик струке: теорија и пракса”</i>	112-116	1
<i>Др Босиљка Борђевић: Психологија и образовање</i>	242-244	2
<i>Др Душан М. Савићевић: Савремени проблеми друштвено-моралног васпитања</i>	245-251	2
<i>Др Емина Копас-Вукашиновић: О даровитости и даровитом детету у школи</i>	252-257	2
<i>Мр Наташа Лалић-Вучетић: Вршњачки односи и школски успех</i>	426-429	3
<i>Др Гордана Будимир-Нинковић: Веома квалитетно и актуелно дело - интерактивно учење и настава</i>	430-435	3
<i>Мр Маринко Лолић: Педагошка и научна делатност Љубице Радулашки</i>	579-584	4
<i>Др Јасмина Шефер: Повратак ентузијазма: тематски обележен Дан основне школе “14 октобар” у Баричу</i>	585-587	4
<i>Мр Душица Малинић: Музички таленат и успешност</i>	588-592	4

Journal of Education

JE	Year LVII	No. 1-4.	P. 1-603	Belgrade	2008.
----	-----------	----------	----------	----------	-------

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, Ph.D.
Saša Dubljanin, M.A.
Gordana Nikolic, Ph.D.

Editor-in-chief

Gordana Zindović-Vukadinović, Ph.D.

CONTENTS OF JOURNAL OF EDUCATION FOR YEAR 2008

	TEACHING AND LEARNING	Page	No.
<i>Tatjana Tubić, Ph.D.</i> : Teachers' and students' perceptual congruence: cause or effect of academic attainment		3-15	1
<i>Snežana Marinković, Ph.D.</i> : Students' activities in mixed-ability class		16-29	1
<i>Ivana Drobni, Ph.D.</i> : Tonality - absolute or search for methodical consensus		30-42	1
<i>Gisli Thorsteinsson, M.A., Tom Page, Ph.D.</i> : Curriculum development to improve creativity in education		121-135	2
<i>Mirko Dejić, Ph.D.</i> : Some aspects of teacher training in the field of mathematics teaching methodology		136-149	2
<i>Anđelka Ignjačević, Ph.D.</i> : Teaching foreign language for specific purposes		150-156	2
<i>Stanko Cvjetičanin, Ph.D., Nataša Branković, M.A., Božica Samardžija, M.A.</i> : Attitudes of fourth-grade primary-school students towards independent research in school subject: nature		157-164	2
<i>Mara Đukić, Ph.D., Svetlana Španović</i> : Effective partnership of teachers – a factor of team teaching quality		259-272	3
<i>Radmila Šain</i> : The Importance and Possibilities of Teaching Reading within LSAP		273-280	3
<i>Tomka Miljanović, Ph.D.</i> : Ongoing reform results of primary and secondary school biology curricula in Serbia		281-291	3
<i>Živka Krnjaja, Ph.D.</i> : Learning and teaching as mutual understanding		292-302	3
<i>Stanko Cvjetičanin, Ph.D., Mirjana Segedinac, Ph.D., Ljubinka Letić</i> : Primary-school curricular contents on chemical production		441-454	4

<i>Ljiljana Pižurica, M.A.</i> : Activities of teachers& students in multi-frontal teaching model.....	455-468	4
<i>Janko B. Milovanović, M.A.</i> : Standardized mathematic tasks as models of individualized and differentiated teaching of mathematics.....	469-482	4

CHILDREN WITH SPECIAL NEEDS

<i>Branka Jablan, Ph.D., Jasmina Kovačević, Ph.D.</i> : Regular school and education of children with special needs: joint or paralleled	43-54	1
<i>Vesna Žunić-Pavlović, Miroslav Pavlović</i> : Different approaches to conceptualizing behavioral disorders.....	55-70	1
<i>Marina Radić-Šestić, Ph.D., Vesna Radovanović, M.A.</i> : The internet and highschoolers	357-368	3
<i>Evgeniya Minkova Topolska, Ph.D.</i> : Holistic approach to game technology for integration of children with special educational needs.....	369-376	3

PRE-SCHOOL EDUCATION

<i>Emil Kamenov, Ph.D.</i> : The development of preschool educational system in Serbia	71-77	1
<i>Tamara Pribiše-Beleslin, M.A., Staka Nikolić, Pero Spasojević, Ph.D.</i> : Evaluation of experimental version of preschool curriculum in Bosnian Serb Republic.....	78-94	1
<i>JLidija Miškeljin</i> : Open preschool curriculum	191-199	2
<i>Angela Mesaroš Živkov, M.A., Zagorka Markov, M.A.</i> : Effects of programmed physical exercises on the development of motor capabilities of preschool children.....	483-503	4
<i>Sandra Rudić, M.A., Špela Golubović, Ph.D.</i> : The relatedness of cognitive functioning of children and the delay in starting school	504-513	4

MEDIA AND EDUCATION

<i>Ivana Stanković, Ana Janković</i> : Advertisement messages - pedagogical problem	95-107	1
--	--------	---

EDUCATIONAL PROBLEMS

<i>Marina Arsenović-Pavlović, Ph.D., Zorana Jolić, M.A., Nataša Buha-Đurković</i> : Social closeness and features that Roma school children assign to Serbs	165-174	2
<i>Bojan Jorgić, Nataša Veselinović</i> : Abscency at physical and health education classes in grammar schools in Niš.....	175-183	2
<i>Alenka Čižmanski, Jelica Petrović, M.A., Marija Zotović, Ph.D.</i> : The relatedness of aggressive behaviour of children and adolescents and sociometric status and perception of educational attitudes of parents	303-317	3
<i>Miroslav Pavlović, Vesna Žunić-Pavlović, Ph.D.</i> : Planning school programmes for preventing peer violence	318-337	3
<i>Olga Jovaničević, Ljiljana Reljić</i> : Prevention and solution of disciplinary problems in the classroom	338-356	3
<i>Bojana Crnjanković, Snežana Stojiljković, Ph.D. Jelisaveta Todorović, Ph.D.</i> : Parental upbringing styles and locus of control in adolescents.....	514-529	4

<i>Sladana Zuković, Ph.D., Jovana Milutinović, Ph.D.: School and new Zeitgeiss: education for diversity.....</i>	530-538	4
<i>Zorica Tomić, Ph.D.: The influence of the media and educating for dialogue.....</i>	539-551	4

RESEARCH METHODOLOGY

<i>Olivera Knežević-Florić, Ph.D.: Productive eclectism as a methodological possibility.....</i>	184-190	2
--	---------	---

TEACHING PERSONNEL

<i>Emina Hebib, Ph.D.: How do teachers evaluate their working conditions?</i>	200-214	2
<i>Điljana Trebješanin, Ph.D., Dušanka Lazarević, Ph.D.: Achievement motives of female students of different teacher colleges</i>	215-229	2
<i>Milja Vujačić, M.A.: How teachers see themselves</i>	230-241	2
<i>Nenad Suzić, Ph.D.: Teachers' efficacy.....</i>	377-394	3
<i>Emil Kamenov, Ph.D.: The essence of preschool teaching</i>	395-405	3
<i>Dragana Čikoš, Vesna Radošević, Dragica Kubet: The position and role of expert associates as viewed by parents, preschool teachers and expert associates</i>	406-415	3
<i>Gordana Budimir-Ninković, Ph.D.: The future in students' vision.....</i>	416-425	3

HISTORY OF EDUCATION

<i>Snežana Bojović, Ph.D., Dragica Trivić, Ph.D., Biljana Tomašević, M.A.: The development of grammar school chemistry curricula in Serbia in the nineteenth and twentieth centuries</i>	552-566	4
<i>Emina Kopas-Vukašinović, Ph.D.: Preschool educational programmes in Serbia in the period from 1969 to 1955</i>	567-578	4

REVIEWS

<i>Jasmina Šefer, Ph.D.: Emotional attachment: theory, research, practice</i>	108-111	1
<i>Anđelka Ignjačević, Ph.D.: International Conference "Language for Specific Purposes: Theory nad Practice"</i>	112-116	1
<i>Bosiljka Đorđević, Ph.D.: Psychology and education</i>	242-244	2
<i>Dušan M. Savićević: Current problems of social moral education.....</i>	245-251	2
<i>Emina Kopas-Vukašinović, Ph.D.: About creativity and the creative child in school</i>	252-257	2
<i>Nataša Lalić-Vučetić, M.A.: Peer relations and academic attainment</i>	426-429	3
<i>Gordana Budimir-Ninković, Ph.D.: A relevant high quality work - interactive teaching and learning</i>	430-435	3
<i>Marinko Lolić, M.A.: Pedagogic and scientific work of Ljubica Radulaški</i>	579-584	4
<i>Jasmina Šefer, Ph.D.: Revival of enthusiasm: thematic celebration of the anniversary of the Primary school "14. Oktobar" in Barič.....</i>	585-587	4
<i>Dušica Malinić, Ph.D.: Talent for music and successfulness.....</i>	588-592	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 :
Vodex). - 24cm

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