



Педагошко
друштво
Србије

Настава и васпитање

1

Београд 2014.



НАСТАВА И ВАСПИТАЊЕ

JOURNAL OF EDUCATION
ОБУЧЕНИЕ И ВОСПИТАНИЕ

1

Београд, 2014.



Педагошко друштво Србије

Теразије 26, 11000 Београд

Тел. 011/ 306 77 83

E-mail: drustvo@pedagog.rs

Настава и васпитање / Journal of Education / Обучение и воспитание

UDK 37

ISSN 0547-3330

НВ год. LXIII

Број 1. стр. 1-170

Београд, 2014.

Редакција

др Саша Дубљанин

др Снежана Маринковић

др Наташа Матовић

др Драгана Павловић Бренеселовић

др Илке Паршман, Немачка

др Росица Александрова Пенкова, Бугарска

мр Желимир Попов

др Ала Степановна Сиденко, Русија

др Павел Згага, Словенија

др Весна Жунић Павловић

Editorial Board

Saša Dubljanin, Ph.D.

Snežana Marinković, Ph.D.

Nataša Matović, Ph.D.

Dragana Pavlović Breneselović, Ph.D.

Ilke Parchmann, Ph.D., Germany

Rossitsa Aleksandrova, Penkova, Ph.D., Bulgaria

Želimir Popov, M.S.

Alla Stepanovna Sidenko, Ph.D., Russia

Pavel Zgaga, Ph.D., Slovenia

Vesna Žunić Pavlović, Ph.D.

Главни и одговорни уредник

Др Емина Хебиб

Editor-In-Chief

Emina Hebib, Ph.D.

Лектор: Татјана Догдибеговић

Language editor: Tatjana Dogdibegović

Преводиоци

За енглески језик др Анђелка Игњачевић

За руски језик др Дара Дамљановић

Translators

Andjelka Ignjačević, Ph.D. (English)

Dara Damljanović, Ph.D. (Russian)

Секретар редакције

Бојана Урошевић

Secretary

Bojana Urošević

Компјутерска припрема и коректура:

Предраг Вучинић

Design and typeset:

Predrag Vučinić

За издавача:

Биљана Радосављевић

For the publisher:

Biljana Radosavljević

Штампа: Samba, Младеновац

Printing: Samba, Mladenovac

CIP - Каталогизација у публикацији Народна библиотека Србије, Београд

37

НАСТАВА и васпитање = Journal of Education = Обучение и воспитание / главни и одговорни уредник Емина Хебиб. - Год. 1, бр. 1 (март 1952)- . - Београд : Педагошко друштво Србије, 1952- (Младеновац : Samba). - 24 cm

Тромесечно

ISSN 0547-3330 = Настава и васпитање

CORBISS.SR-ID 6026754

САДРЖАЈ

5	<i>Јасмина Клеменовић</i>	СПРЕМНОСТ ЗА ШКОЛУ ИЗ ПЕРСПЕКТИВЕ РОДИТЕЉА, ВАСПИТАЧА И УЧИТЕЉА
19	<i>Јована Милутиновић</i>	АЛТЕРНАТИВНЕ ШКОЛЕ И ИМПЛЕМЕНТАЦИЈА КОНСТРУКТИВИЗМА У ШКОЛСКУ ПРАКСУ
33	<i>Јелена Врањешевић</i>	ДЕТЕ ИЗМЕЂУ ЗАШТИТЕ И АУТОНОМИЈЕ: ПРОТЕКЦИОНИЗАМ ИЛИ ЛИБЕРАЦИОНИЗАМ?
45	<i>Наташа Вујисић Живковић Маријана Зељић Радован Антонијевић</i>	ПОЧЕЦИ МЕТОДИЧКЕ КОНЦЕПТУАЛИЗАЦИЈЕ И ПРАКТИЧНЕ РЕАЛИЗАЦИЈЕ НАСТАВЕ РАЧУНИЦЕ У ОСНОВНИМ ШКОЛАМА У КНЕЖЕВИНИ СРБИЈИ
59	<i>Јована Трбојевић Наташа Перишић Јелица Петровић</i>	ТЕМПЕРАМЕНТ КАО ПРЕДИКТОР ПОЗИТИВНИХ ВРШЊАЧКИХ ОДНОСА КОД ДЕЦЕ МЛАЂЕГ УЗРАСТА
71	<i>Биљана Стојановић</i>	МОГУЋНОСТ УТИЦАЈА СИСТЕМА ДИДАКТИЧКИХ ИГАРА НА РАЗВОЈ ПОЈМА КОНЗЕРВАЦИЈЕ ТЕЖИНЕ КОД УЧЕНИКА
83	<i>Јелена Радовановић Ивана Степановић Илић Josip Sliško</i>	ИДЕНТИФИКОВАЊЕ УЧЕНИЧКИХ АЛТЕРНАТИВНИХ СХВАТАЊА О ПЛИВАЊУ И ТОЊЕЊУ ТЕЛА
95	<i>Зорица Шаљић</i>	СТРУЧНО УСАВРШАВАЊЕ НАСТАВНИКА У ОБЛАСТИ ПРЕВЕНЦИЈЕ НЕПОЖЕЉНИХ ПОНАШАЊА УЧЕНИКА
107	<i>Љиљана Кнежевић</i>	РАЗВИЈАЊЕ ВЕШТИНЕ УСМЕНОГ ИЗЛАГАЊА У НАСТАВИ СТРАНОГ ЈЕЗИКА НА ФАКУЛТЕТУ
121	<i>Јагода Топалов Биљана Радић Бојанић</i>	ПРОЦЕНА САМОЕФИКАСНОСТИ И УСПЕХ СТУДЕНАТА У УЧЕЊУ ЕНГЛЕСКОГ ЈЕЗИКА
135	<i>Нина Половина Тања Динић</i>	ЕВРОПСКИ ЈЕЗИЧКИ ПОРТФОЛИО – МОГУЋНОСТИ И ОГРАНИЧЕЊА ПРИМЕНЕ У НАСТАВИ СТРАНОГ ЈЕЗИКА НА ФАКУЛТЕТИМА
145	<i>Јелена Матијашевић Обрадовић Иван Јоксић</i>	ЗАСТУПЉЕНОСТ КОНЦЕПТА УЧЕЊА НА ДАЉИНУ У СИСТЕМУ ВИСОКОГ ОБРАЗОВАЊА У СРБИЈИ
159	УПУТСТВО ЗА АУТОРЕ	

CONTENTS

5	<i>Jasmina Klemenović</i>	"READINESS FOR SCHOOL" FROM THE PERSPECTIVE OF PARENTS, KINDERGARTEN TEACHERS AND ELEMENTARY SCHOOL TEACHERS
19	<i>Jovana Milutinović</i>	ALTERNATIVE SCHOOLS AND THE IMPLEMENTATION OF CONSTRUCTIVISM IN SCHOOL PRACTICE
33	<i>Jelena Vranješević</i>	THE CHILD BETWEEN PROTECTION AND AUTONOMY: PROTECTIONISM OR LIBERALIZATION?
45	<i>Nataša Vujisić Živković Marijana Zeljić Radovan Antonijević</i>	THE BEGINNINGS OF THE METHODOLOGICAL CONCEPTUALIZATION AND PRACTICAL APPLICATION IN TEACHING MATHEMATICS IN ELEMENTARY SCHOOLS IN THE PRINCEDOM OF SERBIA
59	<i>Jovana Trbojević Nataša Perišić Jelica Petrović</i>	TEMPERAMENT AS A PREDICTOR OF POSITIVE PEER RELATIONS OF YOUNGER CHILDREN
71	<i>Biljana Stojanović</i>	THE POSSIBILITIES OF THE INFLUENCE OF DIDACTIC GAMES UPON THE PUPILS' DEVELOPMENT OF THE CONCEPT OF WEIGHT CONSERVATION
83	<i>Jelena Radovanović Ivana Stepanović Ilić Josip Sliško</i>	IDENTIFICATION OF STUDENTS' ALTERNATIVE VIEWS ON SWIMMING AND SINKING OF THE BODY
95	<i>Zorica Šaljić</i>	IN-SERVICE TEACHER TRAINING IN THE AREA OF PREVENTING UNDESIRABLE STUDENT'S BEHAVIOURS
107	<i>Ljiljana Knežević</i>	THE DEVELOPMENT OF ORAL PRESENTATION SKILL IN THE DEPARTMENT OF FOREIGN LANGUAGES
121	<i>Јагода Топалов Биљана Радић Бојанић</i>	SELF-EFFICACY ASSESSMENT AND STUDENTS' ACHIEVEMENTS IN STUDYING ENGLISH
135	<i>Nina Polovina Tanja Dinić</i>	EUROPEAN LANGUAGE PORTFOLIO - POSSIBILITIES AND LIMITATIONS OF ITS APPLICATION IN TEACHING FOREIGN LANGUAGES AT UNIVERSITY
145	<i>Jelena Matijašević Obradović Ivan Joksić</i>	DISTANCE LEARNING IN HIGHER EDUCATION IN SERBIA
163	<i>CONTRIBUTORS' NOTES</i>	

СОДЕРЖАНИЕ

5	<i>Ясмина Клеменович</i>	ГОТОВНОСТЬ К ШКОЛЕ С ТОЧКИ ЗРЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ, ВОСПИТАТЕЛЕЙ И УЧИТЕЛЕЙ
19	<i>Йована Милутинович</i>	АЛЬТЕРНАТИВНЫЕ ШКОЛЫ И ВНЕДРЕНИЕ КОНСТРУКТИВИЗМА В ШКОЛЬНУЮ ПРАКТИКУ
33	<i>Елена Вранешевич</i>	РЕБЕНОК МЕЖДУ ЗАЩИТОЙ И АВТОНОМИЕЙ: ПРОТЕКЦИОНИЗМ ИЛИ ЛИБЕРАЦИОНИЗМ?
45	<i>Наташа Вуйисич Живкович Марияна Зелич Радован Антониевич</i>	НАЧАЛО МЕТОДИЧЕСКОЙ КОНЦЕПЦИИ И ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ В ОСНОВНЫХ ШКОЛАХ В КНЯЖЕСТВЕ СЕРБИИ
59	<i>Йована Трбоевич Наташа Перишич Елица Петрович</i>	ТЕМПЕРАМЕНТ КАК ПРЕДИКАТОР ПОЛОЖИТЕЛЬНЫХ ОТНОШЕНИЙ СВЕРСТНИКОВ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ВОЗРАСТА
71	<i>Биляна Стоянович</i>	ВЛИЯНИЕ ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР НА РАЗВИТИЕ КОНЦЕПЦИИ КОНСЕРВАЦИИ ТРУДНОСТЕЙ У УЧЕНИКОВ
83	<i>Елена Радованович Ивана Степанович Илич Йосип Слишко</i>	ИДЕНТИФИКАЦИЯ АЛЬТЕРНАТИВНЫХ ВЗГЛЯДОВ У УЧЕНИКОВ О ПЛАВАНИИ И ПОГРУЖЕНИИ ТЕЛА
95	<i>Зорица Шалич</i>	ПОВЫШЕНИЕ КВАЛИФИКАЦИИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ В ПРЕВЕНЦИИ НЕЖЕЛАТЕЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ УЧЕНИКОВ
107	<i>Лиляна Кнежевич</i>	РАЗВИТИЕ НАВЫКОВ УСТНОЙ РЕЧИ В ПРЕПОДАВАНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА НА ФАКУЛЬТЕТЕ
121	<i>Ягода Топалов Биляна Радич Боянич</i>	ОТТЕНКА САМОЭФФЕКТИВНОСТИ И УСПЕХ СТУДЕНТОВ В ИЗУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА
135	<i>Нина Половина Таня Динич</i>	ЕВРОПЕЙСКИЕ СТАНДАРТЫ ПО ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ - ВОЗМОЖНОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В ВУЗАХ
145	<i>Елена Матияшевич Обрадович Иван Йоксич</i>	ПРЕДСТАВЛЕННОСТЬ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В СЕРБИИ
167	ПРАВИЛО ПУБЛИКАЦИИ ДЛЯ АВТОРОВ	

СПРЕМНОСТ ЗА ШКОЛУ ИЗ ПЕРСПЕКТИВЕ РОДИТЕЉА, ВАСПИТАЧА И УЧИТЕЉА

Анстракт У раду се „спремност за школу“ дефинише као сложај способности, вештина и знања којима дете треба да овлада до укључивања у формално школовање. Одређење овог појма под утицајем је породице, заједнице, школских очекивања и дечјих атрибута, као и њихових међусобних односа. Циљ истраживања био је испитати како родитељи, васпитачи и учитељи у нашој средини виде „спремност за школу“ и какав допринос очекују од активности и садржаја обавезног припремног предшколског програма. Примењене су дескриптивна метода и техника анкетирања. Анализиране су укупно 142 анкете које је попунило 48 родитеља, 48 васпитача и 46 учитеља из четри урбане средине у Србији. Иако су установљене разлике у ранговима својстава које су испитаници различитих група наводили одређујући спремност и исказујући сопствена очекивања од програмских активности, само је у једном случају потврђена и њихова статистичка значајност. Очекивања васпитача од припремног програма разликују се од очекивања родитеља и учитеља. Благо одступање између одређења спремности и очекивања од институционално организованих припремних активности установљено је код родитеља. Налази указују на потребу за интензивирањем и продубљивањем сарадње међу релевантним актерима.

Кључне речи: припремни предшколски програм, сарадња вртића и школе, сарадња са породицом, спремност за школу.

"READINESS FOR SCHOOL" FROM THE PERSPECTIVE OF PARENTS, KINDERGARTEN TEACHERS AND ELEMENTARY SCHOOL TEACHERS

Abstract The term "readiness for school" is here defined as a combination of capabilities, skills, and knowledge which the child should acquire before entering formal education. The determination of this concept depends upon the family, community, school's expectations, the child's attributes and their interplay. The aim of the research was to examine how parents, kindergarten teachers and elementary school teachers view "readiness for school" and what benefits they expect from the activities and contents of the compulsory preschool programme. We applied the descriptive method and the technique of surveying. We analyzed 142 questionnaires filled in by 48 parents, 48 preschool teachers, and 46 elementary school teachers from four urban zones in Serbia. Although there were differences in the priority listing of the desired features that the respondents of different groups made by defining readiness and their expectations from

curricular activities, only in the latter case a significant statistical correlation was confirmed. The expectations of the preschool teachers related to preschool curriculum differed from the parents' and elementary school teachers' expectations. Slight differences between the definitions of readiness and expectations of institutionally organized preparatory activities were found in the parents' group. The findings indicate the need for intensifying and deepening cooperation among relevant interested parties.

Keywords: *compulsory preschool curriculum, the cooperation between the kindergarten and the school, cooperation with parents, readiness for school.*

ГОТОВНОСТЬ К ШКОЛЕ С ТОЧКИ ЗРЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ, ВОСПИТАТЕЛЕЙ И УЧИТЕЛЕЙ

Резюме *„Готовность к школе“ определяется в работе как соединение способностей, навыков и знаний, которые дети должны освоить до поступления в систему формального школьного образования. На определение данного термина влияет семья, общество, школьные ожидания и детские атрибуты и их взаимоотношения. Целью данного исследования было изучить как родители, воспитатели и учителя в нашей среде видят „готовность к школе“ и какой результат ожидается от активности и содержания обязательной подготовительной дошкольной программы. В исследовании использованы дескриптивные методы и анкетирование. Было проанализировано всего 142 вопросника, которые заполнили 48 родителей, 48 воспитателей и 46 учителей из четырех городских районов в Сербии. Хотя установленные различия в ряде характеристик, которые разные группы респондентов называли, определяя готовность и выражая свои собственные ожидания по отношению к программам активностей, только во втором случае была подтверждена их статистическая значимость. Ожидания воспитателей от подготовительных программ отличаются от ожиданий родителей и учителей. Незначительные различия между определениями готовности и ожидания от институционально организованных подготовительных активностей были найдены у родителей. Полученные данные указывают на необходимость активизации и углубления сотрудничества между заинтересованными сторонами.*

Ключевые слова: *подготовительная дошкольная программа, сотрудничество школы и детского сада, сотрудничество семьи, готовность к школе.*

Разумевање и моделовање „спремности за школу“

Иако се на први поглед може учинити да је појам „спремност за школу“ веома једнозначан, дубља анализа показује да је реч о сложеном феномену. „Спремност“ се најчешће одређује узрастом детета и достигнутим нивоом његовог развоја. У другим случајевима она представља списак вештина и знања којим се исказује шта би деца требало да умеју и знају пре укључивања у формално школовање (Tovilović i Bausal, 2007). Извесне дефиниције спремности притом издвајају друштвене и емоционалне аспекте дечјег развоја, док је у другима акценат на когнитивним достиг-

нућима. У фокусу наведених приступа је дете и утврђивање да ли је оно досегло одређену тачку развоја за коју се претпоставља да ће му омогућити да адекватно реагује на захтеве школе (Dockett & Perry, 2009).

Наведени приступи спремност виде као карактеристику детета потпуно игноришући чињеницу да је одрасла особа носилац идеје о спремности која се формира на основу њених личних искустава, знања, ставова, очекивања и бројних контекстуалних (културних, политичких, економских) чинилаца у којима се процена спремности обавља (Noel, 2010). Иако је изузетно важно на почетку школовања узети у обзир свако поједино дете као индивидуу, такође треба имати у виду да деца не постоје у изолацији, већ су она чланови породице, заједнице, културних, вршњачких и других група. Осим тога, школа не представља културно неутралну установу. Она ставља пред будуће ученике низ очекивања која утичу на дефинисање „спремности“. Отуда се може рећи да је одређење спремности истовремено под утицајем породице, заједнице, школских очекивања и дечјих атрибута, као и њихових међусобних односа (Ћудина Obradović, 2008).

Иако се у васпитно-образовној пракси испробавају различити приступи (нпр., „транзициони“) моделовању ових односа, најдужу традицију имају институционални припремни програми који се остварују у години пред почетак формалног школовања. Поред активности усмерених на припрему детета, ови програми подразумевају и укључивање родитеља, као и интензивнију интеракцију професионалаца (васпитача и учитеља). Када су напори заједнице усмерени ка обезбеђивању сигурнијег старта свих будућих ђака, ови програми припреме постају обавезни за сву децу, и често субвенционисани или бесплатни. Професионалци који раде са децом на припреми за школу сагласни су да је посебно важно оваквим програмима обухватити децу из сиромашних породица, из мањинских група којима језик образовања није матерњи, као и ону с извесним сметњама у развоју или учењу (Wesley & Buysse, 2003). Закључци бројних студија (Burchinal et al., 2000; Fantuzzo et al., 2007; Lamb, 1997; Loeb et al., 2004) сугеришу да је управо за децу из породица са ризиком значајно укључивање у квалитетне програме предшколског васпитања и образовања (према: Marjanović Umek, 2009), који ће им омогућити да „ухвате корак“ и смање заостајање на почетку формалног образовања у академским и неакадемским вештинама.

Када је почетком новог миленијума предшколско васпитање и образовање наново интегрисано у образовни систем Србије (*Zakon o izmenama i dopunama Zakona o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja*, 2004) у фокусу су се нашле програмске активности управо таквог усмерења. Најстарија деца предшколског узраста (са пет или пет и по година) укључују се на четири сата дневно у васпитно-образовни процес организован према упутствима за остваривање Припремног предшколског програма (ППП). Идеја је да држава свој деци у години пред полазак у школу омогући услове за проширивање социјалног и сазнајног искуства, ублажи социокултурне разлике и обезбеди донекле уједначен почетак. Отуда су циљеви васпитно-образовног рада широко постављени и окренути целовитом развоју

детета предшколског узраста, док је задацима наглашен значај осамостаљивања, правилног физичког развоја, јачања социоемоционалних компетенција, подршке сазнајном развоју, неговању радозналости, поштовању индивидуалности и подстицању креативности (*Pravilnik o Opštini osnovama predškolskog programa*, 2006). Предвиђено је да програмске активности изводе васпитачи у сарадњи са родитељима, уз подршку различитих профила стручних сарадника у оквиру предшколских установа или основних школа. У таквим условима оправдано је интересовање за ставове о спремности за школу практичара и родитеља који у нашим условима непосредно учествују у припреми најстаријих предшколаца за полазак у школу.

Родитељи, васпитачи и учитељи о “спремности за школу”

Бројним студијама испитивано је разумевање “спремности за школу” различитих актера. Таква је и студија америчких истраживача (Wesley & Buysse, 2003) који су уверења о „спремности за школу“ родитеља (N=25), васпитача (N=32), учитеља (N=36) и директора основних школа (N=25) испитивали путем разговора у фокус групама. Том приликом запажена је извесна сличност међу одговорима испитаника (укупно 118) будући да је већина предност давала социјалним и емоционалним вештинама деце наспрам академских. Иако су сви учесници показали забринутост због константног спуштања академских садржаја на све млађе узрасте, чинило се да родитељи најтеже одолевају притиску. Отуда се они током периода припремања за школу све изразитије оријентишу на оспособљавање деце у академским вештинама и знањима, што потврђују бројне студије (нпр. Barbarin et al., 2008; Diamond et al., 2000; Piotrkovska et al., 2000) у свету (према: Boland, 2011) и код нас (Gašić-Pavišić i Vujačić, 2008; Klemenović, 2009a), очекујући исто и од припремних програма (види: Klemenović, 2009b).

Једна новија анализа (Barbarin et al., 2008) отворених одговора родитеља показује да они „спремност за школу“ обично повезују са номиналним знањима (именовање објеката, препознавање боја, облика), поседовањем општих знања о себи, извесном физичком и емоционалном самосталношћу детета, способностима за социјално прилагођавање, те знањима и вештинама из домена писмености (познавање слова и бројева, писање једноставних речи, бројање и сл.). Такође, установљено је (Piotrkovska et al., 2000) да родитељи (76%) изразитије у односу на васпитаче (25%) и учитеље (48%) придају значај академским знањима (према: Boland, 2011).

Васпитачи често исказују уверење да је „спремност за школу“ ствар матурације и познавања правила функционисања у условима учioniце (нпр., Ulku, 2007). Они сматрају да је за успешно школовање деци важно омогућити да током припреме развијају основна социоемоционална знања и вештине (70%), јачају мотивацију за учење (14,3%), изграђују способности за решавање проблема (9,5%), креативно се изражавају (3,2%), вежбају се у доношењу одлука (2%) и стичу извесна академска

знања (1%) и вештине (Cuskelly & Detering, 2003). Међутим, у појединим припремним програма (Heaviside et al., 1993; Piotrkovska et al., 2000; Ulku, 2007) васпитачи посебан акценат стављају на унапређивање академских вештина деце, посебно оне која долазе из породица изложених факторима ризика (према: Sicim, 2011).

Учитељи сматрају (NCES, 1993) да успешан почетак школовања најпре зависи од општег здравственог и физичког стања детета (96%), од дечјих комуникацијских способности и достигнутог нивоа језичког развоја (84%), те мотивације детета за укључивање у различите активности у учионици (76%). У нешто мањем интензитету учитељи „спремност“ повезују са могућностима детета да рачуна до 20 или више (67%), односно да препознаје слова (57%). Поред наведених аспеката „спремности за школу“, према налазима других студија (Bakkalglo, 2008; Perry et al., 1997), учитељи важном сматрају и дечју самосталност у одржавању хигијене и одговорном понашању у односу на личне ствари и прибор, као и изврстан ниво развоја fine моторике шаке како би деца могла да држе правилно оловку и да уче да пишу (према: Boland, 2011).

Методологија истраживања

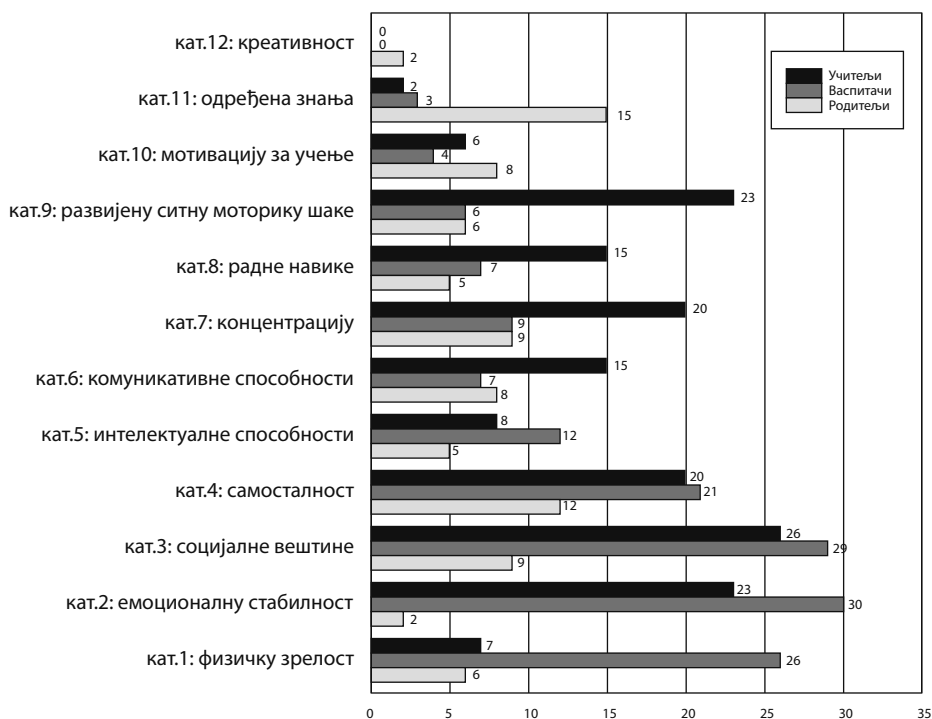
С обзиром на то да у нашим условима недостају студије којима се свеобухватније испитује разумевање спремности за школу родитеља и практичара, организовано је истраживање мањег обима. Циљ је био испитати како родитељи, васпитачи и учитељи у нашој средини виде „спремност за школу“ и какав допринос очекују од активности и садржаја којима се у години пред почетак формалног школовања у Србији остварује припрема у институционалним условима. Имајући у виду да је истраживање усмерено ка описивању појава из васпитно-образовне праксе, примењене су дескриптивна метода и техника анкетирања.

Узорак истраживања обухватио је 150 испитаника са територије Црвенке, Новог Бечеја, Новог Сада и Врњачке Бање, који су анкетирани током октобра 2011. године у просторијама вртића и основних школа. У коначну анализу података укључене су 142 анкете које је попунило 48 родитеља, 48 васпитача и 46 учитеља. Међу испитиваним професионалцима нешто више је искуснијих учитеља (71,91% са више од 15 година рада у струци) у односу на испитиване васпитаче међу којима је нешто више од половине (54,17%) оних са мање од 15 година радног стажа. Стручна спрема професионалаца у складу је са законом будући да су сви испитани учитељи са високом стручном спремом, као и нешто више од половине васпитача, док 47,92% испитаних васпитача има завршену вишу школу. Готово три четвртине испитаних родитеља је са средњом стручном спремом (72,9%), нешто мање од једне петине их је завршило вишу или високу школу (18,75%), док је свега 4,17% родитеља са основном школом, односно са завршеним последипломским степеном (4,17%).

Анализа и интерпретација резултата истраживања

Анкетним питањем отвореног типа од родитеља, васпитача и учитеља затражено је да наведу својства која, по њиховом мишљењу, треба да поседује дете како би било спремно за школу. Док су родитељи и учитељи издвајали у просеку два до три својства, васпитачи су често наводили пет и више карактеристика. Терминологија којом су професионалци описивали својства детета уједначенија је, при чему су васпитачи чешће користили појам „зрелост“ описујући поједине аспекте дечјег развоја. У одговорима родитеља запажене су веће осцилације будући да су једни наводили развојне аспекте док су други набрајали конкретне вештине и знања. Различити одговори испитаника накнадно су груписани у 12 општијих категорија и представљени бар-дијаграмом за три обележја, што је омогућило сликовито приказивање добијених резултата (график 1). Имајући у виду поступак формирања категорија, учесталост одговора испитаника за сваку од њих исказана је процентима и претворена у ранг унутар сваке од група.

График 1: - Спремност за школу подразумева да дете поседује:



Испитани родитељи најчешће су наводили да је спремност за школу детета условљена специфичним знањима (ранг I, кат. 11: 17,24%) која олакшавају усвајање градива, пре свега познавањем елемената писмености. Следећи најчешћи одго-

вори обухватили су ниво самосталности детета (ранг II, кат. 4: 13,79%), познавање правила понашања (ранг III, кат. 3: 11,57%) и сарадње у одељењу, те оспособљеност детета да пажљиво прати упутства и усредсреди се на задатак (кат. 7: 11,57%). Након тога, родитељи су истицали позитиван однос према школи и учењу (ранг V, кат. 10: 9,2%), као и развијену способност вербалног изражавања (кат. 6: 9,2%). Они су такође указали и на значај увежбаности ситне моторике шаке и припремљености детета за коришћење школског прибора (ранг VII, кат. 9: 6,9%), физичку зрелост дечјег организма (кат. 1: 6,9%), развијеност радних навика детета (ранг IX, кат. 8: 5,7%) и његових интелектуалних способности, пре свега памћења (кат. 5: 5,7%). Неколицина родитеља је као важна својства издвојила креативност детета (ранг XI, кат. 12: 2,3%) и његову емоционалну стабилност (кат. 2: 2,3%). Својства која су издвојили родитељи, посебно фаворизовање академских знања и вештина, уклапају се у налазе раније навођених студија (нпр. Barbarin et al., 2008; Klemenović, 2009; Piotrkovska et al., 2000), при чему је важно нагласити да иако се емоционална стабилност нашла на самом зачељу листе наших испитаника, својстава (самосталност и мотивација) из прве половине листе истичу важне аспекте дечјег емоционалног развоја.

За разлику од родитеља, васпитачи су као најважнију карактеристику детета које је спремно за школу издвојили емоционалну стабилност (ранг I, кат. 2: 19,48%) и социјалне вештине (ранг II, кат. 3: 18,83%). Нешто мање њих наводило је физичку зрелост детета (ранг III, кат. 1: 16,88%) и ниво дечје самосталности (ранг IV, кат. 4: 13,64%). На ранг-листи својстава потом су се нашле: развијене интелектуалне способности детета (ранг V, кат. 5: 7,79%), увежбаност усмерене пажње (ранг VI, кат. 7: 5,84%), развијене комуникацијске способности (ранг VII, кат. 6: 4,54%), изграђене радне навике (кат. 8: 4,54%), као и увежбаност ситне моторике шаке (ранг IX, кат. 9: 3,89%), мотивација за учење и позитиван однос према школи (ранг X, кат. 10: 2,63%) те одређени фонд знања (ранг XI, кат. 11: 1,95%). Иако се у одговорима васпитача јасно препознају својства која су издвојиле и друге студије, може се запазити да је мотивација за учење у исказима васпитача из нашег узорка заокупила мање пажње те се нашла на зачељу листе својстава која доприносе спремности детета за школу. Пажљивија анализа показује да је низак ранг овог својства последица фаворизовања базичних психофизичких способности деце, након чега су васпитачи наводили својства која произилазе из захтева школе. Сличне налазе показали су и резултати недавно објављеног истраживања обављеног на већем узорку (Colić, 2012) при чему је такође запажено истицање социоемоционалне зрелости детета као основе спремности за школу.

Развијене социјалне вештине детета (ранг I, кат. 3: 15,762%) представљају својство које су испитани учитељи најчешће наводили одређујући спремност за школу, уз емоционалну стабилност (ранг II, кат. 2: 13,94%) и развијену ситну моторику шаке (кат. 9: 13,94%). Нешто мање учитеља је као важне издвојило самосталност детета (ранг IV, кат. 4: 12,12%) те његову оспособљеност да пажљиво прати упутства и усредсређено решава задатке (кат. 7: 12,12%). На листи затим следе развијене радне навике (ранг VI, кат. 8: 9,09%), комуникацијске (кат. 6: 9,09%) и интелектуалне

способности (ранг VIII, кат. 5: 4,85%), те физичка зрелост дечјег организма (ранг IX, кат. 1: 4,24%). Знатно ређе су учитељи као важна својства припремљености за школу наводили високу мотивацију детета за учење (ранг X, кат. 10: 3,64%) и поседовање одређених знања (ранг XI, кат. 11: 1,21%). Тако су учитељи из нашег узорка потврдили уверење својих колега из других средина (нпр., Wesley & Buysse, 2003) да социјалне вештине деце заједно са развијеним способностима саморегулације представљају основу „спремности за школу“. Подруку с овим базичним својствима један број учитеља, и у другим студијама, ставља извесна специфична својства (психомоторичку припремљеност за описмењавање, фокусирану пажњу), будући да су она у средишту активности на почетку школовања (према: Boland, 2011). Установљене разлике има више смисла разматрати с аспекта методолошког приступа будући да се различити одговори могу добити када практичари разговарају о феномену из угла праксе од оних када дају писане одговоре за које верују да треба да су у складу са теоријом.

Да би се утврдило да ли је установљена разлика у навођеним својствима која одликују спремност за школу између родитеља, васпитача и учитеља статистички значајна, примењен је непараметријски еквивалент једноставне анализе варијансе тзв. Крускал-Валисов тест (*Kruskal-Wallis H Test*) који се користи у тестирању хипотезе о оправданости разлика између више од две независне групе посредством одређивања заједничких рангова (Bandur i Potkonjak, 1999).

Табела 1: Завршна табела за Крускал-Валисов тест:

Group:	Numb. of ranks n_i	Sum of ranks T_i	T_i^2/n_i	$H_{(2)} = 3,897$ $p > 0.05$ $3,897 < 5,99$
Roditelji	12	268,5	6007,69	
Vaspitači	11	171,5	2673,84	
Učitelji	11	152	2100,36	
Total	34		10781,89	

На основу података о утврђеним ранговима (табела 1) и одговарајућих образаца (Муџић, 1986) установљен је однос величина ($3,897 < 5,99$) према коме уочене разлике у одговорима родитеља, васпитача и учитеља није оправдано сматрати статистички значајним. Отуда се може рећи да иако су испитани родитељи усмерени на специфична знања, васпитачи на опште способности, а учитељи на социјалне вештине и развијену психомоторику која условљава описмењавање, сви они наводе слична својства чије место у рангу не мења изразито одређење спремности за школу. Наиме, анализа показује да родитељи, васпитачи и учитељи у сам врх заједничке листе важних својстава која одређују спремност за школу стављају социјалне вештине деце (кат. 3: 15,8%), њихову емоционалну уравнотеженост (кат. 2: 13,58%) те достигнути ниво самосталности (кат. 4: 13,09%). Следе физичка припремљеност дечјег организма (кат. 1: 9,63%), способност концентрације (кат.

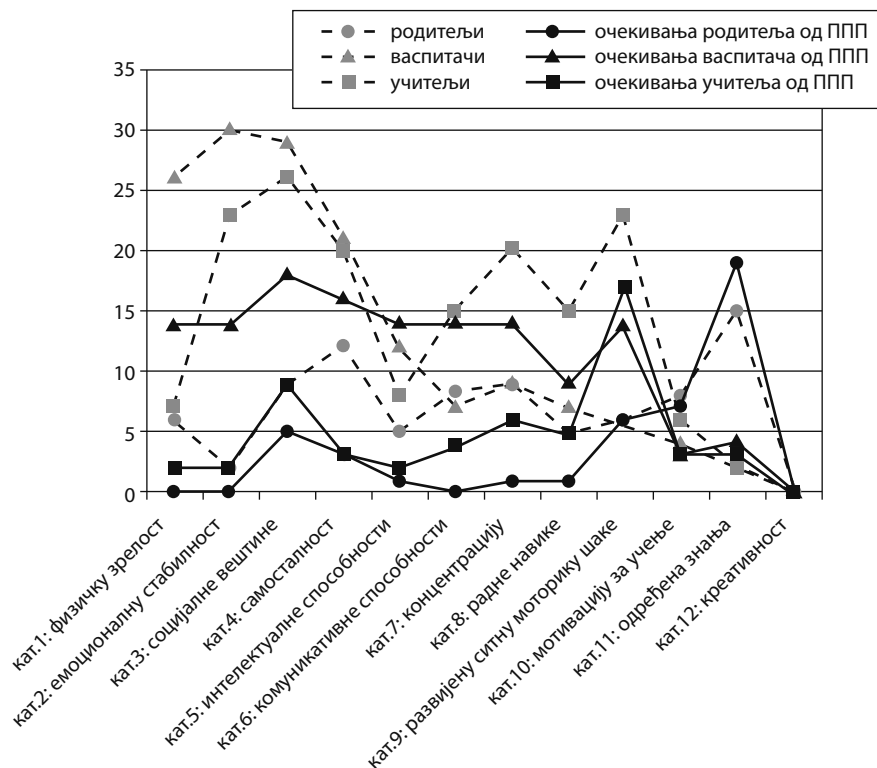
7: 9,38%) и увежбаност ситне моторике шаке (кат. 9: 8,64%). Друга половина листе важних својстава започиње развијеним комуникацијским (кат. 6: 7,11%) способностима деце и изграђеним радним навикама (кат. 8: 6,67%). Следе развијене интелектуалне способности (кат. 5: 6,17%) и изванредан ниво знања (кат. 11: 4,94%), мотивација за учешће у активностима школског типа (кат. 10: 4,2%) те развијене способности креативног изражавања (кат. 12: 0,49%).

У складу с основном идејом истраживања, од испитаника је такође затражено да наведу шта очекују од активности и садржаја који се реализују у оквиру обавезног припремног предшколског програма. Полазна претпоставка је да нема значајније разлике у очекивањима између родитеља, васпитача и учитеља у односу на васпитно-образовни рад у припремној групи. Имајући у виду да је постављено питање било отвореног типа, испитаници су наводили различите одговоре који се начелно могу разврстати у опште коментаре и навођење специфичних знања, вештина и способности. Међу испитаницима, васпитачи су давали највише уопштених одговора (нпр. „да омогући подстицај свим аспектима дечјег развоја“ или „усвајање знања, развијање способности, стицање умења и изграђивање радних навика“) чему је био склон и један број родитеља и учитеља (нпр. „да приближи деци све оно што их у школи очекује“, „упознавање школских обавеза и припрема за њих“ и сл.). Остали су наводили одређена знања (упознавање облика, боја, слова, бројева, годишњих доба, мерење времена, правила понашања и сл.) и умења (као што су: цртање, бојење, писање, сечење, везивање, пажљиво слушање других, чекање на ред, начини опхођења и сл.) за које очекују да ће их дете усвојити и развити похађајући припремни програм. Одговори испитаника разврстани су према најчешће навођеним категоријама (од 1 до 12) и представљени линијским графиком (*график 2*), што је омогућило сликовито приказивање не само разлика у очекивањима између група испитаника, већ и поређење унутар групе у односу на прво питање, тј. најчешће навођена својстава којима се одређује спремност за школу.

Испитани родитељи су најчешће наводили да од ППП очекују да детету обезбеди стицање знања и искустава која олакшавају усвајање градива у школи, пре свега из сфере писмености (ранг I, кат. 11: 44,14%). Знатно мање њих наводило је развој позитивног односа према школи и учењу (ранг II, кат. 10: 16,28%), те увежбавање руке за правилно држање оловке, цртање и писање (ранг III, кат. 9: 13,95%). Сваки десети родитељ истакао је да очекује да кроз припремни програм дете научи правила понашања, комуникације и сарадње (ранг IV, кат. 3: 11,63%), као и да развије самосталност (ранг V, кат. 4: 6,98%). На крају листе очекивања нашли су се вежбање концентрације (ранг VII, кат. 7: 2,33%), развијање радних навика (кат. 8: 2,33%) и подстицање интелектуалних способности (кат. 5: 2,33%). Слични одговори којима се фаворизује стицање искуства на пољу припреме за описмењавање предшколске деце уз изразито занемаривање општих психофизичких способности показале су и неке друге студије из нашег окружења (Gašić Pavišić i Vujačić, 2008; Klemenović, 2009). Налаз потврђују и друга новија истраживања (Colić, 2012) којима је установљено да родитељи 3,5 пута чешће у односу на васпитаче стављају нагла-

сак на учење, образовање и основна предзнања којима је дете у вртићу изложено, истичући важност усвајања правила понашања, навикавање на рад у групи и осамостаљивање детета (Colić, 2012).

График 2: - Очекивања од ППП и својства спремности за школу



За разлику од родитеља, васпитачи су истицали да од програмских активности очекују пре свега социјализацијски утицај (ранг I, кат. 3: 13,43%) и допринос осамостаљивању деце (ранг II, кат. 4: 11,94%), а потом и подстицај свих других (ранг V: физичког, кат. 1: 10,45%; емоционалног, кат. 2: 10,45%; комуникацијског, кат. 6: 10,45%; интелектуалног, кат. 5: 10,45%) аспеката дечјег развоја уз прилике за вежбање графомоторике (кат. 9: 10,45%) и концентracије (кат. 7: 10,45%). Након тога васпитачи су наводили формирање радних навика (ранг IX, кат. 8: 6,72%), стицање одређених знања (ранг X, кат. 11: 2,99%) те подстицање мотивације за учење и развијање позитивног односа према школи (ранг XI, кат. 10: 2,24%). Представљени налази потврђују закључке изложене у сличној студији у којој се такође показало да васпитачи дају теоријске одговоре сасвим очигледно оптерећени оним што пише у званичном програмском документу (Colić, 2012).

Учитељи су највише истицали да од ППП очекују прилике да деца вежбају ситну моторику шаке како би се припремила за писање (ранг I, кат. 9: 30,36%). Затим је по учесталости навођен социјализацијски утицај програмских активности (ранг II, кат. 3: 16,07%) те њихов допринос јачању концентracије (ранг III, кат. 7: 10,71%), развијању радних навика код деце (ранг IV, кат. 8: 8,93%) и њихових комуникацијских способности (ранг V, кат. 6: 7,14%). Након тога учитељи су наводили очекивање да се кроз припремни програм деца осамостале (ранг VII, кат. 4: 5,36%), изграде позитиван однос према учењу и активностима школског типа (кат. 10: 5,36%), те стекну извесна знања (кат. 11: 5,36%). На крају листе очекивања нашли су се физичка (ранг X, кат. 1: 3,57%), емоционална (кат. 2: 3,57%) и интелектуална (кат. 5: 3,57%) спремност детета за школу.

Да би се утврдило да ли је установљена разлика у очекивањима између родитеља, васпитача и учитеља статистички значајна, примењен је Крускал-Валисов тест. На основу додатних података (табела 2) и одговарајућих образаца установљен је однос величина ($6,992 > 5,99$) према којем се може одбацити хипотеза о непостојању разлике и с изразитом увереношћу (95%) прихватити алтернативна – да постоји разлика у очекивањима родитеља, васпитача и учитеља у односу на активности и садржаје који би требало да се са децом реализују у оквиру припремног предшколског програма.

Табела 2: Завршна табела за Крускал-Валисов тест (Мужих, 1986, 594):

Group:	Numb. of ranks n_i	Sum of ranks T_i	T_i^2/n_i	$H_{(2)} = 6,992$ $p < 0.05$ $6,992 > 5,99$
Roditelji	8	154	2964,5	
Vaspitači	11	103	964,45	
Učitelji	11	205	3820,45	
Total	30		7749,405	

Могло би се закључити да док су очекивања васпитача фокусирана на допринос програмских активности развоју општих способности деце и изграђивању радних и хигијенских навика, у средишту пажње учитеља су графомоторика и социјализација деце, а родитеља стицање одређених знања и описмењавање. Отуда се на самом врху заједничке листе очекивања од припремног програма појавило увежбавање ситне моторике шаке (кат. 9: 15,88%), развој социјалних вештина (кат. 3: 13,74%) и усвајање одређених знања (кат. 11: 11,16%). Потом су уследила очекивања да програмске активности подстичу осамостаљивање деце (кат. 4: 9,44%) и јачају њихову концентрацију (кат. 7: 9,01%), дају извесан допринос развоју комуникацијских (кат. 6: 7,72%) и интелектуалних (кат. 5: 7,29%) способности деце, те доприносе развоју њихове емоционалне стабилности (кат. 2: 6,87%) и физичке припремљености (кат. 1: 6,87%). На крају листе заједничких очекивања од припремних активности и садржаја нашли су се развијање радних навика (кат. 8: 6,44%) и јачање мотивације за учење и учешће у активностима школског типа (кат. 10: 5,58%).

У наставку анализе проверавано је у којој мери се слажу рангови унутар сваке од испитаних група (*график 2*) између очекиваног од припремног програма и својстава детета која су родитељи, васпитачи и учитељи издвојили као важна у одређењу „спремности за школу“. Израчунавањем коефицијента корелације рангова (r) установљено је да ранговани одговори професионалаца у оквиру разматраних питања показују веома високу сагласност (за учитеље $r = 0,939$; за васпитаче $r = 0,971$) што указује на високу корелацију и значајну повезаност. Наиме, наводећи својства која чине спремност за школу, професионалци су најчешће истицали иста она за која очекују да се највише потенцирају у раду са децом у оквиру институционалне припреме. У случају учитеља, реч је о развијању социјалних вештина, увежбавању графомоторике и јачању усмерене пажње, док су васпитачи показали глобалну развојну оријентацију. За разлику од изразите корелације утврђене у одговорима професионалаца, повезаност рангова у одговорима родитеља иако је битна досеже тек умерени интензитет ($r = 0,569$). Родитељи од припремног програма очекују прилике да деца стичу академска знања и вештине, готово у потпуности занемарујући подстицаје осталим својствима која су сами претходно издвојили као део сложаја особина важних у спремности детета за школу. Претпоставка је да се родитељи осећају најмање компетентним у том сегменту припреме, који представља новину, док за остала својства верују да се и даље спонтано развијају под утицајем активности које се са децом остварују у кругу породице и вртићу. Уско схватање спремности за школу које, према родитељима, треба детету да обезбеди припремни програм утврдиле су и друге студије из нашег окружења.

Закључна разматрања

Налази представљеног истраживања у складу су са резултатима сличних студија (Boland, 2011; Cuskelly & Detering, 2003; Sicim, 2011) којима је установљено да основу „спремности за школу“, према мишљењу родитеља, васпитача и учитеља, чине социјалне вештине деце заједно са развијеним способностима саморегулације, при чему родитељи чешће у односу на професионалце издвајају академска знања и вештине (Barbarin et al., 2008; Wesley & Buysse, 2003). Испитани родитељи су и овога пута показали да највећи допринос од активности у оквиру институционализоване припреме за школу очекују у сфери академских знања, што је установљено и налазима других студија из нашег окружења (Colić, 2012; Gašić Pavišić i Vujačić, 2008; Klemenović, 2009a). За разлику од њих, васпитачи су исказали очекивања од програмских активности којима се остварује глобални допринос дечјем развоју, док су учитељи фаворизовали социјалне вештине и графомоторичку припрему предшколаца.

Иако на први поглед није очигледно, добијени резултати су на трагу савремених приступа осмишљавању програма припреме деце за школу који наглашавају допринос програмских активности остваривању уравнотеженог дечјег развоја

уз овладавање мисаоним процесима, у чему се наглашава значај техника активног учења (Čudina Obradović, 2008). Истичу се вредности заједничких активности у којима је акценат на стварању прилика за упознавање нових и разноврсних доживљаја и садржаја (између осталог и академских) о којима одрасли са децом разговара уз подстицање исказивања личних искустава и њихово систематизовање у извесна сазнања. У таквим активностима је потребно применити различите системе симболичке комуникације чијом употребом деца стичу могућност да проникну у смисао писмености (Klemenović i Bubulj, 2013). Очекује се да професионалци који раде са предшколцима буду оспособљени за прилагођавање процеса учења различитим индивидуалним потребама деце те да припремљени прате промене у децем развоју у сарадњи с родитељима и колегама других струка.

Тако се показује да кључ спремности за школу нису својства детета сама по себи, већ да "спремност" представља вишедимензионалан конструкт (Čudina Obradović, 2008; Dockett & Perry, 2009; Noel, 2010) који укључује узајамне односе одговорне заједнице, припремљених установа, освешћених одраслих са којима дете ступа у интеракцију у институционалном (васпитачи, учитељи, стручни сарадници) и породичном окружењу (родитељи, старатељи) те развијених транзицијских пракси. Препорука је да се професионалци континуирано усавршавају и оспособљавају за успостављање међусобних односа и усаглашавање критеријума спремности ослањајући се на разне видове сарадње са породицом: заједничке посете родитеља и деце установама; заједничке акције и краћи програми за децу различитих узраста у оквиру установа; једнодневни боравци деце у установама; радионице за родитеље и други видови интерактивних облика комуникације с родитељима; састанци с родитељима на почетку програма за децу; посета професионалаца породицама уписане деце; скраћено време трајања активности на почетку програма за децу уз интензивну размену с родитељима и друго.

Литература:

- Bandur, V. i Potkonjak, N. (1999). *Metodologija pedagogije*. Beograd: Savez pedagoških društava Jugoslavije.
- Boland, A. (2011). *Exploring the Relationship Between Home and School Experiences and Kindergarten: Readiness for Higher and Lower Income Preschoolers*, Electronic Thesis or Dissertation, Ohio State University. Retrieved June 30, 2013 from the World Wide Web <https://etd.ohiolink.edu/>
- Colić, V. (2012). Roditelji i vaspitači o pripremi dece za polazak u školu. *Pedagogija*, God. 67, Br. 2, 252-260.
- Čudina Obradović, M. (2008). Spremnost za školu: višestrukost značenja pojma i njegova suvremena uporaba. *Odgovjne znanosti*, God. 10, Br. 2, 285-300.
- Dockett, S. & Perry, B. (2009). Readiness for School: A Relational Construct. *Australasian Journal of Early Childhood*, Vol. 34, No. 1, 20-26.

- Gašić Pavišić, S. i Vujačić, M. (2008). Rezultati praćenja primene i evaluacije efekata Pripremnog predškolskog programa. Saopštenje na Okruglom stolu *Priprema dece za polazak u školu*, Učiteljski fakultet u Beogradu, 23. decembar 2008. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Klemenović, J. (2009a). Saradnja predškolske ustanove sa porodicom u pripremi dece za polazak u školu. *Pedagoška stvarnost*, God. 54, Br. 3-4, 398-411.
- Klemenović, J. (2009b). *Savremeni predškolski programi*. Novi Sad: Savez pedagoških društava Vojvodine, Vršac: Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača.
- Klemenović, J. i Bubulj, D. (2013): Rana pismenost iz perspektive roditelja i vaspitača. *Pedagogija*, God. 68, Br. 2, 207-220.
- Marjanović Umek, Lj. (2009). Pripravljenost otrok za vstop v šolo: učinek vrtca, izobrazbe staršev in individualnih značilnosti otrok. In S. Gabe i Lj. Marjanovič Umek: *Študije (primerjalne) neenakosti* (str. 67-100). Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Mužić, V. (1986). *Metodologija pedagoških istraživanja*. Sarajevo: Svijetlost, OOUR Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Noel, A. M. (2010). Perceptions of School Readiness in one Queensland Primary School. *Australasian Journal of Early Childhood*, Vol. 35, No. 2, 28-35.
- Pravilnik o Opštim osnovama predškolskog programa* (2006). Službeni glasnik Republike Srbije, Prosvetni glasnik 16/06.
- Sicim, B. (2011). *School Readiness: Changes in the Views of Prospective Early Childhood Teachers Following a Pre-service School Readiness and Transition to Elementary School Course*. Electronic Thesis or Dissertation, Middle East Technical University Ankara. Retrieved June 28, 2013 from the World Wide Web <http://etd.lib.metu.edu.tr/upload/12613357/index.pdf>
- Tovilović, S. i Baucal, A. (2007). *Procena zrelosti za školu: kako pristupiti problemima procene zrelosti i adaptacije marginalizovane dece za školu?* Beograd: Centar za primenjenu psihologiju.
- Wesley, P. W. & Buysse V. (2003). Making Meaning of School Readiness in Schools and Communities. *Early Childhood Research Quarterly*, Vol. 18, No. 3, 351-375.
- Zakon o izmenama i dopunama Zakona o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja* (2004). Službeni glasnik Republike Srbije, 58/04.

Подаци о аутору

Др Јасмина Клеменовић (1970) је ванредни професор на Одсеку за педагогију Филозофског факултета Универзитета у Новом Саду.

E-mail: klementina@ptt.rs

АЛТЕРНАТИВНЕ ШКОЛЕ И ИМПЛЕМЕНТАЦИЈА КОНСТРУКТИВИЗМА У ШКОЛСКУ ПРАКСУ¹

Апстракт *Предмет овог рада односи се на алтернативно образовање посматрано кроз призму деловања алтернативних школа утемељених на социјалном конструктивизму. У тексту се разјашњава концепт „алтернативна школа“ и указује на базичне карактеристике конструктивистичке перспективе, с посебним фокусом на могућности имплементације социјалног конструктивизма у наставни процес. Приказује се и образовна пракса утемељена на конструктивистичкој филозофији образовања која се може наћи у савременим алтернативним школама. Циљ је да се испита како образовање утемељено на конструктивистичким идејама функционише у школској пракси, али и да се истражи евентуални допринос оваквог модела образовања образовном систему у целини. У раду се закључује да социјално конструктивистичка перспектива даје значајан допринос унапређењу наставе и учења. Коначно, с почетка 21. века мноштво ефикасне образовне праксе развијене унутар алтернативних школа ушло је у главне токове образовања, остваривши утицај на културу јавног образовања.*

Кључне речи: алтернативне школе, образовање усмерено на дете/ученика, конструктивистичка педагогија.

ALTERNATIVE SCHOOLS AND THE IMPLEMENTATION OF CONSTRUCTIVISM IN SCHOOL PRACTICE

Abstract *The subject of this paper is alternative education viewed through the prism of the activities of alternative schools based on social constructivism. The concept "alternative school" is explained and the basic characteristics of the constructivistic perspective are stated, with a special focus on the possibilities for the implementation of social constructivism in the teaching process. Educational practice based on constructivistic philosophy of education which can be found in modern alternative schools was the subject of interest of our research. The aim is to examine how education based on constructivistic ideas functions in school practice and to explore eventual contribution of this model to the education system in general. The conclusion is that social constructivistic perspective offers great contribution to the enhancement of teaching and learning. Finally, at the beginning of the twenty first century, a multitude of effective*

¹ Чланак представља резултат рада на пројекту „Квалитет образовног система Србије у европској перспективи“, бр. 179010 (2011-2014), чију реализацију финансира Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије.

educational practices, developed within alternative schools, entered mainstream education and influenced the culture of public education.

Keywords: *alternative schools, education focused on the child/ student, constructivist pedagogy.*

АЛТЕРНАТИВНЕ ШКОЛЕ И ВНЕДРЕНИЕ КОНСТРУКТИВИЗМА В ШКОЛЬНУЮ ПРАКТИКУ

Резюме

В данной статье обсуждается проблема альтернативного образования, которое рассматривается на примере работы альтернативных школ, основанных на социальном конструктивизме. В статье объясняется понятие "альтернативная школа" и указываются на основные характеристики конструктивистской точки зрения, с особым упором на возможности внедрения социального конструктивизма в учебный процесс. Учебная практика, основанная на конструктивистской философии образования, которая встречается в современных альтернативных школах, также находится в сфере интересов автора данной статьи. Цель данной работы заключается в изучении способа функционирования образования, основанного на конструктивистских идеях в школьной практике, а также и в исследовании потенциального влияния такой модели на образовательную систему в целом. Сделан вывод о том, что социальная конструктивистская перспектива вносит значительный вклад в улучшение и актуализацию преподавания и обучения. В начале 21 века множество эффективных образовательных практик, разработанных в альтернативных школах, вошло в главные направления образования и повлияло на всеобщую культуру публичного образования.

Ключевые слова: *альтернативные школы, образование, учащиеся, конструктивистская педагогика.*

Увод

Конструктивизам се данас најчешће одређује као теорија сазнавања пост-модерне са потенцијалом трансформисања теорије у области образовања (Fleury, 1998; Richardson, 2003; Taylor, 1998). Иако се конструктивизам у образовању може посматрати као новија грана когнитивних наука (Terwel, 1999), могуће је говорити о његовој директној повезаности са прагматизмом Чарлса Пирса (Charles Pierce), Вилијама Џејмса (William James) и Џона Дјуија (John Dewey). Полазећи од схватања да срж образовања представља континуирана реконструкција искуства, Дјуи (1970) је крајем XIX и почетком XX века у Лабораторијској школи на Универзитету у Чикагу у пракси примењивао и преиспитивао властите педагошке концепте. У овој школи су се тестирали ефекти истраживачког рада у области примене метода усмерених на дете. Настава коју карактерише оријентисаност на животна искуства

ученика и сарадничке практичне и истраживачке активности у непосредном контакту са реалношћу заменила је трансмисију вербално посредованих општих знања. Још једну одлику ове школе представљао је холистички приступ школском знању, то јест међусобно повезивање садржаја различитих предмета, као и њихово повезивање са ваншколским искуством детета.

Школе сличног типа данас делују на европској педагошкој и школској сцени, као, на пример, оне које се темеље на идејама италијанске лекарке и просветне раднице Марије Монтесори (Maria Montessori), белгијског психолога и педагога Овида Декролија (Ovide Decroly), француског педагога и образовног реформатора Селестина Френеа (Célestin Freinet), немачког педагога Петера Петерсена (Peter Petersen) и многих других (Milutinović, 2011a). Филозофија рада ових школа сеже до почетка XX века када се у Европи и Сједињеним Америчким Државама јављају покрети *реформске педагогије, новог или прогресивног образовања* који се критички односе према теорији и пракси старе школе настојећи да уклоне њене слабости и недостатке. Неки од модела реформских педагошких школа из прве половине XX века данас су се, заједно с онима који су креирани од шездесетих и седамдесетих година XX века, нашли под заједничким именитељем *алтернативне школе*.

Конструктивизам у области образовања још једном је, при крају XX века, нагласио значај активне улоге ученика у процесу стицања знања, док је социјална конструкција знања постала водеће начело форме социјалног конструктивизма. У том оквиру предмет овог рада односи се на алтернативно образовање посматрано кроз призму деловања алтернативних школа утемељених на конструктивистичким идејама и разумевању социјалне природе процеса учења. У раду ће се разјаснити концепт *алтернативна школа* и указати на базичне карактеристике конструктивистичке перспективе, с посебним фокусом на могућности имплементације социјалног конструктивизма у наставни процес. Образовна пракса утемељена на конструктивистичкој филозофији образовања која се може наћи у савременим алтернативним школама такође представља предмет интересовања овог рада. Циљ је да се испита како образовање утемељено на конструктивистичким идејама функционише у школској пракси, али и да се истражи евентуални допринос оваког модела образовања образовном систему у целини.

Образовање усмерено на дете/ученика и алтернативне школе

У разматрању концепција образовања усмереног на дете/ученика и алтернативних школа, чини се веома корисним поставити или сагледати ове концепте у историјској перспективи. У литератури (Armstrong, 2008; Curtis, 2012; Null, 2004) се истиче да је природни приступ образовању који је у XVIII веку поставио Жан-Жак Русо (Jean-Jacques Rousseau) трасирао пут развоју савремене образовне филозофије усмерене на дете или дискурса развоја човека. У свом делу „Емил или о васпитању“ Русо (1989) је јасно артикулисао педагошки приступ који у средиште образовања и активности учења ставља интересе и добробит детета. Швајцарски педагог Јохан

Хајнрих Песталоци (Johann Heinrich Pestalozzi) прихватио је Русоов романтичарски поглед на образовање, те је почетком XIX века у школи у Бургдорфу, а неколико година касније и у Ивердону спроводио образовну праксу усмерену на дете. Полазећи од става да циљ образовања представља развој свих природних снага детета, Песталоци је веровао да настава треба да се остварује кроз активан ангажман ученика са стварима и појавама у свету и да почива на дијалогу између наставника и ученика (Null, 2004). Под утицајем Песталоција, Фридрих Фребел (Friedrich Fröbel) је током XIX века даље развијао праксу образовања усмерену на дете, с нагласком на самоактивност, укључујући различите активности мануелне природе.

Те европске идеје оствариле су снажан утицај на америчку образовну мисао почетком XX века. У Сједињеним Америчким Државама су Френсис Паркер (Francis Parker), Џон Дјуи и други реформатори утицали на обликовање покрета *прогресивног образовања* заснованог на уверењу да би образовање требало да служи потребама сваког појединачног детета, с посебним акцентом на разумевање, деловање и искуство, пре него на учење напамет и меморисање чињеница. Френсис Паркер је крајем XIX века предводио реформе школства у бостонском предграђу Квинси у држави Масачусетс, а потом и у школи *Cook County Normal School* у Чикагу. Сматрајући да дете треба да се налази у центру наставног процеса, он је традиционални наставни образац заменио радом на пројектима значајним за живот ученика и контекстуалним учењем (Farnham Diggory, 1990). Слично томе, Дјуи (Dewey, 1985) уобичајено користи дечја претходна искуства као полазну основу за увођење у софистицираније облике знања заступљених у различитим дисциплинама. Његова замисао била је да се деци обезбеде образовна искуства која се односе на стицање разумевања садржаја подучавања, а која су социјална, повезана са претходним искуствима и уграђена у животни контекст (Djui, 1970). Повезујући идеје прогресивних педагога као што су Џон Дјуи и Марија Монтесори с искуствима из примене Пројект методе Вилијама Килпатрика (William Kilpatrick) и Винетка плана Карлтона Вошберна (Carleton Washburne), Хелен Паркхерст (Helen Parkhurst) је 1920. године основала *Далтон школу* (*The Dalton School*). Ова школа је била заснована на принципима повезивања садржаја учења с интересима, потребама и способностима сваког ученика и креирања атмосфере за подржавање како аутономије ученика, тако и духа сарадње и заједништва (Milutinović, 2009).

На европском педагошком тлу концепцију образовања усмерену на дете је током прве половине XX века, међу осталима, развијала Марија Монтесори. Она је 1907. године основала први вртић и школу под називом *Дечја кућа* (*Casa dei Bambini*) у Италији, која је служила за спровођење и тестирање многих замисли, стратегија и материјала који су чинили саставни део методе Монтесори. Верујући да је у образовању потребно узети у обзир целокупно биће детета, аустријски филозоф и педагог Рудолф Штајнер (Rudolf Steiner) практично је примењивао властите педагошке идеје у првој школи Валдорф коју је 1919. године основао у Немачкој. Као противстав према интелектуализму традиционалног образовања, Александар Нил (Alexander Neill) је у Енглеској 1921. године основао школу Самерхил (Summerhill)

коју је утемељио на романтичарској традицији (Milutinović, 2011a). Француски педагог Селестин Френе је 1935. године, након официјелних критика усмерених према његовим иновативним методама поучавања, напустио посао наставника јавне школе како би покренуо властиту школу у Венцеу (Sliwka, 2008). Концепцију образовања усмереног на дете у Европи су развијали и Овид Декроли у Белгији, Франциско Ферер (Francisco Ferrer) у Шпанији, Петер Петерсен у Немачкој, Адолф Феријер (Adolphe Ferrière) у Швајцарској итд. То су само неки од теоретичара и практичара који су остварили утицај на обликовање алтернативних педагошких концепција и школа релевантних за савремену образовну сцену.

Током шездесетих и седамдесетих година XX века алтернативно образовање је прерасло у широко распрострањен друштвени покрет. Период од 1967. до 1972. године означава се као период кризе јавног образовања када су студентске демонстрације, штрајкови наставника и дубоко преиспитивање традиционалних претпоставки уздрмали образовне системе, што је, између осталог, резултирало и увођењем првих магнет-школа у амерички јавни школски систем (Miller, 2007). У овом раздобљу је еволуција концепција образовања усмереног на дете праћена и настанком покрета *отвореног образовања*. Отворена настава, школе без разреда, кооперативно учење, вишегенерацијско груписање, социјални курикулум и доживљајна настава представљају примере инфилтрације раних прогресивних идеја у праксу образовања тог периода. Под утицајем Абрахама Маслоу (Abraham Maslow), Карла Роџерса (Carl Rogers), Курта Левина (Kurt Lewin) и других, развијале су се многе слободне школе. У литератури (Bertrand, 2003; Nagata, 2006) се управо почетак седамдесетих година XX века означава као „златни период“ хуманистички утемељених алтернативних школа.

Отвара се питање тумачења самог појма *алтернативна школа* који се у литератури дефинише на различите начине (Nagata, 2006; Sliwka, 2008; Spevak, 2001). Неки аутори (Ridl, 2003) истичу да алтернативна може бити било каква школа или покрет у односу на други покрет или школу, зависно од аспекта, приступа или критеријума који се одабере као одређујући. Међутим, ради се о коришћењу појма *алтернативна школа* са ширег гледишта. Уже посматрано, увек су у питању само школе које су биле обележаване појмом алтернативне од седамдесетих година XX века, у време незадовољства јавности садржајем и организацијом јавног школства и оснивања школа на основу представа неких друштвених група (Nagata, 2006; Ridl, 2003). Са тог гледишта приоритетни критеријум одређења појма *алтернативна школа* представља сама педагошка специфичност одређене образовне институције. Посматрано у том контексту алтернативне су оне школе које карактерише образовање усмерено на дете/ученика и његову индивидуалност, иновативан и флексибилан курикулум у којем се полази од ученичких потреба и интересовања, партнерски односи у настави, активно учешће ученика, родитеља и интересних група у школском животу и развоју школе итд.

Док значај покрета слободних школа замире осамдесетих година XX века, трансформација индустријске економије у глобалну економију засновану на знању

деведесетих година XX века подстиче расправу о будућности стандардног модела школовања (Sliwka, 2008). То је, између осталог, резултирало широким спектром алтернативних облика образовања који се данас остварују како у приватним школама, тако и у сектору јавног образовања. Велике глобалне мреже школа посебне педагошке оријентације (школе Монтесори и Валдорф) коегзистирају упоредо са новим покретима у алтернативном образовању, као и са многим појединачним алтернативним школама, при чему неке од њих експлицитно заснивају свој рад на конструктивистичкој образовној филозофији.

Конструктивистичка педагогија

У савременој научној литератури конструктивизам се повезује са многим теоретичарима који су деловали у разним историјским раздобљима и заступали различите филозофске традиције. У том оквиру креиране су и различите форме конструктивизма, као што су, на пример, индивидуални конструктивизам, радикални конструктивизам, социјални конструктивизам, социјални конструкционизам, критички и контекстуални конструктивизам (Geelan, 1997). Иако се ове форме конструктивизма међусобно знатно разликују, већину њих повезује филозофско уверење према којем људска бића конструишу властито разумевање реалности.

Уопште узев, конструктивизам представља епистемолошку позицију која укључује широк спектар идеја о продукцији знања и његовој индивидуалној и/или колективној конструкцији. Иако се конструктивистичка епистемолошка позиција односи пре свега на теорију сазнавања, а не на теорију учења, она је утицала на обликовање конструктивистичке теорије учења, што је пак водило ка развоју конструктивистичке педагогије (Fleury, 1998). При томе се у литератури (Burbules, 2000; Richardson, 2003) конструктивистичка педагогија најчешће описује кроз опозицију конструктивистичког и трансмисионог модела наставе, обухватајући следеће карактеристике: 1. усмереност на ученика и уважавање његовог порекла и предзнања, 2. пружање подршке како би ученици јасније артикулисали властите погледе и схватања, 3. стављање тежишта на дијалог са циљем обликовања средине учења која омогућава ученицима креирање властитих концептуализација, и њихову размену са другима, 4. развијање свести о постојању вишеструких перспектива, 5. омогућавање одабира циљева учења и задатака који се заснивају на аутентичним проблемима, 6. осигуравање прилика да се утврђују, изазивају, мењају или допуњују постојећа уверења и разумевања, 7. развијање свести о властитом процесу учења. Полазећи од суштинских одлика конструктивистички засноване образовне праксе, неки аутори (Richardson, 2003) конструктивистичку педагогију описују као креирање образовне околине, активности и метода учења утемељених на конструктивистичкој теорији учења ради постизања бољег разумевања садржаја учења и развијања способности учења које потпомажу даље учење.

Један од разлога због којег конструктивистичку педагогију није једноставно дефинисати је тај што разне групе теоретичара подржавају различите концепције учења, најчешће у зависности од тога да ли се нагласак ставља на индивидуалне когнитивне процесе или на социјалне процесе коконструкције знања (Geelan, 1997; Windschitl, 2002). Очигледно је да се у расправама о метафори конструкције прави дистинкција између ученичких психолошких процеса, с једне, и социјалних процеса у настави, с друге стране. У том оквиру се најчешће лабаво групишу и две форме конструктивизма: *индивидуални* и *социјални*. Ипак, у литератури у области образовања све је више радова (O'Brien, 2000; Taylor, 1998) у којима се наводи да индивидуална форма конструктивизма постепено уступа место социјалној перспективи која се усредсређује на процесе заједничког изграђивања знања кроз интеракцију и преговарања у друштвеном окружењу.

Социјални конструктивизам одбацује ендегену епистемологију индивидуалног конструктивизма и усмерава пажњу на улогу друштвених процеса у креирању знања. Према овом типу конструктивистичке мисли, друштво или његове подгрупе обликују начине разумевања света, категорије и појмове које људска бића користе. Отуда се учење не посматра као процес стицања знања које постоји независно од ученика, већ као процес конструисања знања који се одвија кроз интеракцију са другима у одређеном друштвено-културном контексту (Milutinović, 20116). Те основне премисе социјалног конструктивизма имају значајне импликације за педагошки рад у учионици. Наставну праксу засновану на социјалном конструктивизму карактеришу следећа обележја: 1. усмереност на сарадничко (колаборативно) конструисање знања и значења, 2. уважавање различитих перспектива ученика, њихових начина мишљења и осећања, 3. истовремено укључивање наставника и ученика у процес подучавања и учења, 4. постављање социјалне интеракције у средиште образовног процеса, 5. обликовање курикулума кроз процесе преговарања, а у односу на специфична искуства ученика и заједнице у којој живи, 6. задовољавање развојних потреба и интереса ученика кроз курикулум и образовну средину прожету њиховим културама, 7. поред интелектуалних способности, узимање у обзир и физичких, емоционалних и психолошких могућности и потреба ученика, 8. процењивање на основу личног напретка сваког појединца, а не искључиво у складу са унапред постављеним нормама (Oldfather et al., 1999). Сва та обележја сачињавају културу учионице у оквиру које се уобичајене норме нашања трансформишу у нове обрасце интеракције између наставника и ученика засноване на заједничком разумевању и налажењу смисла сопствених активности у грађењу курикулума. Отуда су значајна схватања неких аутора (Windschitl, 1999) који конструктивизам посматрају не само као алтернативу традиционалном моделу образовања или као скуп засебних наставних пракси које се могу уметнути у окружење учења кад год се оцени да је то потребно, већ пре свега као филозофију на којој се култура учионице може системски изграђивати. Посматрано у школском контексту, реч је о разумевању конструктивизма као културе, то јест као кохерентног скупа веровања, норми и пракси које конституишу структуру школског живота.

Примери имплементације конструктивизма у школску праксу

Док је конструктивистичка перспектива уграђена у наставну праксу многих алтернативних школа, као што су, на пример, *Dalton School* и *Sudbury Valley School*, у литератури се (Sliwka, 2008) наводи да швајцарска школа *Institut Beatenberg* и канадски програм PROTIC последњих деценија представљају примере модела алтернативног образовања експлицитно заснованог на конструктивистичким теоријама учења.

Institut Beatenberg је приватна школа интернатског типа у Берну у којој се школују ученици од петог до десетог разреда на нивоу обавезног образовања. Циљ образовања се у овој школи види у повећању интерперсоналне компетентности ученика, као и њихове способности и спремности за учење током читавог живота, укључујући развој вештина учења и проживљавање тренутака радости и успеха у учењу (Ramseier & Von Gunten, 2012). Отуда је ова школа фокусирана на дизајнирање оптималне средине учења у оквиру које се поштују индивидуалне претпоставке и истовремено интегришу у социјални оквир. У том смислу у школи се подстиче независно учење и узимају у обзир развојне потребе ученика и њихови индивидуални циљеви учења. Тим приступом се омогућава да захтеви који се постављају пред ученике буду примерени њиховим способностима и индивидуално постављеним циљевима, што повратно утиче на изграђивање позитивне слике о себи, самопоштовања и мотивације за учење.

У циљу креирања оптималне околине учења, у школи се напуштају елементи традиционалне структуре школе као што су, на пример, груписање ученика по узрасту, наставни час у трајању од 45 минута, унапред одређени курикулум, тестирање и бројчане оцене. Уобичајене дневне активности одвијају се кроз различите аранжмане учења који не само да дозвољавају, већ и подстичу самоорганизовање и практиковање слободе избора. Око половину времена предвиђеног за учење ученици проводе у аранжману *тимова за учење (learning teams)*, где су ангажовани на задацима пажљиво обликованим у складу са њиховим индивидуалним образовним програмима. Они имају могућности да раде самостално, у паровима или у малим групама. Потом следи фронтална заједничка настава која се реализује четири дана у недељи из немачког језика, математике, енглеског и француског језика. Ипак, у овом *предметном аранжману (subject settings)* предвиђа се и доста времена за самостални и групни рад. Ученици имају и могућности да презентују своје радове или да обављају задатке на којима ће касније наставити да раде у тимовима. Повезаност аранжмана је веома значајна јер обезбеђује прилике за континуирани и концентрисани рад на одређеној теми (Ramseier & Von Gunten, 2012). У послеподневним часовима ученици се могу бавити различитим активностима, укључујући спортске активности, музику, ручни рад или рад на темама из природних наука или историје.

У складу са целокупном филозофијом школе од ученика се тражи да током времена постане одговорнији за себе и своје усмеравање. Отуда је улога наставника да води и саветује ученика, као и да по потреби пружа смернице за рад. При упису у школу сваком ученику се додељује један наставник који је у улози

личног саветника задужен за вођење и праћење напретка ученика. У овој школи осмишљене су и специфичне процедуре, то јест „алати“ за планирање, процењивање, рефлектовање и документовање учења. Учење се за сваког ученика унапред пројектује за период од једне године и редовно процењује у сусретима између ученика, родитеља, личног саветника и представника школске администрације. Вештине ученика и њихов развој процењују се на основу документације коју води наставник у сарадњи с учеником и путем периодичног процењивања. Као оруђа документовања напретка користе се портфолији, агенда (осврт на планирање и рефлексије о учењу), и извештај који укључује приказ стечених вештина, документацију о раду, процену личног саветника и самопроцену ученика. Ученици на почетку школске радне недеље уписују циљеве учења у *недељни план (layout)* и формулишу конкретне активности које треба да реализују (Sliwka, 2008). Планирање рада на кључној теми недеље је посебно значајно, јер треба да резултира специфичним, мерљивим, достижним и релевантним циљевима учења. Коначно, процењивање постигнућа остварује се на основу индивидуално постављених циљева учења, а у односу на матрицу вештина или компетенција која укључује листу вештина у одређеном предмету или подручју представљених на једној оси, и нивое развијености тих вештина на другој. Ова матрица обезбеђује сагледавање достигнутог нивоа овладаности одређеном вештином, указујући истовремено на степен овладаности који се настоји постићи у следећем кораку.

Како би се осигурало да окружење учења буде прилагођено индивидуалним циљевима учења, интересовањима и претходним знањима ученика, почетну тачку у развијању курикулума представља уговор који заједнички договарају ученик, родитељ и особље при упису ученика у школу. На основу тог уговора креира се образовни програм по мери сваког ученика, који се континуирано развија током боравка ученика у школи. Рад у различитим групама и констелацијама (на пример, вишегенерацијско груписање, груписање према постигнућима) обезбеђује подржавајући социјални контекст (Ramseier & Von Gunten, 2012). Тимови за учење обезбеђују индивидуализован рад и развој вештина самоусмереног учења. Интервјуи који се одвијају између ученика и личног саветника једном недељно осигуравају пружање континуиране подршке, праћење развоја и процену процеса учења. Недељне презентације радова и портфолији подржавају ове процесе. У том оквиру може се констатовати да је институционална и педагошка структура ове школе оријентисана ка подржавању општешколске филозофије оптималних изазова, ефективне комуникације и друштвеног развоја кроз процесе социјалног учења.

PROTIC представља алтернативну педагогију уграђену у школску праксу државне ниже средње школе *Les Compagnons-de-Cartier* у Квебеку, фокусирану на нове педагошке приступе који интегришу информационо-комуникациону технологију у наставу и учење. Настава која се одвија по програму *PROTIC* усмерена је на развој социјалних, емоционалних, сазнајних и метакогнитивних компетенција кроз колаборативна истраживања и интердисциплинарне пројекте (Council of Ministers of Education, Canada, 2005). Социјално конструктивистичка перспектива учења која

се налази у основи ове алтернативне педагогије условила је реконструкцију целокупне средине учења како би се сви материјални и људски ресурси оптимално користили у стварању мреже заједница учења. Сваки ученик има обезбеђен радни простор смештен унутар радног тима од четири ученика, и то у оквиру одељења са тридесетак ученика. На свакој клупи налази се преносни рачунар, а ученици се слободно шетају и разговарају о пројектима на којима раде. Наставник се такође креће по учионици, разговара са појединачним ученицима или групом ученика, проверава шта су направили, поставља питања и пружа повратне информације. Предности окружења учења потпомогнутим информационо-комуникационим технологијама виде се у осигуравању комуникације и размене искустава упркос одвојености у времену и простору, то јест у ширењу мрежа заједница учења.

Процес наставе/учења одвија се кроз колаборативна истраживања у оквиру пројектног приступа који повезује различите предмете и дисциплине. Унутар малих хетерогених група, ученици раде заједно на интердисциплинарним пројектима, решавају проблеме кроз активно истраживање и експериментисање, организују тимски рад, дискутују, обједињују прикупљене податке и представљају резултате рада (Sliwka, 2008). Циљ је да се ученици учине одговорним за властито учење, при чему се од њих очекује да постављају циљеве учења, да организују властито учење, да уче самостално и у групама, као и да се служе информационом технологијом у истраживању и комуникацији. Социјалне интеракције се успостављају и ван учионице. Ученици носе своје преносне рачунаре кући и њима се служе како би ступили у контакт с другима. Електронска комуникација захтева прецизност у излагању ставова и извођењу закључака. Када ученик није довољно прецизан, наставник или остали чланови групе траже детаљнија објашњења за неке ставке или разјашњење неких нејасноћа преко интернет форума. Из ове перспективе, наставници преузимају вишеструке улоге и функције. Унутар заједнице учења, наставници постају помагачи процеса учења, али и медијатори усредсређени не само на повезивање ученика са садржајем учења, већ и на међусобно повезивање ученика кроз сарадњу и тимски рад.

Процењивање се у оквиру ове алтернативне педагогије посматра као кључна полуга успеха за све. Отуда се оно уклапа у свакодневни процес наставе и учења, то јест широко се примењује формативно процењивање. Сваких девет дана ученици показују шта су научили подносећи извештај наставнику, који свој одговор уноси у портфолио. Извештај и повратне информације служе ученицима како би стекли увид у властити процес учења и планирали даљи рад. Електронска портфолија која воде ученици садрже личне циљеве учења и омогућавају идентификацију јаких страна ученика, као и подручја у којима је неопходно додатно залагање (Council of Ministers of Education, Canada, 2005). Процене вршњака и самопроцењивање процеса учења на когнитивном, социјалном и емоционалном нивоу потпомажу развој метакогнитивних стратегија. Од четири писана извештаја која ученици добијају током године, само један садржи елементе сумативне евалуације, показујући да ли су ученици успешно завршили годину. Процена нивоа развијено-

сти кроскуруикларних компетенција, као што су, на пример, организационе, дигиталне, социјалне и грађанске компетенције, такође је укључена у овај извештај.

Закључна разматрања

Предмет овог рада односи се на алтернативно образовање посматрано кроз призму деловања алтернативних школа утемељених на социјалном конструктивизму. Теоријска анализа показује да су ране прогресивне идеје с ослонцем на идеологију реформске педагогије великим делом заступале филозофију наставе коју данас промовише конструктивистичка педагогија. Модели реформских педагошких школа с почетка ХХ века предлагали су нова решења као одговор на педагошке изазове који су на много начина налик на данашње (на пример, прилагођавање курикулума ученичким индивидуалним потребама и интересовањима, подстицање активног учења, неговање дијалога и кооперативних ситуација за учење, стављање ученика у позицију да буду одговорни за властито учење).

Иако многи изазови који се данас постављају пред конструктивистичку наставу нису нови, проширивање и продубљивање психолошких сазнања, заједно са јединственим технолошким, економским и друштвеним условима, креирају нови контекст за образовање, што захтева даља испитивања могућности примене иновативних модела образовања у школској пракси. Ради се о томе да је од шездесетих година ХХ века повећана база знања из области теорија учења, укључујући широк корпус радова о алтернативним концепцијама ученика и метакогницији. У новије време су, захваљујући промени теоријско-методолошких парадигми, стечени и значајни увиди о социјалним и културним утицајима на процес конструисања знања. Предложени су нови начини утемељења наставног процеса као, на пример, они засновани на процесу коконструкције знања, на социјалној интеракцији из које проистичу концептуалне промене, на кооперативним активностима у зони наредног развоја и пружању подршке заједници ученика (Windschitl, 2002). Када је реч о измењеном технолошком, економском и друштвеном контексту образовања, нове технологије представљају моћне алате за подршку учења којима се олакшава самостално откривање, учење на даљину, комуникација и сарадња са другима. Коначно, феномен глобализације поставља пред школе захтев за образовање појединаца који ће бити оспособљени да креативно мисле, да се флексибилно прилагођавају новим радним захтевима, да идентификују и решавају проблеме, као и да ефективно комуницирају с другима у технолошком контексту, што су све претпостављени исходи учења у социјално конструктивистичком окружењу.

У светлу свега реченог значајно је осврнути се на резултате емпиријских провера ефикасности педагошког рада у социјално конструктивистичкој средини учења. Истраживања ефеката рада школе *Institut Beatenberg* показују да интервјуисани ученици и наставници деле заједнички став да се у оквиру ове институције многоме негује индивидуализовано, независно, разноврсно, сарадничко и само-

усмерено учење (Ramseier & Von Gunten, 2012). Испитивања такође показују да педагошки рад у овој школи доприноси развијању доживљаја самоефикасности, при чему велики број испитаника позитивно процењује улогу наставника као саветника. Уз то, бивши ученици позитивно процењују утицај дистинктивних карактеристика ове школе на развој каријере и њихов професионални развој. Ефикасност педагошког рада повезује се и са чињеницом да је неколико школа у Немачкој и Швајцарској усвојило елементе овог окружења учења. Када је реч о програму *PROTIC*, школске 2001/02. године је изашла прва генерација завршених дипломаца, што је омогућило поређење постигнућа ученика по областима (природне науке, математика, историја, француски и енглески језик) на нивоу целе покрајине. Мерења постигнућа стандардизованим тестовима показују да ученици из програма *PROTIC* уобичајено постижу резултате изнад просека, у поређењу са осталим ученицима у оквиру истог нивоа образовања (Council of Ministers of Education, Canada, 2005). Друга истраживања (Legault & Laferrière, 2002) показују да интеракција ученика с овом друштвеном и педагошком средином подстиче спремност на сарадњу и партиципацију у заједничким пројектима. Осим тога, испитивања ефеката примене социјалног конструктивизма у настави и трансформације учионице у заједнице учења (Palincsar, 1998; Terwel, 1999) показују да сарадничке активности у настави доприносе стицању нових знања, развијању вештина критичког мишљења, вештина читања и писања, те способности аргументовања.

Мада остаје чињеница да примена социјално конструктивистичких идеја у школској пракси суочава наставнике са многим концептуалним, педагошким, културним и политичким дилемама (Milutinović, 20116; Windschitl, 2002), могло би се закључити да ова образовна перспектива даје значајан допринос унапређењу наставе и учења. Коначно, с почетка XXI века мноштво ефикасне образовне праксе развијене унутар алтернативних школа ушло је у главне токове образовања, остваривши утицај на културу јавног образовања (на пример, проблемска и пројектна настава, кооперативно учење, аутентично процењивање). Очигледно је да су алтернативне школе већ одиграле улогу у реконструисању образовних система широм света (Sliwka, 2008). Не треба занемарити ни значај чињенице да алтернативне школе имају компензациону функцију (Spevak, 2001). Оне су делом и настале ради надокнаде одређених недостатака стандардног школства, као и у сврху обезбеђивања разноврсних путева образовања и плурализације школске сцене. Са педагошког и дидактичко-методичког аспекта најзначајнија улога алтернативних школа огледа се у увођењу иновативних елемената у окружење учења, који пак утичу на доминантан тип школе и унапређују квалитет образовања у целини.

Литература

Armstrong, T. (2008). *Najbolje škole: Kako istraživanje razvoja čovjeka može usmjeravati pedagošku praksu*. Zagreb: Educa.

- Bertrand, Y. (2003). *Contemporary Theories and Practice in Education*. Madison, WI: Atwood Publishing.
- Burbules, N. C. (2000). Constructivism: Moving Beyond the Impasse. In D. C. Phillips (Ed.), *Constructivism in Education: National Society for the Study of Education (NSSE) Yearbook* (pp. 308-330). Chicago: University of Chicago Press.
- Council of Ministers of Education, Canada (2005). *OECD Study on Enhancing Learning through Formative Assessment and the Expansion of Teacher Repertoires, Canadian Report*. Retrieved September 12, 2013 from the World Wide Web http://www.cmec.ca/Publications/Lists/Publications/Attachments/78/OECD_Formative.en.pdf
- Curtis, W. (2012). Filozofija odgoja. U B. Dufour & W. Curtis (ur.), *Studij odgojno-obrazovnih znanosti: uvod u ključne discipline* (str. 71–98). Zagreb: Educa.
- Dewey, J. (1985). The Child and the Curriculum. In M. Golby, J. Greenwald & R. West (Eds.), *Curriculum Design* (pp. 150-164). London & Sydney: The Open University Press.
- Džui, Dž. (1970). *Vaspitanje i demokratija*. Obod: Cetinje.
- Farnham Diggory, S. (1990). *Schooling: The Developing Child*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Fleury, C. S. (1998). Social studies, Trivial Constructivism, and the Politics of Social Knowledge. In M. Larochelle, N. Bednarz & J. Garrison (Eds.), *Constructivism and Education* (pp. 156-172). New York: Cambridge University Press.
- Geelan, D. R. (1997). Epistemological Anarchy and the Many Forms of Constructivism. *Science & Education*, Vol. 6, No. 1, 15–28.
- Legault, F. & Laferrière, T. (2002). *Impact of a Networked Computer-assisted Project-based Pedagogy on Motivational Beliefs and Work Involvement of Secondary-level Students*. Paper presented at the Pan-Canadian Education Research Agenda Symposium „Information Technology and Learning“ April 30 – May 2, 2002, Montreal, Quebec: The Canadian Education Statistics Council. Retrieved September 17, 2013 from the World Wide Web http://www.cesc.ca/pceradocs/2002/papers/FLegault_TEN.pdf
- Miller, R. (2007). *A Brief History of Alternative Education*. AERO: The Alternative Education Resource Organization. Retrived November 13, 2012 from the World Wide Web <http://www.educationrevolution.org/blog/a-brief-history-of-alternative-education>
- Milutinović, J. (2009). Dalton plan – koncepcija i modifikacija. *Pedagogija*, God. 64, Br. 1, 23–34.
- Milutinović, J. (2011a). *Alternative u teoriji i praksi savremenog obrazovanja: put ka kvalitetnom obrazovanju*. Novi Sad: Savez pedagoških društava Vojvodine; Vršac: Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača „Mihailo Palov“.
- Milutinović, J. (2011b). Socijalni konstruktivizam u oblasti obrazovanja i učenja. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, God. 43, Br. 2, 177-194.
- Nagata, Y. (2006). *Alternative Education: Global Perspectives Relevant to the Asia-Pacific Region*. Dordrecht: Springer.
- Null, W. J. (2004). Is Constructivism Traditional? Historical and Practical Perspectives on a Popular Advocacy. *The Educational Forum*, Vol. 68, No. 2, 180-188.
- O'Brien, L. M. (2000). Engaged Pedagogy. *Childhood Education*, Vol. 76, No. 5, 283–288.

- Oldfather, P., West, J., White, J. & Wilmarth, J. (1999). *Learning through Children's Eyes: Social Constructivism and the Desire to Learn (Psychology in the Classroom)*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Palincsar, A. S. (1998). Social Constructivist Perspectives on Teaching and Learning. *Annual Review of Psychology*, Vol. 49, No. 1, 345-375.
- Ramseier, E. & Von Gunten, A. (2012). *The Beatenberg Institute: A Case Study of the OECD Project „Innovative Learning Environments“ (ILE)*. Bern, Switzerland: PHBern. Retrieved September 1, 2013 from the World Wide Web <http://www.oecd.org/edu/ceri/49930760.pdf>
- Richardson, V. (2003). Constructivist Pedagogy. *Teachers College Record*, Vol. 105, No. 9, 1623–1640.
- Ridl, K. (2003). Alternativne škole i inovacije u obrazovanju. *Pedagoška stvarnost*, God. 49, Br. 3-4, 337–346.
- Ruso, Ž. Ž. (1989). *Emil ili o vaspitanju*. Valjevo – Beograd: Estetika.
- Sliwka, A. (2008). The Contribution of Alternative Education. In *Innovating to Learn, Learning to Innovate* (pp. 93-112), Paris: OECD Publishing. Retrieved September 8, 2011 from the World Wide Web <http://www.oecd.org/dataoecd/13/30/40805108.pdf>
- Spevak, Z. (2001). Alternativne škole – razvoj, pojmovni okvir i funkcije. *Pedagoška stvarnost*, God. 47, Br. 9-10, 659-665.
- Taylor, P. C. (1998). Constructivism: Value Added. In B. Fraser & K. Tobin (Eds.), *International Handbook of Science Education* (pp. 1111–1123), Dordrecht: Kluwer Academic Press.
- Terwel, J. (1999). Constructivism and its Implications for Curriculum Theory and Practice. *Journal of Curriculum Studies*, Vol. 31, No. 2, 195-199.
- Windschitl, M. (1999). The Challenges of Sustaining a Constructivist Classroom Culture. *Phi Delta Kappan*, Vol. 80, No. 10, 751-756.
- Windschitl, M. (2002). Framing Constructivism in Practice as the Negotiation of Dilemmas: An Analysis of the Conceptual, Pedagogical, Cultural, and Political Challenges Facing Teachers. *Review of Educational Research*, Vol. 72, No. 2, 131–175.

Подаци о аутору

Др Јована Милутиновић (1970) је ванредни професор на Одсеку за педагогију Филозофског факултета Универзитета у Новом Саду.

E-mail: jovanam@uns.ac.rs

ДЕТЕ ИЗМЕЂУ ЗАШТИТЕ И АУТОНОМИЈЕ: ПРОТЕКЦИОНИЗАМ ИЛИ ЛИБЕРАЦИОНИЗАМ?

Анстракт У раду су приказана два супротстављена становишта када је реч о партиципацији и развоју детета, као и о начину на који треба подржавати развој деце како би то било у њиховом најбољем интересу. Протекционисти, с једне стране, на дете гледају као на пасивни објекат бриге и заштите одраслих и децу третирају у складу са том сликом (заштита, контрола и маргинализација). Либерационисти, с друге стране, сматрају да је дете субјекат развоја, односно активни учесник у сопственом развоју. Право на партиципацију онако како је дефинисано у Конвенцији о правима детета и његове развојнопсихолошке импликације представљају област око које се воде жучне расправе заступника оба правца. У раду су приказани најчешћи аргументи које протекционисти истичу противећи се идеји партиципације, а који се зајимљају на слици о детету као пројекту за будућност које је некомпетентно и које због тога треба (пре)заштитити. Ти аргументи су критички размотрени са становишта развојнопсихолошких сазнања о детету и улози одраслих у подстицању развоја деце. У том смислу партиципација деце је неопходан услов стицања важних компетенција за живот и она представља не само основну потребу детета, већ и важан механизам који подстиче и подржава његов развој.

Кључне речи: партиципација, (про)активно дете, либерационисти, протекционисти, развој детета.

THE CHILD BETWEEN PROTECTION AND AUTONOMY: PROTECTIONISM OR LIBERALIZATION?

Abstract The paper presents two opposite viewpoints when it comes to the idea about the participation and development of the child, and the way child development should be supported in their best interest. The protectionists, on the one hand, see the child as a passive object of the adults' worry and protection and treat children in accordance with such a picture (protection, control, and marginalization). The liberationists, on the other hand, hold that the child is the subject of development, i.e. active participant in its own development. The right to participate, as defined in the Convention of Children's Rights and its developmental psychological implications is the field of fervent discussions of the representatives of both lines of thinking. The paper cites the most frequently used arguments that the protectionists stress when they oppose the idea of participation, based on the view of the child as a project for the future, that the child is incompetent and therefore should be (over)protected. These arguments are analyzed from the

standpoint of modern insights of developmental psychology about the child and the role of adults in stimulating child development. In this sense, the participation of the child is a necessary condition for the acquisition of the competencies important for life, and it is not only a basic need of the child but also an important mechanism that supports and stimulates the child's development.

Keywords: *participation (pro)active child, liberationists, protectionists, child development.*

РЕБЕНОК МЕЖДУ ЗАЩИТОЙ И АВТОНОМИЕЙ: ПРОТЕКЦИОНИЗМ ИЛИ ЛИБЕРАЦИОНИЗМ?

Резюме *В статье представлены противоположные точки зрения об участии и развитии ребенка, а также способы поддержки в развитии детей. Протекционисты, с одной стороны, смотрят на ребенка как на пассивный объект заботы и защиты взрослых, а детей воспитывают в соответствии с этим взглядом (защита, контроль, маргинализация). Либерационисты, с другой стороны, считают ребенка субъектом процесса развития, активно участвующего в собственном развитии. Право на участие, согласно Конвенции о правах ребенка и его возрастано-психологические импликации, представляют собой область, о которой ведутся ожесточенные дискуссии между сторонниками этих направлений. В данной статье представлены наиболее распространенные аргументы протекционистов - противников идеи участия, которые основаны на образе ребенка как проекта о будущем, некомпетентного и, следовательно, нуждающегося в защите. Эти аргументы критически рассматриваются с точки зрения возрастано-психологических знаний о детях, и роли взрослых в процессе развития и формирования детей. В этом случае участие детей является необходимым условием для приобретения важных для повседневной жизни компетенций. Участие является не только основной потребностью ребенка, но и важным механизмом, который стимулирует и поддерживает его развитие.*

Ключевые слова: *партиципация, (про) активный ребенок, развитие ребенка, протекционисты, либерационисты.*

Уводна разматрања

Идеја о детету као о субјекту, активном учеснику у процесу свог развоја који активно осмишљава свет око себе и односе у њему (дете као креатор значења, према: Bruner & Haste, 1987) налази се у основи већине доминантних развојно-психолошких теорија. Партиципација деце се у овим теоријама посматра и као капацитет са којим дете долази на свет, основна потреба детета која се задовољава кроз различите облике социјалне интеракције и као основни механизам који подстиче и подржава развој детета (вођена партиципација, Rogoff, 1990; Vigotski 1983). Развојни потенцијал и значај идеје о детету као активном учеснику у сопственом развоју представља основу права на партиципацију, онако како је оно дефинисано

у Конвенцији о правима детета¹: Дете има право на слободно изражавање сопственог мишљења и право да се његово мишљење узме у обзир у свим стварима и поступцима који га се тичу, у складу са узрастом и развојним могућностима. Међутим, иако се то право по први пут деци гарантује једним међународним документом, сама идеја о значају дечје партиципације и схватање детета као компетентног и активног друштвеног актера који има право на изражавање мишљења није нова. Крајем XIX века јавља се *Покрет за бригу и заштиту деце*, као и први заговорници права детета, као што су Жан Вал (Jean Valles) у Француској и Кеит Даглас Вигин (Кате Douglas Wiggin) у Америци, чије су идеје биле веома напредне, поготово у односу на време у ком су настајале (према: Freeman, 1997). Вигинова је била оштра противница телесног кажњавања деце и залагала се за права деце да буду активни учесници у свету који их окружује. Право деце да буду питана и да активно учествују у доношењу одлука које се тичу различитих области њиховог живота наводи и Елен Кеј (Ellen Key), једна од оснивача *Покрета за ново образовање*, која се залагала и за формирање стандарда у образовању у чијем ће формулисању учествовати и деца. У радовима пољског лекара Јануша Корчака (Janusz Korczak), осим права на партиципацију/самоодређење (право детета да изрази своја осећања и мишљење, да пита, као и право да се не изрази уколико не жели), препознајемо и зачетке оних права која ће много касније бити дефинисана Конвенцијом. Тако, рецимо, Корчак говори о *праву детета да има своје тајне и личне ствари* (право на приватност), затим о *праву детета да буде своје и праву на садашњи тренутак*, који он образлаже на следећи начин: „Деца нису људи сутрашњице, већ данашњице. Дете живи сада и овде. Оно има вредност као појединац сада и овде. Када о детету мислимо као о ембриону грађанина, губимо из вида важне године његовог *сада и овде* постојања.“ (према: Veerman, 1992: 92).

Право на садашњи тренутак, како га је Корчак дефинисао, представља окосницу идеје о партиципацији. Дете није *пројекат за будућност*, будући одрасли, које се у складу с тим дефинише углавном префиксом *не* (незрело, некомпетентно, несамостално, неодговорно биће), већ се о детету размишља „сада и овде“, тј. на дете се гледа у односу на то шта може да понуди у конкретном, садашњем тренутку. На тај начин се дете опажа као (про)активно биће, које је у сваком развојном тренутку компетентно (у складу с узрастом и развојним могућностима) да активно учествује у процесу социјалне интеракције.

Идеја о партиципацији дели оне који се баве развојем и правима детета на *протекционисте* и *либерационисте*. Протекционисти сматрају да, у циљу оптималног развоја, деци треба ускратити право на самоодређење. Децу треба „заштитити од њих самих“, тј. од могућности да услед своје незрелости и некомпетентности донесу одлуке које могу угрозити њихов даљи развој. Одрасла особа је главни повереник за сва питања која се тичу деце, и тај патерналистички став се објашњава чињеницом да деца немају капацитете да одлучују, тако да ту улогу треба да пре-

¹ [http://www.unicef.org/serbia/Konvencija_o_pravima_deteta_sa_fakultativnim_protokolima\(1\).pdf](http://www.unicef.org/serbia/Konvencija_o_pravima_deteta_sa_fakultativnim_protokolima(1).pdf)

узму одрасли. Приликом доношења одлука које се тичу деце, одрасли треба да се руководе најбољим интересом, али не детета сада и овде, већ детета које ће поста-ти одрасла особа, и да одлуке доносе са становишта тог будућег одраслог (Archard, 2004). Став да деца не треба да имају иста права као одрасли протекционисти образлажу често на веома екстреман начин, нпр. речима да је „давање незрелом детету истих права као одраслој особи једнако отпуштању душевног болесника из болнице, без обезбеђивања даље бриге о њему“ (Purdy, 1992: 217).

Насупрот протекционистима, *либерационисти* сматрају да деца треба да имају иста права као и одрасли и да је право на самоодређење једно од основних права деце. Иако се идеје либерациониста препознају и у радовима раних заговорника права детета, оне су свој пуни израз добиле седамдесетих година XX века, када се јавља *Покрет за ослобађање детета* чији су најпознатији представници Џон Холт (John Holt) и Ричард Фарсон (Richard Farson). Као најзначајније право детета, Фарсон издваја *право на самоодређење*, тј. право детета да буде питано, као и да учествује у одлукама које га се непосредно тичу, које је, по њему, извор и основа за сва друга права (Farson, 1974). Према Фарсону, права која важе за одрасле треба да важе и за децу. Узраст не сме да буде мерило за давање/ускраћивање права деци, јер „као што не одузимамо право старим људима због година, тако не смемо да ускраћујемо права деци само на основу њиховог узраста“ (Farson, 1974, стр. 31). Иако је Покрет за ослобођење детета имао много критичара, пре свега због идеја које су биле оцењене као превише либералне и у нескладу са најбољим интересом деце (попут идеја да дете треба да има право на сексуалну слободу, економску и политичку моћ, право да ради и има сопствену имовину и сл.), многи аутори сматрају да су либерационисти покренули значајна питања у вези са сликом о детету и његовим правима: На основу чега неко људско биће може да добије моћ над другим људским бићем? Ко треба да буде обухваћен појмом једнакост? Колико зрео неко мора да буде да би доносио одлуке? Да ли је узраст критеријум за добијање аутономије? (Mnookin, 1978). Важност Покрета за ослобођење детета је у томе што је први указао на проблем дискриминације деце, као и на значај њихове аутономије. На тај начин је постало јасно колико је танка граница између заштите деце и аутономије: дете које није заштићено неће бити у могућности да ужива аутономију, а с друге стране, недостатак аутономије доводи и до неадекватне заштите детета, пошто у тој ситуацији дете своди само на пасивни објекат интервенције (Freeman, 1997). Сва друга права од деце захтевају и подразумевају њихову пасивну улогу, једино право на самоодређење захтева (про)активно дете које је компетентно да доноси одлуке у своје име. Либерационисти полазе од идеје да су деца компетентна и да је једини начин да се развију у зрелу и одговорну особу тај да им се омогући увежбавање те одговорности од самог почетка. Заговорници либерационизма се међусобно разликују у погледу схватања значаја који треба придавати дечјим компетенцијама: на једној страни су они који сматрају да компетенције детета нису битне и пресудне у процесу давања деци права на самоодређење, док су на другој страни модернија схватања по којима су компетенције битан фактор у том процесу, али не

и пресудан, пошто деца могу да „позајме“ компетенције од других (одраслих) да би то право осигурала (према: Archard, 2004). На тај начин би одрасла особа постала заступник и саветник у ситуацијама у којима одлука треба да се донесе.

Аргументи које протекционисти користе да одбране своје становиште и укажу на неодрживост идеја либерациониста, иако бројни, могу да се сведу на неколико кључних који се тичу слике о детету као о *пројекту за будућност*, (не) компетентности деце и неопходности да се деца (што дуже могуће) штите.

Аргумент 1: Право на партиципацију ће оптеретити децу и ускратити им право на безбрижно детињство

Овај аргумент је често присутан у расправама између протекциониста и либерациониста, иако Конвенција не намеће обавезу деци да партиципирају по сваку цену, већ им само даје могућност да то чине (један од основних принципа партиципације је добровољно учествовање деце). Наведени аргумент произилази из романтизиране визије детињства, као заштићеног и безбрижног периода живота које треба продужити што је могуће више, да се деца не би оптерећивала проблемима које одраслост са собом носи (Lansdown, 2001). Та слика о детињству не само да укида детету право да буде схваћено озбиљно и да се његов глас чује, већ не одговара ни стварности. Наиме, једна трећина деце у свету живи своје детињство у тешким условима, деца радници су све бројнија категорија деце, деца су суочена са бројним проблемима и треба да буду оснажена да учествују у побољшању свог положаја. Чак и у земљама високог стандарда у којима већина деце није суочена са проблемима опстанка, детињство није безбрижна категорија. Заборавља се школовање које од детета захтева ангажман који се не може назвати лаганим и безбрижним, као и низ свакодневних, обичних (са становишта одраслих) ситуација у којима су деца суочена са проблемима које треба да решавају (проблеми са вршњацима, са браћом/сестрама, са родитељима, наставницима и другим важним одраслима, и сл.) и у којима се од деце тражи да се договарају, преговарају и проналазе разне конструктивне начине решавања тих проблема. Овим аргументом се заборавља такође и важна потреба деце да буду уважена и видљива у животима одраслих, што су веома јасно изразила деца из организације *Children's Express*: „*Можете да тражите да чујете мишљење деце о свему, јер она су део друштва. Она су директно укључена у разне области, као нпр. образовање али никада о њима нису питана*“ („Kids These Days...“, 1999: 136). Деца из ове организације посебно истичу потребу да се уваже њихови ставови и њихов поглед на свет, тако да, коментаришући новинске чланке у којима се говори о талентованој деци, један дечак из групе каже: „*Волео бих да покушате са схватите нашу тачку гледишта и да пишете о ономе што ми видимо као успех, а не само да нас мерите својим аршинима*“ („Kids These Days...“, 1999: 128). Дете је део друштва и има право да се његово мишљење чује, као и да се то мишљење не тумачи са позиције одрасле особе, већ да се сагледа из перспективе детета и онога што дете види као важно за сопствено одрастање и добробит.

Аргумент 2: Деца нису довољно компетентна/зрела да учествују у доношењу одлука и да предузимају акције

Овај аргумент најчешће користе они који се противе идеји о дечјој партиципацији. У основи тог аргумента је идеја о некомплетном, недовршеном, незрелом детету које је у процесу развоја и које је управо због тога некомпетентно за било који облик учествовања у процесу одлучивања. Идеја о незрелости детињства је кључни аргумент који се користи приликом покушаја да се идеја партиципације имплементира, она прожима све остале аргументе, а своје утемељење и оправдање црпи из доминантне слике о детету, као и из чињеница о стварној незрелости деце (у односу на одрасле). Међутим, када је реч о природи самих компетенција, не сме се заборавити да оне не настају и не процењују се у вакууму, већ је за њихову процену важан друштвени и културни контекст, тј. слика о детету и развоју која постоји у одређеном друштву, као и различити културни обрасци и вредносни систем. Друштвени контекст одређује шта ће се процењивати, тј. које компетенције ће се сматрати битним за процену могућности детета за партиципацију. Различита друштва и културе постављају различите захтеве у погледу проблема које треба решавати и продуката који се очекују и друштвено вреднују, тако да се у решавању ових специфичних друштвених задатака захтевају различите компетенције (Lansdown, 2005; Parmar, Harkness & Super, 2004).

Када је реч о процени компетенција, треба такође нагласити да то није једноставан процес попут прављења формуле, или чек-листе којом проверавамо присуство/одсуство и степен развијености компетенција. Не може да се процени компетенција по себи, без вођења рачуна о врстама одлуке које дете треба да донесе, његовог претходног искуства у области о којој одлучује, информација које је претходно добило и сл. Компетенције за партиципацију не зависе само од когнитивних способности (разумевање и резоновање), већ и од: информација које су деци доступне и начина њиховог презентовања, окружења у којем се доносе одлуке, смисла који одлука има за дете и знање о контексту, тј. претходно искуство детета у области у којој треба да одлучује (Alderson, 2000; Lansdown, 2005). Додатни проблем код процењивања компетенција за партиципацију је и недостатак јасних критеријума за њихову процену и њихова неконзистентност. Многа истраживања показују да одрасли нису увек у стању да јасно образложе критеријуме на основу којих је неко процењен као некомпетентан/компетентан, а у случају више процењивача дешава се и да се критеријуми у потпуности разликују (Thomas & O'Kane, 1999).

На крају, аргумент о некомпетентности деце је тешко одржив и са становишта интерактивног приступа у развоју детета, по којем дете није само пасивни прималац утицаја околине, већ је од самог рођења способно да партиципира у свом окружењу, да утиче на њега и да га обликује у складу са својим развојним могућностима. Иако су већ и сасвим мала деца у стању да партиципирају у неким одлукама које се тичу њиховог непосредног окружења и ствари које су им познате и конкретне и код којих се резултати одмах виде, истраживања показују да се

развојни капацитети за партиципацију нагло развијају на узрасту од око 10 година (према: Lansdown, 2005), а да је период адолесценције период у којем су когнитивни, социјални и емоционални развојни капацитети за партиципацију у потпуности развијени (Vranješević, 2004).

Протекционисти сматрају да дете треба да *заслужи* право на самоодређивање, тј. одлучивање о стварима које га се непосредно тичу, тиме што ће постајати све компетентније и зрелије. Међутим, став либерациониста је да треба поћи од претпоставке о самоодређењу као о основном праву детета, које може да се одбаци само у случајевима када то није у његовом најбољем интересу, или када би то угрозило право неког другог. На овај начин, одрасли су дужни да оправдају и аргументују ускраћивање права на партиципацију, уместо да се само дете „бори“ за право да учествује у доношењу одлука које га се тичу. Наравно, потреба одраслог да интервенише је већа што је дете мање, мада је принцип партиципације применљив и када је дете сасвим мало: често се као пример наводи пракса храњења беба, тј. помак од правила храњења у тачно одређено време до храњења које се руководи потребама детета, пружајући на тај начин самом детету/беби да одређује и контролише задовољавање својих потреба (Lansdown, 2005).

Аргумент 3: Деца морају прво да буду самостална и да науче да прихватају одговорност за своје поступке, па тек онда да добију могућност да партиципирају

Овај аргумент је, као и претходни, заснован на виђењу детета као *будућег одраслог* (самим тим *недовољно* самосталног, зрелог и одговорног), као и на слици развоја као дисконтинуираног процеса: дете треба да од несамосталног, беспомоћног и послушног бића постане аутономна, самостална и проактивна одрасла особа. Да би тај развојни задатак остварила, од деце се тражи да се одуче од оних понашања којима су били учени у детињству (то су пре свега послушност и несамосталност) и то ствара развојни дисконтинуитет (Benedict, 1976). Да би се тај дисконтинуитет превазишао, потребно је да се деци пружи прилика да од најранијих узраста вежбају компетенције попут самосталности и одговорности. Пример који је антрополошкиња Рут Андерхил (Ruth Underhill) испричала о свом боравку у кући једне породице из племена Папаго Индијанаца у Аризони може да послужи као илустрација приступа који подстиче дете на самосталност и одговорност. Док је седела у кући домаћина, он се „...окренуо ка својој трогодишњој унуци и рекао јој да затвори врата. Врата су била тешка и није их било лако затворити. Дете је покушало, али она се нису померала. Неколико пута деда је поновио: 'Да, затвори врата'. Нико није прискочио у помоћ детету. Нико није преузео њену одговорност. С друге стране, није било ни нестрпљења јер је, на крају крајева, дете било мало. Они су седели озбиљни, чекајући да дете успе, а деда јој је озбиљно захвалио. Подразумевало се да јој тај задатак не би ни био задат ако га она не би могла из-

вршити а, пошто јој је био задат, одговорност је била само њена, баш као и да је била одрасла жена” (према: Benedict, 1976: 21). Овај пример показује како се дете на најранијем узрасту учи самосталности и одговорности за задатке који су му дати (а које одрасли подешава у складу с оним што дете на одређеном узрасту може само да уради). Што је веће партиципативно искуство детета, то је већа вероватноћа да ће се оно у новим ситуацијама понашати као аутономна особа која је у стању да доноси одлуке и да бира, која се неће некритички слагати са ставовима и одлукама ауторитета. Овај однос искуства аутономије и развоја компетенција за партиципацију срећемо и у развоју моралног расуђивања. Теоретичари који заступају когнитивну теорију моралности сматрају да развој моралног суђења заснованог на апстрактним принципима зависи у великој мери и од искуства које особа има у решавању етичких дилема у друштвеној интеракцији, као и од тога у којој мери је изложена различитим, често супротстављеним тачкама гледишта (Kohlberg & Hersh, 1977; Piaget, 1965). То би значило да је за унапређење моралног развоја неопходно искуство демократског дијалога, решавања конфликта и доношење одлука заснованих на неким етичким принципима. Пијаже у том смислу говори о школама које би требало да се заснивају на демократским принципима сарадње и партиципације, пошто то доприноси развоју моралног мишљења и усвајању вредности демократског друштва (Piaget, 1965).

Закључак који се намеће на основу свега наведеног је да одговорност није предуслов за партиципацију, већ је, напротив, партиципација детета основа за развој одговорности и самосталности. Партиципација представља могућност да се смањи дисконтинуитет који постоји у развоју од детета до одрасле особе и да се олакша процес одрастања. У том смислу обесхрабрујуће делују резултати истраживања рађеног у неким београдским школама да учитељи не виде улогу партиципативних искустава у развоју компетенција деце: као један од разлога зашто не информишу и не консултују децу, учитељи наводе недостатак искуства деце, не размишљајући о томе да је један од начина да деца стекну потребна искуства управо кроз партиципацију (Vranješević, 2012). Многа истраживања, међутим, показују да партиципација подстиче развој самопоштовања, самопоуздања, уважавања других, као и личну одговорност (према: Lansdown, 2001). То показују и истраживања у којима је утврђена корелација између родитељског васпитног стила (ауторитативан, ауторитаран, пермисиван и занемарујући) и компетенција деце: као најкомпетентнија (на обе посматране димензије: одговорност и асертивност) процењена су деца која долазе из породица у којима родитељи имају ауторитативан стил, деца у чијим се породицама негује ауторитаран и попустљив стил процењена су као делимично компетентна, док највећи број деце која су процењена као некомпетентна долази из породица са занемарујућим васпитним стилем (Baumrind, 1991).

Задатак одраслих је да од најранијих дана детету омогуће услове у којима ће оно моћи да активно учествује у свом окружењу, да буде саслушано и уважено, као и да учествује у процесу доношења одлука, за које ће бити одговорно.

Аргумент 4: Деца нису заинтересована за остваривање својих партиципативних права, када им се и пружи прилика да одлучују о нечему, она ту прилику не користе.

Овакво мишљење је поткрепљено резултатима неких истраживања (Branković, 1999) који говоре о томе да сами адолесценти нису заинтересовани за поједина партиципативна права и да не сматрају да су довољно зрели да одлучују о неким аспектима свог живота. Адолесценти су често „рестриктивнији“ од одраслих у одређивању могућег опсега своје партиципације и сматрају да не могу да одлучују у неким стварима, иако одрасли сматрају да је ту партиципација младих могућа. Друга истраживања показују да су деца више заинтересована за права која се тичу односа у породици, њеног функционисања, него права која се односе на корпус грађанских права, као што су нпр. слобода говора, одлучивање, самоодређење и сл. (Melton, 1983).

Ови резултати показују да, иако би млади волели да њихово право на избор буде поштовано, нису баш спремни да прихвате одговорност за одлуке од дугорочног значаја (Branković, 2000). У истраживању које је спровела Коалиција деце и младих окупљена при Центру за права детета у Београду (2007), централно место заузима податак да је право на учешће у друштвеном одлучивању једно од три права које млади у Србији сматрају најмање важним, а када је реч о областима у којима им је најважније да се њихово мишљење чује, то су пре свега породица и вршњачка група, тек онда школа (само једна трећина дечака и мање од половине девојчица сматра одлучивање у школи битним аспектом), док се за могућност одлучивања у локалној заједници или држави определио веома мали број испитаника.²

Иако сва ова истраживања наизглед подржавају аргумент да млади нису заинтересовани за партиципацију, тумачења добијених налаза нису тако једноставна. Ускраћивање партиципације младима зато што „нису заинтересовани за партиципацију“ представља аргумент којим одрасли често покушавају да оправдају дискриминацију над децом. Узрок проблема се тражи у карактеристикама деце (њиховој некомпетентности, незаинтересованости, неодговорности и сл.) уместо у друштву које кроз читаво одрастање, кроз породицу и друге важне институције не даје деци могућност да се њихов глас чује, да буду саслушана и уважена и да учествују у процесу одлучивања о стварима које их се непосредно тичу. Деца не виде смисао партиципације не зато што су неодговорна, већ зато што нису имала прилике да се увере да могу да партиципирају и да њихове акције имају смисла (да ствар буде још гора, ни њихови родитељи, наставници, а ни други одрасли то искуство као деца нису имали – а већина њих то искуство нема ни сада).

Пример који илуструје могућности партиципације деце и у оним областима које су уобичајено „резервисане“ за одрасле и за које би се већина деце сложила да она о томе не могу да одлучују представља учествовање деце у избору нових наставника у школи. Као један члан комисије за избор наставника математике, у

² Реч је о интерном истраживању и интерној публикацији Центра за права детета.

једној школи у Шведској³, учествовао је и тринаестогодишњи ученик, који је после испитивања чланова комисије о стручној оспособљености наставника за тај посао (образовање, стручно усавршавање, искуство у наставном раду и сл.), наставнику пружио један математички задатак са речима: „Волео бих да ми овај задатак објасните.“ Логика тог ученика је била да ће се компетенције наставника најбоље показати уколико успе да на једноставан и разумљив начин објасни тежак математички задатак. Поред тога што показује могућност учешћа деце у области резервисаној за одрасле, овај пример је важан и са становишта често оспораваних компетенција деце за партиципацију. У овом случају дете није било компетентно да проверава наставниково образовање, стручно усавршавање на начин на који су то могли други чланови комисије, али је било сасвим компетентно да процени наставника са становишта његове могућности да објашњава и помаже у разумевању градива (што и јесте битна компетенција наставника). Овај пример који би веома лако могао да буде манипулација дететом, или привид партиципације (када бисмо од детета тражили да процењује на основу критеријума који му нису блиски и о којима нема искуства), у овом случају представља пример аутентичне партиципације, будући да дете процењује наставника на основу њему јасних и смислених критеријума. Уколико се вратимо на почетни аргумент о томе да деца/млади нису заинтересовани за партиципацију, питање које заговорницима тог аргумента може да буде постављено је: Уколико би деца имала више оваквих искустава током одрастања, да ли би и даље видела партиципацију као активност која нема много смисла и себе као некомпетентне у том процесу? Највероватнији одговор је да не би!

Закључна разматрања

За разлику од других права у Конвенцији која деци нешто обезбеђују (квалитетно образовање, социјалну и здравствену заштиту, породичну бригу и негу, и сл.) или која их од нечега штите (заштита од злостављања и занемаривања, радне или сексуалне експлоатације, учешћа у оружаним сукобима и сл.), која се не доводе у питање, партиципативна права су од самог почетка била предмет бројних дискусија и расправа како на теоријском, тако и на плану имплементације. Заштитна и обезбеђујућа права нуде слику о детету као о рањивом, осетљивом бићу које због тога треба заштитити, тако да се на дете гледа као на пасивног примаоца бриге и помоћи одраслих. То је доминантна слика о детету у друштву (Korać i Vranješević, 2006) и умногоме оправдава модел понашања одраслих у односу на децу, за који се протекционисти залажу, а који карактерише *заштитнички став, контрола и маргинализација* (Qvortrup, 1998). Партиципација, с друге стране, уводи слику детета као *субјекта* који је активни учесник у свом развоју. Залажући се за право на партиципацију либерационисти се залажу за проактивно дете које је аутономни

³ Пример је изнела Кристина Валунд Нилсон (Christina Wahlund Nilsson), представница СЦФ Шведске (Save the Children Sweden), на ЕНМЦР (ENMCR) скупу у Амстердаму у октобру 2006. године.

актер у животу своје заједнице, које има иницијативу и које је компетентно да учествује у одлукама које се тичу његовог најбољег интереса. Идеје либерациониста су и позив на преиспитивање односа одраслих и деце. Имплементација принципа партиципације значи увођење кооперативног модела моћи, тј. поделу моћи са децом. Уместо једностраног хијерархијског модела у ком је одрасла особа неприкосновени ауторитет и поседује сву моћ, кооперативни модел предвиђа сарадњу, преговарање и поделу моћи и одговорности. Идеја партиципације мења и начин на који одрасли подстичу развој детета, будући да одраслог ставља пред задатак сталног преиспитивања сопствене улоге у развоју детета, мотивације и поступака којима подстиче развој деце. Од одраслог се захтева познавање особености развоја детета и његових компетенција, тј. онога што дете може да понуди сада и овде, као и однос према детету као партнеру чије се мишљење уважава не само због компетенција, већ и због тога што су деца „експерти за сопствено искуство“. Развојнопсихолошки потенцијал права на партиципацију представља један од кључних аргумената у прилог либерационистичким идејама: партиципација је начин да се обезбеди неопходан континуитет у развоју, тако што ће се детету омогућити да од најранијег узраста стиче оне компетенције које се традиционално повезују с улогом одраслих (аутономија/самосталност, одговорност, критичко мишљење и сл.). Поред тога што партиципација представља основну потребу детета (потребу да буде активни учесник у животу своје заједнице), она представља и важан механизам подстицања развоја деце и осигурава да одлуке које се доносе у том процесу буду заиста у њиховом најбољем интересу.

Литература

- Alderson, P. (2000). *Young Children's Rights: Exploring Beliefs, Principles and Practice*. London and New York: Jessica Kingsley publishers.
- Archard, D. (2004). *Children: Rights and Childhood*. London and New York: Routledge.
- Baumrind, D. (1991). Effective Parenting During the Early Adolescent Transition. In P. A. Cowan & M. Hetherington (Eds.), *Family Transitions* (pp. 111- 165). New York: Erlbaum.
- Benedict, R. (1976). Continuities and Discontinuities in Cultural Conditioning. In A. Skolnick (Ed.), *Rethinking Childhood: Perspectives on Development and Society* (pp. 19-28). Boston: Little, Brown and Company.
- Branković, B. (1999). Participativna prava mladih iz njihovog ugla. U M. Pešić, B. Branković, S. Tomanović-Mihajlović i V. Dejanović (Ured.), *Participacija mladih pod lupom* (str. 45-79). Beograd: Jugoslovenski centar za prava deteta.
- Branković, B. (2000). Detinjstvo je rastegljiv pojam: dečji koncept sopstvenih prava, *Godišnjak* (str.179-202). Beograd: Jugoslovenski centar za prava deteta.
- Bruner, J. S., & Haste, H. (1987). *Making Sense: The Child Construction of the World*. London: Methuen.
- Farson, R. (1974). *Birthrights: A Bill of Rights for Children*. New York: Macmillan.

- Freeman, M. (1997). *The Moral Status of Children – Essays on the Rights of the Child*. Cambridge: Kluwer Law International.
- „Kids These Days...” (1999). A Seminar Researched and Presented by Young Journalists from Children's Express. In C. Von Feilitzen & U. Carlson (Eds.), *Children and Media. Image, Education, Participation* (pp. 121-136). Paris: UNESCO.
- Kohlberg, L. & Hersh, R. H. (1977). Moral Development: A Review of the Theory. *Theory into Practice*, Vol. 16, No. 2, 53 – 59.
- Korać, N. i Vranješević, J. (2006). *Nevidljivo dete*. Beograd: Centar za primenjenu psihologiju.
- Lansdown, G. (2001). *Promoting Children's Participation in Democratic Decision – Making*. Florence: Innocenti Research Centar.
- Lansdown, G. (2005). *The Evolving Capacities of the Child*. Florence: Innocenti Research Centar.
- Melton, G. B. (1983). Decisions Making by Children: Psychological Risks and Benefits. In G. B. Melton, G. P. Koocher & M. J. Saks (Eds.), *Children's Competence to Consent* (pp. 21-41). New York and London: Plenum Press.
- Mnookin, R. (1978). Children's Rights: Beyond Kiddie Libbers and Child Savers. *Journal of Clinical Child Psychology*, Vol. 17, No. 1, 163-167.
- Parmar, P., Harkness, S., & Super, C. M. (2004). Asian and Euro-American Parents' Ethnotheories of Play and Learning: Effects on Preschool Children's Home Routines and School Behavior. *International Journal of Behavioral Development*, Vol. 28, No. 2, 97-104.
- Piaget, J. (1965). *The Moral Judgment of the Child*. New York: Free Press.
- Purdy, L. M. (1992). *In their Best Interest? The Case Against Equal Rights for Children*. New York: Cornell University Press.
- Qvortrup, J. (1998). Sociological Perspectives on Childhood. In E. Verhellen (Ed.), *Understanding Children's Rights – Ghent Papers on Children's Rights* (pp. 43-55). Ghent: University of Ghent.
- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in Thinking: Cognitive Development in Social Context*. New York: Oxford University Press.
- Thomas, N. & O'Kane, C. (1999). Experience of Decision-Making in Middle Childhood – The Example of Children “looked after” by Local Authorities. *Childhood*, Vol. 6, No. 3, 369-387.
- Veerman, P. E. (1992). *The Rights of the Child and the Changing Image of Childhood*. Dordrecht: Martinus Nijhoff Publishers.
- Vigotski, L. (1983). *Mišljenje i govor*. Beograd: Nolit.
- Vranješević, J. (2004). Participacija i razvoj u adolescenciji. *Pedagogija*, God. 59, Br. 1, 60–67.
- Vranješević, J. (2012). *Razvojne kompetencije i participacija dece: od stvarnog ka mogućem*. Beograd: Učiteljski fakultet.

Подаци о аутору

Др Јелена Врањешевић (1969) је доцент на Одељењу за педагогију и андрагогију Филозофског факултета Универзитета у Београду.

E-mail: jelena.vranjesevic@f.bg.ac.rs

Наташа Вујисић Живковић
Филозофски факултет
Маријана Зељић
Учитељски факултет
Радован Антонијевић
Филозофски факултет
Универзитет у Београду

UDK - 371.3::51(497.11)“1804/1850” ; 371(497.11)“18”
Прегледни чланак
НВ. LXIII 1. 2014.
Примљен: 1. II 2014.
Прихваћен за штампу: 21. II 2014.

ПОЧЕЦИ МЕТОДИЧКЕ КОНЦЕПТУАЛИЗАЦИЈЕ И ПРАКТИЧНЕ РЕАЛИЗАЦИЈЕ НАСТАВЕ РАЧУНИЦЕ У ОСНОВНОМ ШКОЛАМА У КНЕЖЕВИНИ СРБИЈИ¹

Апстракт У овом раду бавили смо питањем почетака методике елементарне математике и карактером наставе математике у основним школама у Кнежевини Србији у првој половини XIX века, ради сагледавања развоја методике рачунске наставе и начина на који се тај развој одражавао на наставну праксу. За потребе истраживања које смо реализовали користили смо следеће изворе: наставне програме из рачунице (численице), методичка упутстава („наставленија“) за учитеље, уџбенике из рачунице, методичке приручнике за учитеље и извештаје школских надзорника. Анализом наведених извора дошли смо до закључака да се у првој половини XIX века у Србији постепено конституише аутентична методичка концепција која се највећим делом ослањала на реалне потребе ученика за употребом аритметике у свакодневном животу, с једне стране, и на потребу да учитељи, чији је ниво математичке писмености био претежно веома низак, у мери у којој је то било могуће, у условима када није постојала учитељска школа, добију шире математичко образовање. Та два готово непомирљива задатка била су релативно успешно решена, чиме је створен основ за даљи развој модерне и на европским узорима засноване методике наставе рачунице.

Кључне речи: методика рачунске наставе, рачуница, основне школе у Кнежевини Србији у XIX веку.

THE BEGINNINGS OF THE METHODOLOGICAL CONCEPTUALIZATION AND PRACTICAL APPLICATION IN TEACHING MATHEMATICS IN ELEMENTARY SCHOOLS IN THE PRINCEDOM OF SERBIA

Abstract In our research we dealt with the issue of the beginnings of the methodology and character of elementary mathematics teaching in the Principedom of Serbia in the first half of the nineteenth century. Our aim was to examine the development of mathematics

¹ Чланак представља резултат рада на пројекту „Модели процњивања и стратегије унапређивања квалитета образовања у Србији“, бр. 179060 (2011–2014), који финансира Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије.

teaching methodology and the ways by which this development affected teaching practice. We used the following sources: the mathematics curricula (čislenice), methodological instructions for teachers („nastavlenija“), mathematics textbooks, teacher's books and school supervisors' reports. By analyzing the stated sources we came to the conclusion that, in the first half of the nineteenth century in Serbia, an authentic metodological concept formed gradually, relying on realistic needs of students for the use of arithmetics in everyday life on the one hand, and the need of the teachers, whose levels of mathematical literacy were low, to get wider education in mathematics, in the conditions where no teachers' colleges existed. These two, almost irreconcilable, tasks were relatively successfully fulfilled, and the basis for further development of modern arithmetic teaching methodology based on the European models was obtained.

Keywords: *mathematics teaching methodology, arithmetics, elementary schools in the Princedom of Serbia.*

НАЧАЛО МЕТОДИЧЕСКОЙ КОНЦЕПЦИИ И ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ В ОСНОВНЫХ ШКОЛАХ В КНЯЖЕСТВЕ СЕРБИИ

Резюме

В данной статье приводятся результаты исследования начала обучения элементарной математике и характера преподавания математики в основных школах в Княжестве Сербии в первой половине 19 века, в целях определения формирования и развития методики обучения математике и способа ее влияния на педагогическую практику. Для исследования были использованы следующие источники: соответствующие учебные программы, методические указания для преподавателей, учебники по математике, методические пособия для учителей, отчеты школьных инспекторов. На основе анализа этих источников, авторы пришли к выводу, что в первой половине 19 века в Сербии постепенно формируется подлинная методическая концепция, которая в основном опирается на реальные потребности учеников в использовании арифметики в повседневной жизни, с одной стороны, и на потребность учителей, уровень математической грамотности которых был в основном очень низкий, получить более широкое математическое образование, на сколько это было возможно в условиях когда в стране не было школ и училищ для учителей. Эти почти непримиримые проблемы были относительно успешно решены, и именно это считается основой для дальнейшего развития современной и на европейских примерах основанной методики преподавания математики.

Ключевые слова: *методика обучения математике, вычисления, основные школы в Княжестве Сербии в 19 веке.*

Увод

Почетке развоја методике наставе рачунице у Србији везујемо за прву половину XIX века. У раду се бавимо развојем методике наставе рачунице и карактером наставе рачунице у основним школама у Кнежевини Србији која је била одраз како укупних друштвено-историјских, економских и просветних прилика, тако и степена развијености педагошке и методичке теорије. Проблем којим смо се бавили истражили смо полазећи од следећих извора: 1) наставних програма из

рачунице, 2) методичких упутстава за учитеље, 3) уџбеника из рачунице, 4) методичких приручника за учитеље и 5) извештаја школских надзорника. Реч је о пет различитих група историјских извора којима смо приступили прилагођавајући поступак критичке анализе њиховом карактеру. Анализа наставних програма из рачунице обухвата како анализу званичних докумената (наставних програма из 1811, 1838, 1844. и 1850.), тако и програма које су предлагали педагошки упућени школски надзорници али који нису били прихваћени. Када је реч о методичким упутствима за учитеље, предмет наше анализе била су упутства из 1838. и из 1844. године. Трећу групу извора чине уџбеници из рачунице Симеона Прице из 1843. и Филипа Христића из 1850. године. Анализа ових уџбеника усмерена је на начин структурисања математичког садржаја који је у њима дат и на изналажење елемената њиховог методичког транспоновања. Први приручник из наставе рачунице, *Практична рачуница за учитеље основни училишта* др Милована Спасића, изашао је 1850. Њиме се завршава прва фаза у развоју методике наставе рачунице у Србији, чија је основна карактеристика усмерење како на математичко, тако и на методичко образовање учитеља. Последњу групу извора чине извештаји школских надзорника који нам дају слику реалног школског часа, који је често био далеко и од програма и од уџбеника и упутстава просветних власти.

Развој методике наставе рачунице и карактер наставе рачунице у Кнежевини Србији у периоду 1804–1842. године

Прва фаза у развоју методичког концепта и промена у карактеру наставе рачунице у основним школама у Кнежевини Србији односи на период 1804–1842. За њу је особено конституисање школског система, његово нормативно уређење, постепено ширење мреже основних школа, али и непостојање уџбеника из рачунице за основу школу, нити методичког приручника за наставу рачуна.

Први српски устанак означава онај историјски моменат у коме политичка и интелектуална елита усмерава пажњу на отварање и организовање школа. (Stojančević, 1998) Устаничка влада (Совјет) донела је акт 11. септембра 1811. у коме је, између осталог, дат први званични наставни програм основне школе. Овим актом истиче се да је у основним школама „[...] јуност нужно и полезно овим сустизањем књизи се настављати – буквар, по том часловац, и онда пслатир с катихизма поученијем у пјенијем, и рачуница – што се све у три добра течаја совершити може и има” (Гавриловић, 1903: 41). У првим деценијама XIX века овај програм се задржао, чак су и називи разреда опстали – „букварци” за први, „часловци” за други и „псалтирци” за трећи разред. Често су учитељи и овако скроман наставни програм даље редуковали и прилагођавали свом образовању и наставној вештини.

Када је почетком тридесетих година XIX века Кнежевина Србија добила статус вазалне државе у оквиру Турске, укључујући и аутономију да самостално организује школе, услови за интензивнији рад на просветном пољу знатно су побољша-

ни. Први званични извештај о раду основних школа и учитеља поднео је 31. августа 1832. Атанасије Теодоровић, „надзиратељ нижих школа у Београду“. У „Извештају управитеља Нормалних школа у Београду о успеху ученика“ Теодоровић је представио стање у београдским основним школама. (АС, МПС-п, 1832, No. 2471) Према учитељу Томи Солару, коме је посвећен највећи део извештаја, „надзиратељ“ је био нарочито критичан: наглашава да је „[...] старошћу изнеможен и иначе збуњив [...], за званије учитељско са свим неспособан“ и да је успех његових ученика незадовољавајући – нису знали да читају псалтир, показали су оскудно знање из црквене историје, а када је реч о „численици“, ученици су у овом предмету били најслабији, једва да су знали да разликују и да пишу цифре.

О карактеру наставе рачунице у основним школама даље податке добијамо из „Осмотренија учебни предмета који су се у школама за прво теченије 1836. године предавала“, извештаја који је поднео Петар Радовановић у функцији „директора свију школа“ о 60 основних школа које је обишао. (АС, МПС-п, 1836, No. 3289) На основу анализе пописа предмета видимо да се „численица“ није предавала у 11 основних школа, а да је у њих 10 од рачунских операција предавано само сабирање и одузимање. У београдској основној школи код Саборне цркве предавано је по најопсежнијем програму, који је обухватао у првом разреду „бројење, познавање числа и њихово записивање“, у другом разреду сабирање и одузимање, а у трећем и четвртном све четири рачунске операције и разломке. Овај програм реализован је у основним школама у престоници и није представљао стандард по коме су радиле друге основне школе у мањим варошима и селима.

За организацију школског система у овом периоду од великог значаја било је доношење *Плана за школе које имају постојати*, 22. августа 1836. године, првог званичног општешколског закона. Овај закон писао је Радовановић, коме је 25. јуна 1836. кнез Милош упутио званичну наредбу да „[...] план предложи по којему би се школе правителствене целисходно у поредак увеле [...], у којим би се јуност само читати, писати, и мало рачунати учила“ (АС, 1836, МПС-п, No. 2437). Тако је рачуница дефинитивно постала обавезан наставни предмет у основним школама.

А како је изгледала наставна пракса? На крају школске 1837/38. године основне школе су обишли професор Лицеја Константин Бранковић и попечитељ Стефан Стефановић. Бранковић је посетио 27 основних школа, о којима је 27. јула поднео извештај „Списак школа и учитеља II теченија школског 1838“ (АС, МПС-п, 1838, No. 20). Уз оцену способности дао је и „примеченија“ о једном броју учитеља. Тако је за учитеља основне школе у Текијама навео да је „[...] прост човек, који само читати, мало писати и штогод рачунати зна“. Стефановић, с друге стране, пише за учитеља основне школе у Ужицу да је „неуредан и небрижљив“, а знање ученика „сажаљена достојно“, о основним школама у Чачку да су школске табле без којих није било могуће држати наставу из рачунице „необојадисане“ и да у једној школи „[...] деца по земљи без скамија, које је заиста стидно, седити и учити морају“ (Петровић, 1881: 701–702). Након што се уверио у стање у основним школама, министар Стефановић је 11. августа 1838. донео први званични наставни програм за основне школе. У

Назначенију учебни предмета који се у школама нормалним за прво и друго течење школско предавати имају, програм наставе рачунице одређен је на следећи начин: у првом полугодишту првог разреда деца треба „срицати и цифре познавати да науче“, а у другом полугодишту „да се утврде у познавању цифри и по већи числа“; за прво полугодиште другог разреда предвиђено је „написивање већи числа и њиово точно произношење с прва два вида численија“, а за друго „да се сва четири вида численија сврше повторавајући“; у трећем разреду за прво полугодиште предвиђена су „сва четири вида првог течења у ненареченим числама разрешавајући и редуцирајући“, а за друго „сва четири вида првог течења у ненареченим числама разрешавајући и редуцирајући у нареченим числама“, док је за четврти разред за оба полугодишта предвиђено да се обрађује „вообште о разбијенијима и онда сва четири вида разбијенија и правило тројно просто“ (АС, МПС-п, 1838, No. 87). Програмом није био одређен фонд наставних часова за поједине наставне предмете, али је било дефинисано да учитељ треба да ради са децом три сата пре подне и три сата после подне.

Нови програм пратило је прво упутство за учитеље *Наставленије учитељима правителствени и обштествени школа у Књажевству Србији* (АС, МПС-п, 1838, No. 87), које је Попечитељство усвојило као званичан пропис по коме учитељи треба да раде. Њиме се учитељи упућују у дужности које су претежно везане за морално васпитање деце, али оно садржи и извесне захтеве дидактичке природе. Кључан принцип на коме се инсистира био је тај да учитељ треба да се стара да ученици уче с разумевањем: „Учитељ не треба прописане науке само механички деци да предаје, тј. да деца предаване им предмете само на изуст од речи до речи науче, и у ветар говоре, а ствар саму не разумевају, нити ју временом на своју ползу употребити могу. Но напротив тога, дужан је учитељ сваку и најмању ствар деци добро истолковати, да им совршено јасна и разумитељна буде, па да ју, колико је год могуће, и својим речима исказати, и да се у сваком случају науком оном ползовати могу.“

Међутим, реализација новог програма зависила је од образовања учитеља. Још дуги низ година учитељи су предавали оно што су знали и умели. (Vujišić Živković & Spasenović, 2013) Тако, на пример у прва два разреда основне школе у Медвеђи предавани су псалтир, историја народа сербског и катихизис. (Jovanović, 2010: 40) У „Известију“ Тимотија Милашиновића (од 21. октобра 1841), који је као један од два „директора нормални школа“ био задужен да прати и оцењује рад учитеља и ученика, он је констатовао да су се учитељи „[...] немајући никакве, а још мање по новоме искуству у наставленију сочињене Педагогике и Методике, придржавали старога, по којем су и сами учени метода“ (АС, МПС-п, 1841, ф. III, бр. 49, No. 1722). Милашиновић је, такође, Попечитељству просвештенија упутио „Назначеније учебни предмета који се у нормалним школама Књажевства Србије предавати имају“, односно предлог како да се преуреди наставни програм за основне школе (АС, МПС-п, 1841, ф. III, бр. 49, No. 1722). По овом предлогу, у првом полугодишту првог разреда из рачунице би се учило „бројање и познаније и написаније цифри“, а у другом „рачуна четири вида изустно и два писано“; у другом разреду у првом полу-

годишту учили би се „рачуна повторење прва два вида, а друга два да се изуче“, а у другом „непрестано повтореније четири вида рачуна, и да се изучи разрешеније и редуција числа наречени“; за трећи разред у првом полугодишту предвиђено је да се „сва четири вида ненаречени числа с разрешенијем и редуцијом да се повторе, и дода собрание и опјатије наречени“, а у другом „умноженије и отијаније неречени числа“; у четвртом разреду у првом полугодишту учила би се „сва четири вида разбијенија“, а у другом „правило тројно“. У односу на званични програм из 1838, Милашиновићев предлог програма одликује већа разрађеност садржаја који је подељен на мање тематске целине и већи степен поступности и систематичности у распореду садржаја.

Методички концепт наставе рачунице и организација наставе рачунице у Кнежевини Србији у периоду 1843–1850. године

Другу фазу развоја методике наставе елементарне математике у Кнежевини Србији везујемо за период 1843–1850. године. Ефикасна реализација наставе рачунице и боље постигнуће ученика нису били могући у условима када није било уџбеника, методичких приручника, а оно што је највише кочило прогрес у овој области био је недостатак педагошки оспособљених учитеља. На крају школске 1843/44. године ревизију свих основних школа у Кнежевини Србији обавио је Радовановић. Из „Известија о посећивању школа“ које је поднео 24. јула 1844. сазнајемо да је у погледу предмета који су предавани у основним школама нашао „велику неједнакост“ (АС, МПС-п, 1841, ф. I, бр. 45, No. 1058). Неки учитељи предавали су предмете које су „по свом произвољенију за добро нашли“, такође Радовановић је „[...] особито у рачуну као једној од најглавнијих струка превелику неједнакост нашао и видио да је сваки учитељ онолико и онако, колико и како је знао ученицима својима предавао“. У извештају је забележио и то да су нарочито богослови децу у рачуну „мало вежбали“. Несналажење богослова у настави рачунице, по њему, било је последица чињенице „[...] што ови људи ни сами рачунати не знају, нити су рачун основно изучили, па за трогодишње теченије клирикално учећи предмете који су им за будући чин њиов свештенички нуждни, о рачуници и рачунима изгубили су и оно поњатије, које су, ако су нешто о том учили, пређе и имали“. Нагласимо да су од укупног броја од око 180 учитеља у том тренутку једну трећину чинили они који су имали завршену само основну школу, једну трећину они са завршеном богословијом, а једна трећина је поред основне школе имала завршен још један или два разреда богословије или гимназије (Ivanović, 2006).

Први корак у реформи школског система уставобранитељи су учинили доношењем новог школског закона – *Устроенија јавног училишног наставленија* 23. септембра 1844. Иако овим законом није била уведена школска обавеза, чланом 11. препоручује се окружним начелствима да „[...] никакову прилику не пропусти уверити народ о потреби и ползи овакови училишта, као и да настојавају да се

свуда где је само могуће таква заводе" (*Устроенија јавног ...*, 1844: 317). Законом је био предвиђено да основна школа у селима траје три, а у варошима четири године (Исто, 318). Кључна промена односила се на образовање учитеља, *Устроенијем* је први пут била дефинисана образовна спрема учитеља: „За учитеље основни училишта само ће се они за сада примати који су Богословске науке с успехом свршили, и ови ће осим сведетељства о наукама морати показати сведетељство доброга владања, нарочито последње године. Доцније пак моћи ће бити учитељи и они, који су гимназију по новом устроенију овом, изучивши Педагогику с методиком, свршили" (Исто, 322). Међутим, услед малог броја заинтересованих кандидата, ванредно учење педагогије у последњем разреду гимназије никада није заживело. Закон је садржавао и нови наставни програм који се у односу на онај из 1838. разликовао најпре по томе што је укинута немачки језик као обавезни предмет, а уведен предмет – *Обшта знања сваком Србину нуждна*, док су садржаји осталих наставних предмета осавремењени у циљу приближавања наставног програма реалним потребама деце која су након завршене основне школе у доминантно аграрном друштву остајала у селу и настављала да се баве земљорадњом. Ни овим програмом није био одређен фонд часова за поједине наставне предмете, већ је прецизирано да учитељ ради 25 часова недељно зими и 30 часова недељно лети. Када је у питању настава рачунице, програм је био на следећи начин структуриран: настава рачунице започињала је у првом разреду, али у другом полугодишту, за коју је било предвиђено „познавање и писање бројева (числа) с лаким наизустним рачунима“; у првом полугодишту другог разреда „покрај наизустног рачуна четири проста вида“, а у другом „поред наизустног рачуна о ненареченим бројевима; у првом полугодишту трећег разреда „о разломцима, најпре наизустно, потом о бројевима“, а у другом „све преднаведене науке хоће се продужити“; за прво полугодиште четвртог разреда „правило тројно“, а за друго „правило тројно (продуженије)" (Исто, 319–322). Поред наставног програма, 24. октобра 1844. усвојено је ново *Наставленије за учитеље основни училишта* у коме су дате кратке методичке напомене за сваки наставни предмет. Када је реч о настави рачуна, у односу на *Наставленије* из 1838. године, у коме је само истакнут уопштен захтев да деца рачун треба да уче са разумевањем, у новом *Наставленију* појављују се и захтеви везани за структурирање и методичку обраду садржаја – да се прво учи усмени, па писмени рачун, и захтев да се при увођењу бројева и рачунских операција користе очигледна наставна средства, односно да се најпре рачуна уз помоћ рачунаљке, потом се бројеви представљају апстрактније – цртама, и на крају се записују цифрама, уводи се рачун са мерама и новцем, али овај последњи захтев не треба схватити као проширивање програма новом темом. Рачунање са мерама и новцем уведено је као израз примене принципа учења на примерима из свакодневног живота. Препоручује се употреба рачунаљке са 12 шипки и 78 куглица – на првој шипки налази се једна, на другој две куглице, а на последњој 12. За рачунаљку се указује да „[...] ова справа ту ползу причињава, да деца оно, што се предаје, не само лако схватити могу, него и узрок постигнути, зашто то бива" (АС, МПС-п, 1844, ф. V,

бр. 74, No. 1526). Методички поступак представљен је на следећи начин: „По ово-
ме ће учитељ почети децу прво у сабирању обучавати, додавајући прву куглицу
другим двома, и питајући: један и два колико чини? један и три, три и четири, итд.
При одузимању узимаће учитељ прву куглицу у руку и у исти мах питаће: један од
један колико остаје? један од два, итд. На овај начин ће поступити и при множењу
и деоби, [...] а потом прећиће на рачун с чертама на скрижаљки који је такође вид
наизустног рачуна, и тек после предузеће рачун с бројевима (числима) обрађујући
задатке, где нужно буде, на употребителне код нас новце, мере, итд.”

Из извештаја Радовановића који је на крају школске 1845/46. године обишао
школе у западном делу Кнежевине Србије, који је под називом „Главни управитељ
подносиће своје обширно известије” поднео 16. јула 1846, сазнајемо његову оцену
стања у настави након доношења новог закона, наставног програма и упутства за
учитеље. Између осталог је забележио да када упореди успех ученика у школској
1844/45. и 1845/46. години „[...] ученици боље читају и рачунају, боље и лепше пишу,
чистије говоре Србски” (АС, МПС-п, 1846, ф. III, бр. 83, No. 887) Ипак оцена просвет-
них власти била је да је потребно да се, након што су 1850. године штампани уџбе-
ници за све предмете, полазећи од њих, сачини нови наставни програм. Тако је 30.
јула 1850. донето *Репосложење предмета који се у основним училиштима предају
по разредима и полугодијима*. Овим наставним програмом уведен је нови предмет
из природних наука – Прва знања, а уместо предмета Обшта знања уведена је
Читанка за основне србске школе, такође, он је био знатно рационалнији у погледу
обима садржаја који је предвиђао за четири разреда основне школе и остао је на
снази наредних двадесет година.

По наставном програму из 1850. године, настава рачуна започињала је у пр-
вом полугодишту, за који је било предвиђено „наизустно учење бројева до десет,
писање такви на табли и бројење са стварима”, док је за друго полугодиште пред-
виђено „наизустно учење бројева до сто, писање такви на табли (заједно бројеви с
предметима)”; у првом полугодишту другог разреда учило се сабирање и одузима-
ње са „равнореченим бројевима”, а у другом множење и дељење; за трећи разред
у првом полугодишту била су предвиђена правила о преобраћању „разноречених
бројева у равноречене” и сабирање и одузимање са „разнореченим бројевима”, а у
другом полугодишту множење и дељење; за четврти разред у првом полугодишту
било је предвиђено понављане све четири рачунске операције са „разнореченим
бројевима”, а у другом полугодишту „правило тројно”.

Упоредна анализа наставних програма из рачуна из 1838, 1844. и 1850.
показује да су се промене и развијање програма кретали ка спецификацији и
диференцијацији садржаја: док је у програму из 1838. одређено да учење рачуна
започиње мањим и већим бројевима и „бројањем у глави”, програм из 1844. као
прву тему садржи „познавање и писање бројева, с лаким наизустним рачунима”, а
корак даље направљен је у програму из 1850. године, у коме је назначено да се у
првом полугодишту првог разреда обрађују бројеви до 10, а у другом полугодишту
бројеви до 100 – у овом програму први пут срећемо издвајање блокова бројева као

тематских целина (блок бројева до 10, блок бројева до 100). Из програма из 1838. године не може се јасно уочити методички поступак за који се очекује да га учитељи примене, из садржаја програма који је донет 1844. можемо да препознамо неке методичке принципе: прво увођење једноставних збирова, разлика, итд., а касније, на тако створеним основама се прво обрађују усмени поступци рачунања, а даље развијање методичког приступа може се уочити у структури садржаја програма из 1850: програм најпре предвиђа учење бројева до 10, а затим бројева до 100, методички поступак обраде бројева подразумева „бројење са стварима“, а потом „писани рачун“, у обради рачунских операција полази се од сабирања и одузимања, а затим се уче множење и дељење, истакнуто је да се прво рачуна са „равнореченим“, а затим са „разнореченим бројевима“ (*Репосложене предмета ...*, 265–269).

Када је Радовановић у марту 1851. обишао основне школе у Смедеревском, Пожаревачком и Ћупријском округу и у Београду, у „Известију управитеља основних училишта“ од 27. маја констатовао је да су учитељи с ученицима обрадили и оне садржаје који су били предвиђени за друго полугодиште (АС, МПС-п, 1851, ф. I, бр. 191, No. 564). Због тога је дошао на идеју да се у школама настава прекине, али га је Попечитељство у посебном допису од 15. јуна упутило да од учитеља тражи да и даље држе наставу, посебно из рачуна (АС, МПС-п, 1851, ф. I, бр. 191, No. 564). Полазећи од искуства из ове ревизије школа, Радовановић је 28. августа 1851. упутио Попечитељству предлог новог наставног програма – „Расположеније учебни предмета за основне школе“ (АС, МПС-п, 1851, ф. III, бр. 546, No. 1118). У области рачунице предвидео је следеће измене: да се у другом полугодишту првог разреда уведе учење већих бројева од 100 и сабирање и одузимање (по званичном програму за први разред било је предвиђено учење бројева до 100 и тзв. рачунање са предметима); да се у другом разреду од првог полугодишта обрађују све четири рачунске операције (по званичном програму у првом полугодишту учило се сабирање и одузимање, а у другом полугодишту множење и дељење) и да се у програм рачунице уведе дељење с остатком и разломци, будући да је ово знање неопходно деци која не настављају даље школовање у гимназији и остају на селу као земљорадници. Предложени програм, видимо, предвиђао је убрзану обраду садржаја званичног програма и његово проширење новим темама. Радовановићев предлог разматран је од Попечитељства просвештенија које га је дало др Миловану Спасићу да га оцени. У „Мњенију г. Милована Спасића о расположенију учебни предмета за основне школе“ од 21. новембра 1851, нови програм није позитивно оцењен. Спасић пише: „За дечицу која у основне школе иду много више вреди оно што из уста учитеља своји слушају, него оно што у књижицама механички пролазе и уче. И управо из овога узрока и јесте у методика једно од главних правила, да се ученици са многим механичким учењем на памет неоптерећују, јер мала деца немају стрпљења, а нису ни у стању да се са учењем напамет занимају. [...] Да пак наши учитељи по већој части имају механичан и тако рећи успављујући начин у обучавању своји ученика истина је. Исто тако многи само и на то пазе, да ученици

своје предмете час пре пређу и по томе, да могу рећи, да су прописано свршили” (АС, МПС-п, 1851, ф. III, бр. 546, No. 1118).

У периоду 1843–1850. изашли су први уџбеници из рачунице за основну школу: *Рачуница за учећу се младеж у народним училиштима Књажевства Србије* Симеона Прице 1843. и *Кратка рачуница за основне србске школе* Филипа Христића 1850. Садржај Прициног уџбеника је следећи: 1) „О изговарању и написовању бројева, 2) „О сабирању, 3) „О одузимању“, 4) „О множењу“, 5) „О деоби“, 6) „О преобраћању разнонаречени бројева“, 7) „О сабирању и одузимању разнонаречени бројева“, 8) „О множењу и деоби разнонаречени бројева“, 9) „О разбиенијима“, 10) „О сабирању, одузимању, множењу и деоби разбиенија“ и 11) „О одношењима, соразмерностима и правилу тројном“. Садржај Христићевог уџбеника је скоро исти, осим што нема поглавља о разломцима, због чега смо им пришли компаративном анализом структуре садржаја.

Прва тема је, свакако, начин на који се уводи појам броја. По Прици, „јединица је свако количество само за себе узето“, а број је кардинални број скупа који чине елементи који су исте природе (Прица, 1843: 1–2), док је за Христића јединица „свака ствар која за себе представља јединицу“, а број одређује на следећи начин: „Ако себи више јединица скупа представимо, онда постају бројеви“, који могу бити „ненаречени“ и „наречени“ (када се уз број именују предмети). (Христић, 1850: 4). С обзиром на то да је природа елемената неважно својство за апстрактно схватање појма броја, можемо рећи да је Христић ближи савременом схватању појма броја. С друге стране, док Прица при увођењу бројева до 100 инсистира на јединици пребројавања, Христић инсистира на правилном читању и записивању бројева, а нарочито на позиционој вредности цифре. Нагласимо да декадна нумерација дуго времена није била прихваћена, њене присталице (алгоритмици) залагали су се за рачунање третирањем симбола (цифара), а противници (абацисти) за поступке рачунања без записивања бројева, тј. коришћењем абакуса (рачунаљки). Трагови ове борбе видљиви су и у XIX веку. Нешколованим људима је дуго било немогуће да обављају основне рачунске операције због вишевековне традиције рачунања у инструменталном облику, уз помоћ абака, рабоша и других помагала. Сада је људе требало описменити у другом правцу, да рачунају са бројевима и записију исто. Из тог разлога је веома значајно Христићево инсистирање на правилном читању и писању бројева, а исти разлози вероватно су довели до апстрактног третирања бројева, без везивања за значење.

Друга важна област елементарне математичке писмености јесу рачунске операције. Прица је користио симболичко записивање операцијских знакова, док су у Христићевом уџбенику операције исказане речима (на пример, „7 од 8 јесте 1“). Али, методички поступак увођења поступака рачунања у уџбеницима је сличан: најпре је дата таблица рачунања са једноцифреним бројевима, следе дефиниције и објашњења поступака писменог рачунања кроз таксативно наведена правила која успешно описују алгоритме, али су усмерена на опис алгоритама, а занемарено је како ће ученици усвојити и разумети поступке. Међутим, у Прицином уџбенику

потпуно је занемарена методичка разрада и нема покушаја методичког уобличавања садржаја. Христићева рачуница је разрађенија, након општих правила за сваки специфичан случај рачунања (на пример, када је цифра дељеника мања од цифре делиоца, када се у дељенику налазе нуле итд.), наводи се пример који га илуструје, а потом су дати задаци за вежбање.

Трећа тема односи се на претварање „разноаречених у равноаречене бројеве“. Реч је о кључној вештини која је неопходна за сналажење у свакодневном животу. Ако већи број у себи садржи више јединица мањег броја (нпр. различити апоени новчаница), онда се разноречени бројеви могу „преобратити у равноаречене“. У оба уџбеника налазе се бројне таблице: за новац, мере дужине, времена, масе, а након таблица дата су основна упутства како претворити веће величине у мање и обрнуто. Да су ова знања сматрана неопходним за сналажење у свакодневном животу, показују бројни текстуални задаци које се односе на ситуације из реалног живота.

У исто време када је изашао Христићев уџбеник, Спасић је објавио *Практичну рачуницу за учитеље основне школе*. Кључна особеност овог дела јесте усмереност на анализу математичког садржаја и на објашњавање појмова и поступака у математичком контексту. Учитељима је недостајало математичко образовање и овај приручник, који је давао основу за развијање елементарне математичке писмености, био је за учитеље нека врста уџбеника из математике у коме су истовремено могли да добију и методичку поуку како да обрађују математички садржај, као, на пример, да полазе од ствари из непосредног окружења детета, да у што већем степену примењују принцип очигледности (од наставних средстава у поучавању рачунских операција препоручени су снопови од по десет штапића, каменчићи, јабуке...), да се ученици што више вежбају у решавању текстуалних задатака који садрже примере из свакодневног живота. Такође, Спасић посебно акцентује активност ученика – експлицитно износи захтев да учитељ мора да се задржи на упознавању деце са бројевима и рачунским операцијама онолико времена колико је потребно да би их деца разумела, да треба да води процес учења питањима која треба да подстакну децу на размишљање.

Закључак: историјско педагошко истраживање и савремени проблеми у образовању

У нашој педагошкој историографији из области историје наставе математике доминирају студије о гимназијској и високошколској настави. Питање наставе рачуна у основним школама није до сада било предмет систематског истраживања. С друге стране, у актуелној педагошкој литератури је честа тема истраживања математичка писменост (Antonijević, 2006; Pavlović Babić i Vaucaal, 2013). Разочарани постигнућима ученика у оквиру међународних евалуативних студија (PISA, TIMSS) трагамо за узроцима и потенцијалним кривцима добијених налаза. Наша интенција

није била да у овом раду успостављамо директне аналогije између прошлости и садашњости, по моделу парадигме о историји као „учитељици живота“ (Vujišić Živković, 2008). Међутим, истраживање историјског развоја методике и карактера наставе рачунице у Србији има један други „поучавајући“ значај. Оно нам даје нека објашњења и сведочанство о томе да су модернизацијски процеси „дуго трајања“ (Дераере, 2000; 359), да су „револуционарне“ промене у просветном пољу мит са којим морамо да се суочимо. Истовремено, историјска истраживања могу да помогну да се упустимо у дијалог и расправу о тзв. харизматском поимању просветног развоја, заснованог на идеји да су појединци, најчешће притом мислимо на водеће личности у просветној политици или на учитеље и наставнике као реализаторе наставног процеса, најодговорнији, ако не и једино одговорни за образовно постигнуће ученика.

Извори

- Архив Србије, Фонд Министарства просвете и црквених дела – просветно одељење (у тексту АС, МПС-п).
- Гавриловић, А. (1903): *Народне школе у Србији 1803–1815. – Скице за историју ослобођене Србије*, Београд: Издање Учитељског удружења.
- Петровић, Н. (1881): Грађа за историју школства у Кнежевини Србији – Школска ревизија 1838. године, *Просветни гласник*, св. 18, 697 - 704.
- Прица, С. (1843): *Рачуница за учећу се младеж у народним училиштима Књажевства Србије*, Београд: Типографија Књажевства Србског.
- Устроеније јавног училишног наставленија, Сборник закона и уредаба и уредбени указа у Књажеству Србском од априла 1840. године до конца децембра 1844. године, II част (305 - 328), Крагујевац: Књигопечатња Књажевства Србског, 1845.
- Рапосложење предмета који се у основним училиштима предају по разредима и полугодјима, *Сборник закона и уредаба и уредбени указа у Књажеству Србском од почетка 1849. до конца 1850*, бр. V (261 - 272), Београд: Књигопечатња Књажевства Србског, 1851.
- Спасић, М. (1850): *Практична рачуница за учитеље основни училишта*, Београд: Књигопечатња Књажевства Србског.
- Христић, Ф. (1850): *Кратка рачуница за основне србске школе*, Београд: Књигопечатња Књажевства Србског.

Литература

- Antonijević, R. (2006). Mathematics Achievement of Serbian Eighth Grade Students and Characteristics of Mathematics Curriculum. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, God. 38, Br. 1, 225-246.
- Дераере, М. (2000). Demythologizing the Educational Past. An Endless Task in History of Education. In R. Lowe (Ed.), *History of Education: Major Themes, Debates in the History of Education* (pp. 356-370). London: Routledge.

- Ivanović, D. (2006). *Srpski učitelji iz Habzburške monarhije u Srbiji (1804–1858)*. Beograd: Zavod za udžbenike.
- Jovanović, D. (2010). *Osnovne škole u Jagodinskom okrugu do 1850. godine*. Jagodina: Istorijski arhiv Jagodina.
- Pavlović-Babić, D. i Baucal, A. (2013). *Podrži me, inspiriši me – PISA 2012. u Srbiji: prvi rezultati*. Beograd: Institut za psihologiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu i Centar za primenjenu psihologiju.
- Stojančević, V. (1998). Univerzalne ideje francuske revolucije o ljudskim slobodama u praksi srpske revolucije 1804. godine. U V. Stojančević (ur.), *Srpski narod u svojoj novijoj istoriji – kraj XVIII – početak XX veka* (str. 125 - 136). Novi Sad: Prometej i Beograd: Pravoslavna reč.
- Vujisić Živković, N. (2008). Uloga pedagoške istoriografije u formiranju pedagoškog znanja. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, God. 40, Br. 2, 257-273.
- Vujisić Živković, N. & Spasenović, V. (2013). The Development of Primary School Teacher Education in the 19th and the First Decade of the 20th Century. *History of Education & Childrens Literature*, Vol. 8, No. 1, 63-83.

Подаци о ауторима

Др Наташа Вујисић Живковић (1968) је ванредни професор на Одељењу за педагогију и андрагогију Филозофског факултета Универзитета у Београду.

E-mail: nvujisic@f.bg.ac.rs

Др Маријана Зељић (1974) је доцент на Учитељском факултету Универзитета у Београду.

E-mail: marijana.Zeljic@uf.bg.ac.rs

Др Радован Антонијевић (1964) је ванредни професор на Одељењу за педагогију и андрагогију Филозофског факултета Универзитета у Београду

E-mail: aa_radovan@yahoo.com

ТЕМПЕРАМЕНТ КАО ПРЕДИКТОР ПОЗИТИВНИХ ВРШЊАЧКИХ ОДНОСА КОД ДЕЦЕ МЛАЂЕГ УЗРАСТА

Анстракт У овом истраживању испитује се предиктивни допринос темперамента у успостављању позитивних вршњачких односа као што су вршњачка прихваћеност и пријатељске дијаде. Узорак је чинило стотину деце првог разреда основне школе у Новом Саду. Од инструмената су коришћени: социометријски метод и скраћена верзија упитника за учитеље скала за процену темперамента (Thomass & Chess, 1999). Како би се утврдио предиктивни допринос темперамента у позитивним вршњачким односима, урађена су хијерархијска регресиона анализа и логичка регресиона анализа. Резултати показују да темперамент нема статистички значајну предиктивну улогу када је у питању вршњачка прихваћеност ($F(6)=2.023, p>.05$). С друге стране, показало се да димензије темперамента, као скуп предикторских фактора, представљају добар предиктивни модел и да објашњавају између 28,4 % и 38,5% варијансе припадности пријатељској дијади ($\chi^2(8)=3.511, p>.05$). Димензије „ниво активности“ ($B(1)=.567, p<.05$), „енергичност“ ($B(1)=.771, p<.05$) и „пажња“ ($B(1)=.587, p<.05$) показале су се као статистички значајне у предвиђању припадности пријатељској дијади, што би значило да ће деца која не одустају лако када су суочена са потешкоћама, која су енергична су и имају висок степен пажње пре бити део пријатељске дијаде. Овакви резултати указују на значај темперамента у успостављању пријатељских дијада на раном основношколском узрасту и потреби да се даље истражује које све димензије темперамента утичу на однос колектива према појединцу.

Кључне речи: темперамент, пријатељске дијаде, вршњачка прихваћеност, вршњачки односи.

TEMPERAMENT AS A PREDICTOR OF POSITIVE PEER RELATIONS OF YOUNGER CHILDREN

Abstract The research examines possible predictive contribution of temperament in establishing positive peer relations as, for example, peer acceptance and friendly dyads. The sample included 100 children of the first grade of an elementary school in Novi Sad. As the instruments we used: the sociometric method and a shortened version of the Temperament Assessment Scale (Thomass & Chess, 1999) for teachers. In order to determine the predictive contribution of temperament in positive peer relations we did the hierarchical regression analysis and the logic regression analysis. The results show that temperament has no statistically significant role when it

comes to peer acceptance ($F(6) = 2.023, p > .05$). On the other hand, it turned out that the dimensions of temperament, as a set of predicting factors, are a good predictive model and that they explain between 28.4% and 38.5% of the variance of the belonging to friendly dyads ($\chi^2(8) = 3.511, p > .05$). The dimensions "the level of the activity", ($B(1) = .567, p < .05$), "drive" ($B(1) = -.771, p < .05$) and "attention" ($B(1) = -.587, p < .05$) were statistically significant in predicting belonging to a friendly dyad, which means that children who do not give up easily when faced with difficulties, who are energetic and have a high level of attention will become members of friendly dyads sooner. The results indicate the importance of temperament in establishing friendly dyads at early elementary-school age and the need to explore which dimensions of temperament influence the relationship of the collective to the individual.

Keywords: temperament, friendly dyads, peer acceptance, peer relations.

ТЕМПЕРАМЕНТ КАК ПРЕДИКАТОР ПОЛОЖИТЕЛЬНЫХ ОТНОШЕНИЙ СВЕРСТНИКОВ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ВОЗРАСТА

Резюме

В данной работе исследуется возможное влияние темперамента на развитие хороших отношений со сверстниками, а именно принятие и дружба со сверстниками. Исследование проведено на примере ста учеников первого класса основных школ в городе Нови-Сад. Были использованы инструменты: социометрический метод и сокращенный вариант анкеты для учителей Шкала для оценки темперамента (ТТютазз & Съезз, 1999). Для того чтобы определить возможное влияние темперамента на положительное поведение сверстников, были проведены иерархический регрессионный анализ и логический регрессионный анализ. Результаты показывают, что темпераменту не отводится статистически значимая определительная роль в принятии сверстников ($F(6) = 2.023, p > .05$). С другой стороны оказалось, что уровень темперамента как множества факторов прогнозирования является хорошей предикативной моделью (объясняет 28,4% - 38,5% варiances принадлежности к дружеской диаде ($\chi^2(8) = 3.511, p > .05$)). Размеры: „уровень активности“ ($B(1) = .567, p < .05$), „энергичность“ ($B(1) = -.771, p < .05$) и „внимание“ ($B(1) = -.587, p < .05$) оказались статистически значимыми в предвидении принадлежности к дружеской диаде, а это значит, что дети, которые не легко сдаются, когда сталкиваются с трудностями, которые энергичны и обладают высоким уровнем внимания, чаще других будут частью дружеской диады. Эти результаты указывают на важность темперамента в установлении дружеских диад среди учеников младшего школьного возраста и необходимость дальнейшего изучения сторон темперамента, которые влияют на отношение коллектива к личности.

Ключевые слова: темперамент, дружеские диады, принятие сверстников, отношения со сверстниками.

Увод

Полазак детета у вртић и школу представља ново поглавље у његовом животу, када се све чешће сусреће са вршњачким интеракцијама. Вршњачке интеракције могу бити обојене позитивним или негативним искуством. Оне представљају полазну тачку за развијање вршњачких односа. Формирање и одржавање

позитивних вршњачких односа зависи умногоме од индивидуалних способности и карактеристика детета. Наиме, да би дете успоставило позитивне вршњачке односе, мора да поседује одређене социјалне компетенције попут просоцијалног и кооперативног понашања, низак ниво агресивности, способност прилагођавања и вештине решавања конфликта (Brendt, 2002; Coie et al., 1982; Krnjajić, 2002).

Поред социјалних компетенција, релевантну улогу у формирању и одржавању позитивних вршњачких односа има и темперамент детета (Szewczvk Sokolowski, Bost, & Wainwright, 2005, према: Imei, 2006; Yoleri & Gürsimsek, 2012). Темперамент се може посматрати као релативно стабилан конструкт који помаже у предикцији дететовог сналажења у свом окружењу (Rothbart & Bates, 2006). Тако посматран, темперамент подразумева конституционално условљене индивидуалне разлике у емоционалној и моторичкој спремности на реакцију, пажњу и саморегулацију (Rothbart & Bates, 1998, према: Essau & Conradt, 2006), што утиче на начин на који дете ступа у интеракцију са вршњацима.

Аутори Томас и Чес (Thomas & Chess, 1977, према: Essau & Conradt, 2006) предложили су класификацију темперамента на основна три типа: „једноставан темперамент“ који имају бебе са предвидљивим ритмом јела и спавања, позитивно су расположене и брзо се прилагођавају новим ситуацијама, деца са темпераментом који карактерише „спорија фаза загревања“ такође имају предвидљив ритам јела и спавања. У новим ситуацијама прво реагују с опрезом, али се брзо прилагоде чим нову ситуацију испитају властитим темпом; „тежак темперамент“ имају деца које карактерише емоционална лабилност, немир, негативизам и кратко време одржавања пажње.

Темперамент, тј. димензије темперамента, умногоме утиче на дететово понашање (Imei, 2006; Yoleri & Gürsimsek, 2012) које затим има директан утицај на његов однос са вршњацима. Димензија темперамента „тражење узбуђења“ подразумева понашајне карактеристике као што су дружељубивост, импулсивност и неплашљивост. Деца са високим скором на овој димензији активно траже нове подстицаје, али спорије уче из властитог искуства и тешко контролишу своје понашање. Оваква деца услед ниске саморегулације и високог степена импулсивности имају ниже развијене интерперсоналне компетенције, као што је способност решавања конфликта – једну од кључних компетенција за одржавање и побољшавање квалитета вршњачких односа (Man Chow, Ruhl, & Buhrmester, 2013). Високи скорови на димензијама „негативна емоционалност“, „активност“ и „стидљивост“ представљају предиктивне факторе за екстернализујуће и интернализујуће проблеме (Mathiesen et al., 2006; Mun et al., 2001; Sanson et al., 2002, према: Yoleri & Gürsimsek, 2012) који онемогућавају детету да се понаша на социјално и вршњачки пожељан начин. С друге стране, висок скор на димензији „адаптибилност“, као и низак скор на димензији „негативна емоционалност“ представљају протективне факторе (Nedimović, 2010) и уједно омогућавају детету да тражи подршку унутар колектива, међу вршњацима. Способност прилагођавања другима је управо једна од социјалних компетенција које су неопходне за квалитетне, позитивне вршњачке

и генерално интерперсоналне односе, као и емоционална стабилности (Rubin et al., 1995, према: Gleason et al., 2005; Stocker & Dunn, 1990).

Позитивни вршњачки односи се састоје од две димензије: пријатељске дијаде и вршњачке прихваћености. Под пријатељском дијадом подразумева се интимни однос између две индивидуе, заснован на принципу реципрочности, унутар којег долази до размене емоционалног садржаја и личних информација (Bukowski, et al., 2001; Schofield, 1981; Vasta et al., 2005). Пријатељска дијада и вршњачка прихваћеност су два одвојена конструкта; док је пријатељска дијада однос између две особе, вршњачка прихваћеност подразумева дететов положај у колективу, тј. однос колектива према детету, спремност колектива да ступи у интеракцију с дететом (Coie et al., 1982; Spasenović, 2003).

Истраживања су показала да је постојање позитивних вршњачких односа, као што су пријатељске дијаде и вршњачка прихваћеност, предиктор позитивних исхода као што су стицање бољих социјалних вештина, вештина решавања конфликата (Costin & Jones, 1992; Newcomb & Bagwell, 1995), више кооперативног понашања (Coie et al., 1982) те уопштено постојање позитивног селф концепта (Vandel & Nembree, 1994, према: Berdan et al., 2008).

Вршњачка одбаченост и немање пријатеља повезани су са бројним негативним исходима као што су лоше школско прилагођавање (Ladd et al., 1997, према: Ladd, 1999; Veronneau et al., 2010, према: Trbojević, 2013), агресивно понашање током раног и средњег детињства (Dodge et al., 2003, према: Berdan et al., 2008). Сматра се да уз школски неуспех и недовољну родитељску контролу неприхваћеност од стране вршњака представља предиктор лошијег социјалног развоја (Dishion et al., 1991, према: Essau & Conradt, 2006).

Истраживања су показала да темперамент објашњава од 7% до 35% варијансе у предвиђању пријатељства и вршњачке прихваћености (Stocker & Dunn, 1990). Деца за пријатеља пре бирају децу која постижу више скорове на „импулсивности“ и „адаптибилности“, а када је у питању скор на „активности“, девојчице радије бирају за пријатеља децу која постижу ниже скорове на овој димензији (Later, Gleason et al., 2005, према: Imei, 2006).

Када је реч о истраживањима темперамента и вршњачке прихваћености, уочено је да су карактеристике „тешког“ темперамента повезане са вршњачким одбацивањем (Walker, Berthelsen & Irving, 2001, према: Yoleri & Gürsimsek, 2012). Висок скор на „негативној емоционалности“ и нижи скор на „адаптабилности“, висок „ниво активности“, слабија „пажња“ карактеришу дете које негативније реагује на вршњачке интеракције и са којим деца слабије улазе у интеракцију (Imei, 2006; Yoleri & Gürsimsek, 2012).

Проблем истраживања

Темперамент као релативно стабилна и трајна карактеристика има знатан удео у човековом целокупном животном циклусу, поготово на раном узрасту у ин-

терперсоналним односима. Стога се овај рад бави питањем да ли темперамент утиче на вршњачке односе на раном основношколском узрасту. Прецизније, да ли је темперамент предиктор вршњачке прихваћености и припадности пријатељској дијади?

С обзиром на ранија истраживања, и ми полазимо од претпоставке да ће димензије темперамента бити предиктори позитивних вршњачких односа (Imei, 2006; Stocker & Dunn, 1990; Yoleri & Gürsimsek, 2012).

Методологија истраживања

На основу конкретизације проблема истраживања добили смо следеће циљеве истраживања:

- утврдити предиктивни допринос темперамента у степену вршњачке прихваћености;
- утврдити предиктивни допринос темперамента у припадности пријатељској дијади.

Варијабле коришћене у овом истраживању су:

- темперамент: дефинисан на основу скорa на скали темперамента;
- вршњачка прихваћеност: дефинисана преко индекса социјалне прихваћености;
- група: деца која имају пријатеља или деца која немају пријатеља.

Припадност деце једној или другој групи утврђена је на основу социометријског метода према којем су се узајамна бирања посматрала као пријатељске дијаде.

Узорак у овом истраживању чинило је стотину и једно дете првог разреда Основне школе „Соња Маринковић“ у Новом Саду. Следе табеле о својствима узорка.

Прикупљање података извршено је у Основној школи „Соња Маринковић“ у Новом Саду, почетком другог полугодишта школске 2010/11. године. Испитано је 100 првака током четири школска часа. Подаци о темпераменту сваког ученика понаособ добијени су од учитељице, те је урађена социометрија (за неформални критеријум са питањима: „Са ким би волео да се дружиш из разреда?“, „Са ким не би волео да се дружиш из разреда?“).

Инструменти коришћени у овом истраживању су социометријски метод (Coie et al., 1982) и скала за процену темперамента (прилагођена верзија Thomas & Chess, 1999).

Табела 1. Полна структура узорка

	Фреквенција	Процент
Дечаци	49	48,5
Девојчице	52	51,5
Укупно	101	100,0

Табела 2. Структура групе деце са пријатељима и без њих

	Фреквенција	Процент
Деца која имају пријатеља	54	53,5
Деца која немају пријатеља	47	46,5
Укупно	101	100,0

Социометријски метод

Примењени социометријски упитник садржи један неформални критеријум: од испитаника се тражило да наведу до три ученика са којима би желели, односно са којима не би желели да се друже. Индекс социјалне прихваћености рачунао се преко стандардизованих z-скорова (Coie et al., 1982), и то као разлика z-скора за позитивне изборе и z-скора за негативне изборе ($SP = zLM - zLL$). Као што се из формуле види, негативни бројеви указују на веома малу социјалну преференцију испитаника од његове групе, док позитивни бројеви указују на високу преференцију, а скорови на средини овог континуума (бројеви око 0) указују на просечну социјалну преференцију.

Скала процене темперамента

У овом истраживању коришћена је скраћена верзија скале за процену темперамента (Thomass & Chess, 1999) – форма за учитеље.

Ова скала се састоји од шест димензија: ниво активности, интензитет реаговања, приступ, адаптабилност, енергичност и пажња. Задатак учитељице био је да за свако дете понаособ процени у којој мери дете поседује одређену особину. На скали су, за сваку особину, од 1 до 10 назначени екстремни. Као што је већ наведено, процењивани су:

- *ниво активности* (екстремни: *попустљиво* – лако одустаје, поготово када се суочи са потешкоћама, и *истрајно* – не одустаје лако од започетог без обзира на препреке и потешкоће),
- *интензитет реаговања* (екстремни: *благо* – генерално мирно дете, и *драматично* – снажна осећања, драматичне реакције),
- *приступ* (екстремни: *обазриво* – често стоји са стране и посматра, и *радо-знало* – лако склапа контакте у новим ситуацијама),
- *адаптабилност* (екстремни: *ниска* – тешко се прилагођава на промене, и *висока* – лако и брзо се прилагођава на промене и новине),
- *енергичност* (екстремни: *ниска* – има мало енергије, и *висока* – има много енергије),
- *пажња* (екстремни: *слаба* – активност се лако прекида када наиђу занимљивији фактори од онога што тренутно ради, и *чврста* – висока отпорност на факторе који ремете тренутну активност).

Резултати истраживања

Ради утврђивања предиктивне вредности темперамента на степен социјалне прихваћености, урађена је хијерархијска регресиона анализа за све димензије темперамента као предикторског скупа, где су димензије темперамента представљале предиктивне варијабле, а индекс социјалне прихваћености зависну, тј. критеријумску варијаблу.

Табела 3. Вредности статистичке значајности и проценат објашњене варијансе

F	p	r	r ²	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
2.023	.082	.461	.212	.107	1.43279

Из табеле 3. се види да скуп предиктивних варијабли (све димензије темперамента заједно) није статистички значајан ($F(6)=2.023$, $p>.05$) и да објашњава 10,7% варијансе индекса социјалне прихваћености. Услед недостатка појединих података, за процену варијансе узета је строжа мера, *Adjusted R Square*.

Табела 4. Процент објашњене варијансе

-2 Log likelihood	Cox & Snell R Square	Nagelkerke R Square
51.941	.284	.385

Како би се утврдио предиктивни допринос димензија темперамента на припадност групи (деца која имају пријатеља – деца која немају пријатеља), урађена је логичка хијерархијска регресија, димензије темперамента су представљале предикторске варијабле, а припадност групи зависну, тј. критеријумску варијаблу.

Из табеле 4. се види да овакав модел предикторских варијабли објашњава између 28,4% и 38,5% варијансе.

На основу Hosmer-Lameshowovog теста, може се видети да је овакав модел предикторских варијабли добар ($\chi^2(8)=3.511$, $p>.05$).

Табела 5. Hosmer & Lameshow test

Chi-square	df	Sig.
3.511	8	.898

Из табеле 6. се може видети да димензије темперамента: „ниво активности“ ($B(1)=.567$, $p<.05$), „енергичност“ ($B(1)=-.771$, $p<.05$) и „пажња“ ($B(1)=-.587$, $p<.05$) представљају статистички значајне предиктивне факторе за припадност групи (деца која имају пријатеља – деца која немају пријатеља).

Табела 6. Предиктивне вредности димензија темперамента

	B		Wald		Sig.		Exp(B)		95,0% C.I.for EXP(B)	
	Lower	Upper	Lower	Upper	Lower	Upper	Lower	Upper	Lower	Upper
Ниво активности	.567	.259	4.776	1	.029	1.762	1.060	2.929		
Инт. Реаговања	.068	.207	.107	1	.744	1.070	.713	1.604		
Приступ	.427	.344	1.546	1	.214	1.533	.782	3.008		
Адаптибилност	-.426	.300	2.006	1	.157	.653	.363	1.178		
Енергичност	-.771	.327	5.560	1	.018	.463	.244	.878		
Пажња	-.587	.271	4.677	1	.031	.556	.327	.946		
Constant	5.163	1.974	6.838	1	.009	174.680				

Дискусија

Ранија истраживања су утврдила да темперамент, као индивидуални чинилац, има релевантну улогу у формирању позитивних вршњачких односа (Szewczuk Sokolowski, Bost, & Wainwright, 2005, према: Imei, 2006; Yoleri & Gürsimsek, 2012). У нашем истраживању показало се да је темперамент добар предиктор пријатељских дијада на раном основношколском узрасту, да објашњава између 28,4% и 38,5% варијансе, што је у складу са ранијим истраживањима која су пронашла да темперамент објашњава од 7% до 35% варијансе у предвиђању пријатељства (Stocker & Dunn, 1990). Прецизније, димензије темперамента „ниво активности“, „енергичност“ и „пажња“ представљају значајне предикторе пријатељства. Децу која су истрајна и не одустају од започетог пре бирају за пријатеља него децу која су попустљива, тј. која одустају када наиђу на неку препреку. С обзиром на то да је једна од релевантних интерперсоналних компетенција за квалитет пријатељске дијаде управо адекватно решавање конфликта (Man Chow, Ruhl, & Buhrmester, 2013), није ни чудно што деца за пријатеља бирају некога ко показује виши степен упорности и способност за превазилажење потешкоћа. Да би дете било изабрано за пријатеља, тј. да би било део пријатељске дијаде, неопходан је и висок степен пажње. То се пре односи на способност детета да остане фокусирано на ситуацију или тематику која се у том тренутку одиграва. На раном основношколском узрасту, на коме се пријатељство види у терминима „заједничка активност“, „физичка близина“ и „кооперација“ (Крнјажич, 1990), ова способност доследности је релевантна за формирање и одржавање пријатељске дијаде. Наиме, уколико се два детета играју заједно, да би се сматрала пријатељима, неопходно је да буду посвећени активности којом се баве. У случају да једно дете изгуби фокус пажње и одабере неку другу активност, оно се више не сматра пријатељем (Hartup, 1975, према: Corsaro, 1981).

Истраживања су показала да способност одржавања пажње и инхибирања импулса представљају део темпераменталног конструкта „контрола труда“ (Rothbart & Bates, 1998, према: Gleason et al., 2005) који представља предиктор социјалног функционисања (Eisenberg et al., 1993, према: Gleason et al., 2005), које је опет веома значајно за интерперсоналне односе. Донекле контрадикторан је резултат да деца за пријатеља бирају дете које је енергично, које је у покрету. Међутим, када се узме у обзир да узорак чине деца узраста у просеку од седам година, овај резултат није толико нелогичан. Деца која испољавају више енергије могу се сматрати пожељнијом, јер се вишак енергије може повезати са бољим расположењем и већом спремношћу за игру која је релевантна за успостављање пријатељске дијаде на млађем узрасту.

Када је реч о вршњачкој прихваћености као другој димензији позитивних вршњачких односа, показало се да темперамент не предвиђа вршњачку прихваћеност или одбаченост на раном основношколском узрасту. Раније истраживања су показала да су висок скор на димензији „негативна емоционалност“, нижи скор на „адаптабилности“, висок скор на димензији „ниво активности“, слабија „пажња“ предиктори вршњачке одбачености (Imei, 2006; Yoleri & Gürsimsek, 2012). Разлог зашто на нашем узорку темперамент не игра улогу предиктора може бити тај што за поједину децу учитељице нису попуниле упитник скале темперамента. То је свакако и недостатак овог истраживања, али будући да се темперамент показао као добар предиктор пријатељства, овај резултат може указивати и на то да темперамент игра важнију улогу у предвиђању пријатељских дијада на млађем узрасту деце него степен вршњачке прихваћености. Вршњачка прихваћеност је другачији конструкт од пријатељства, она представља колективно мишљење о појединцу, стога је могуће да темперамент као индивидуална карактеристика детета има релевантнију улогу у дијадном односу него у колективном односу. Рани интерперсонални односи представљају прва права интерактивна искуства. С обзиром на велики значај вршњачких односа на развој детета (Newcomb & Bagwell, 1995) а и човека у целини, неопходно је и даље истраживати који су то све фактори који утичу и доприносе развијању квалитетних вршњачких односа.

Закључак

Темперамент као релативно стабилан конструкт игра велику улогу у животу индивидуе. Осим што је повезан са развојем интернализујућих или екстернализујућих проблема, човеков темперамент одређује његово понашање у свакодневним ситуацијама и интерперсоналним односима. Утврђивањем раног утицаја темперамента на формирање позитивних вршњачких односа, у могућности смо да препознамо децу са карактеристикама „тешког“ темперамента, која ће имати потешкоће у успостављању интерперсоналних односа. Препознавање такве деце би био први корак ка осмишљавању програма превенције, којим би се развијале

компетенције неопходне за успостављање и одржавање интерперсоналних односа. Истраживања о утицају темперамента на формирање пријатељских дијада су малобројна (Gleason et al., 2005), али димензије темперамента могу имати посебан значај управо на млађим узрастима, када деца први пут формирају стабилна и узајамна пријатељства (Brownell & Hazen, 1999, према: Gleason et al., 2005), што се показало и у нашем истраживању.

Литература

- Berdan, L., Keane, S. & Calkins, S. (2008). Temperament and Externalizing Behavior: Social Preference and Perceived Acceptance as Protective Factors. *Developmental Psychology*, Vol. 44, No. 4, 957-968.
- Brendt, T. J. (2002). Friendship Quality and Social Development. *Current Directions in Psychological Science*, Vol. 11, No. 3, 7-10.
- Bukowski, W. B., Newcomb, A. F. & Hartup, W. W. (2001). Friendship and its Significance in Childhood and Adolescence: Introduction and Comment. In W. B. Bukowski, A. F. Newcomb & W. W. Hartup (Eds.), *The Company they keep* (pp. 1-15). New York: Cambridge University Press.
- Coie, J. D., Dodge, K. A. & Coppotelli, H. (1982). Dimensions and Types of Social Status: A Cross Age Perspective. *Developmental Psychology*, Vol. 18, No. 4, 557-570.
- Corsaro, W. (1981). Friendship in the Nursery School: Social Organization in a Peer Environment. In S. R. Asher & J. Gottman (Eds.), *The Development of Children's Friendships* (pp. 207-241). New York: Cambridge University Press.
- Costin, S. E. & Jones D. C. (1992). Friendship as a Facilitator of Emotional Responsiveness and Prosocial Interventions Among Young Children. *Developmental Psychology*, Vol. 25, No. 5, 941-947.
- Essau, C. & Conradt, J. (2006). *Агресивност у дјеце и младежи*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Gleason, T. R., Gower, A. L., Hohmann, L. M. & Gleason, T. C. (2005). Temperament and Friendship in Preschool-aged Children. *International Journal of Behavioral Development*, Vol. 29, No. 4, 336-344.
- Imei, M. (2006). Temperament and Peer Relationships. *The Free Library*, Retrieved September 22, 2011 from the World Wide Web [http://www.thefreelibrary.com/Temperament and peer relationships.-a0153706387](http://www.thefreelibrary.com/Temperament+and+peer+relationships.-a0153706387)
- Krnjajić, S. (1990). *Деђа пријатељства*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Krnjajić, S. (2002). Vršnjački odnosi i školsko postignuće, *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, God. 34, Br. 34, 213-235.
- Ladd, G. W. (1999). Peer Relationships and Social Competence During Early and Middle Childhood. *Annual Review of Psychology*, Vol. 50, 333-350.
- Man Chow, C., Ruhl, H. & Buhrmester, D. (2013). The Mediating Role of Interpersonal Competence Between Adolescents' Empathy and Friendship Quality: A Dyadic Approach. *Journal of Adolescence*, Vol. 36, No. 1, 191-200.

- Mun, E. Y. (2001). Temperamental Characteristics as Predictors of Externalizing and Internalizing Child Behavior Problems in the Contexts of High and Low Parental Psychopathology. *Infant Mental Health Journal*, Vol. 22, No.3, 393-415.
- Nedimović, T. (2010). *Vršnjačko nasilje u školama: pojavni oblici, učestalost i faktori rizika* (Neobjavljena doktorska disertacija). Novi Sad: Filozofski fakultet.
- Newcomb, A.F. & Bagwell, C. L. (1995). Children's Friendship Relations: A Meta – Analytic Review, *Psychological Bulletin*, Vol. 117, No. 2, 306-347.
- Rothbart, M. K. & Bates, J. E. (2006). Temperament. In W. Damon, R. Lerner, & N. Eisenberg (Eds.), *Handbook of Child Psychology, 6th edition*, (pp. 99-166). New York: Wiley.
- Spasenović, V. (2003). Vršnjačka prihvaćenost/odbačenost i školsko postignuće, *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, God. 35, Br. 35, 267-288.
- Schofield, J. (1981). Complementary and Conflicting Identities: Images and Interaction in an Internacioal School. In S. R. Asher & J. Gottman (Eds.), *The Development of Children's Friendships* (pp. 53-90). New York: Cambridge University Press.
- Stocker, C. & Dunn, J. (1990). Sibling Relationships in Childhood: Links with Friendships and Peer Relationships. *British Journal of Developmental Psychology*, Vol. 8, No. 3, 227-244.
- Trbojević, J. (2013). Vršnjački odnosi i vršnjačko učenje kao korelati akademskog postignuća. *Nastava i vaspitanje*, God. 62, Br. 3, str. 479-494.
- Vasta, R., Haith, M. M. & Miller, S. A. (2005). *Dječija psihologija*, Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Yoleri, S. & Gürsimsek, A. I. (2012). Temperamental Characteristics and Peer Victimization Amon Pre-school Children. *International Journal of Global Education*, Vol. 1, No. 1, 54-65.

Подаци о ауторима

Јована Трбојевић (1988) је студент докторских студија психологије на Филозофском факултету у Новом Саду.

E-mail: jovana.trbojevic88@gmail.com

Наташа Перишић (1988) мастер психолог, запослена је као психолог у Human Capital Solutions у Новом Саду.

E-mail: natasha.perisic@gmail.com

Др Јелица Петровић (1977) је доцент на Одсеку за психологију Филозофског факултета у Новом Саду.

E-mail: petrovicns@ptt.rs

МОГУЋНОСТ УТИЦАЈА СИСТЕМА ДИДАКТИЧКИХ ИГАРА НА РАЗВОЈ ПОЈМА КОНЗЕРВАЦИЈЕ ТЕЖИНЕ КОД УЧЕНИКА

Апстракт *Једно од најконтроверзнијих питања развојне психологије и школске педагогије односи се на могућност убрзања когнитивног развоја преко границе узраста који поставља процес сазревања. Стручњаци се разилазе по овом питању при чему се као кључни доказ узима способност конзервације онако како ју је идентификовао и дефинисао Жан Пијаже. Истовремено постоји опште слагање да је дидактичка игра, примењена у одговарајућем систему, најмоћније средство утицаја на дечји развој, нарочито у ранијим развојним периодима, када је развој најуже повезан са сазревањем. Истраживањем смо желели да утврдимо да ли постоје статистички значајне разлике између ученика по питању формирања конзервације тежине између експерименталне групе, која је била под утицајем система дидактичких игара, и контролне групе ученика, која је радила по редовном наставном програму. Истраживање је спроведено на узорку од 162 ученика првог разреда основне школе, а коришћен је експеримент са паралелним групама. Добијени резултати су показали да се код деце овог узраста не може битно убрзати развој појма конзервације тежине, односно да између ученика експерименталне и контролне групе нема статистички значајне разлике.*

Кључне речи: *настава, дидактичка игра, реверзибилност, конзервација тежине, ученик.*

THE POSSIBILITIES OF THE INFLUENCE OF DIDACTIC GAMES UPON THE PUPILS' DEVELOPMENT OF THE CONCEPT OF WEIGHT CONSERVATION

Abstract *One of the most controversial issues in developmental psychology and school pedagogy relates to the possibility of speeding up cognitive development over the age limit set by the process of maturation. The experts do not agree in opinions about this and stress, as the main proof, the conservation capability as identified and defined by Jean Piaget. At the same time there is general agreement that didactic games, applied in an adequate system, are the most powerful tool to influence the child development, especially in earlier developmental periods, when the development is most closely connected with maturation. By our research we wanted to determine whether there were statistically significant differences according to the formation of the weight conservation concept among the students of the experimental group, which was exposed to didactic games, and the control group who were offered traditional classes.*

The sample included 162 students of the first grade of the elementary school, and the experiment with parallel groups was used. The obtained results showed that the development of the weight conservation concept could not be sped up, i.e. there were no statistically significant differences between the experimental and the control group.

Keywords: *teaching process, didactic game, reversibility, weight conservation, student.*

ВЛИЯНИЕ ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР НА РАЗВИТИЕ КОНЦЕПЦИИ КОНСЕРВАЦИИ ТРУДНОСТЕЙ У УЧЕНИКОВ

Резюме *Один из самых спорных вопросов в возрастной психологии и школьной педагогике касается способности ускорения умственного развития выше границы возраста, обусловленной процессом созревания. Мнения специалистов об этой проблеме резко расходятся, а в качестве ключевого доказательства приводится способность конверсации, которую выявил и определил Жан Пиаже. В то же время существует общее мнение о том, что дидактическая игра, применяемая в соответствующей системе - самое сильное средство влияния на развитие ребенка, особенно в раннем возрасте, когда развитие тесно связано с созреванием. Цель данного исследования заключалась в определении статистически значимых различий между учениками двух групп в проблеме создания консерсации трудности: экспериментальной группы, которая была под влиянием системы дидактических игр и контрольной группы, которая работала по регулярной учебной программе. Исследование проведено на примере 162 учеников первого класса начальной школы, с использованием эксперимента с параллельными группами. Полученные результаты показывают, что у детей в этом возрасте значительного ускорения развития концепции консерсации трудностей не обнаружено, то есть, между учениками экспериментальной и контрольной группы статистически значимых различий не было.*

Ключевые слова: *обучение, дидактическая игра, обратимость, консерсация трудности, ученик.*

Увод

У литературе често наилазимо на констатацију да игра представља специфичан начин учења предшколског детета. У оваквим ставовима аутори иду толико далеко да игру пореде са научним истраживањем, за које сматрају да представља њен продужетак у зрелом добу (Fagen, 1976; Loraуon, 2004; Pickering, 1971). Ту тврђњу поткрепљују чињеницама да деца у игри експериментишу, постављају и решавају проблеме на специфичан, сврсисходан и себи својствен начин. Тиме се дечја латентна искуства систематизују у сређено знање. Иако и други аутори потврђују аргументе о васпитно-образовним вредностима дечје игре, који се могу наћи у многобројној страниој и домаћој литератури, питање које се отвара и значајно је за овај рад јесте могућност примене игре у образовно-васпитном раду са децом у млађим разредима основне школе, а у циљу постизања појма конзерсације тежине. С обзиром на то да суштинску одлику основношколског периода чини способ-

ност конзервације, која подразумева унутрашњи систем регулација које ментално могу да компензују спољашње промене, у овом раду смо настојали да проверимо досадашње тврдње о томе да развој појма конзервације није под утицајем учења и вежбања, већ да зависи од развојног нивоа детета и процеса мишљења којима у том тренутку оно располаже.

Улога дидактичке игре у развоју мисаоних способности ученика

Истраживања савремених аутора потврђују да учење кроз игру на млађем школском узрасту представља ефикасан начин усвајања знања и његовог трансфера у новим ситуацијама (Каменов, 2010; Корас Вукашиновић, 2006). Посебну улогу има дидактичка игра, која као основа за учење деце захвата когнитивне, социјалне, емоционалне и физичке аспекте развоја. Систем дидактичких игара представљају игре одабране, обрађене и структуриране у одређен систем који се усклађује с општим особеностима развоја ученика, а избор игара и редослед њихове примене зависи од интелектуалних и афективних потреба, образовања које је ученик стекао и когнитивног стила који је изградио.

Веза између игре и когнитивног развоја била је предмет многих истраживања. На пример, постоје студије које су повезивале дечју игру са математичким образовањем (Yawkey, 1981), учењем језика (Pellergini, 1980), когнитивним функцијама (Saltz, Dixon & Johnson, 1977), способношћу репрезентације (Pederson, Rook-Green & Elder, 1981), решавањем проблема (Smith & Dutton, 1979) и сл. Бројне студије су истраживале развој одређених знања и вештина кроз игру деце. Лонгитудинална студија Бергена и Мауера (Bergen & Mauer, 2000) показала је да су деца која су се играла материјалима за учење читања у предшколском узрасту касније, у школи, спонтано читала и имала бољу способност вербализације. Роскос и Њуман (Roskos & Neuman, 1988) такође истичу да су испитивања могућности за развој читања кроз игру и у наредним истраживањима показала да је приступ том методом давао боље резултате него код деце која нису била укључена у овај програм. Користећи сличне стратегије, Кук (Cook, 2000) је обогатио дечју игру бројним симболима и нашао да богата средина активира говор код деце и развија математичке појмове. Поред тога, показало се да је успех те деце већи и у вишим разредима основне школе у области математичких знања (Wolfgang, Stannard & Jones, 2001). Ови резултати упућују на потребу даљег истраживања кроз лонгитудиналне студије, како би се утврдила улога игре у учењу и креирању школских курикулума.

Интересантно је поменути истраживања наших аутора који су испитивали примену методе игре у развијању мисаоних способности. Једно такво истраживање обавио је Каменов (1974) са децом предшколског узраста. Резултати овог истраживања упућују на закључак да усвајање одређеног градива зависи више од метода који се примењује него од градива самог по себи. Поред овог истраживања, наводимо и испитивање које је спровео Вуловић (2011) у оквиру своје доктор-

ске дисертације у којој је циљ истраживања експериментална провера примене метода активног учења на диференцираним геометријским садржајима¹ у трећем разреду основне школе. Закључак овог истраживања јесте да је ниво квалитета, обим и трајност знања већи код ученика који су радили методама активног учења на диференцираним садржајима геометрије у односу на ученике који су усвајали садржаје редовним наставним поступцима.

Дидактичке игре које смо применили у раду с експерименталном групом ученика садрже неколико основних операција које се у суштини претежно односе на: ослобађање детета од опажајно датог, развој опште покретљивости дечјих мисли (као резултат би требало да се јави конзервација) и појаву реверзибилности (као способности да се разликују и издвоје елементи једне операције, а затим се она обави обрнутим редоследом и тако дође на њен почетак). Све одабране игре биле су у функцији развоја оних мисаоних операција које су предуслов за развој појма конзервације. Систем игара о којима је реч омогућавао је ученицима интериоризацију логичких система, који су веома важни за формирање појма конзервације, а помоћу њих се долази до посебног апстраховања не више особина самих објеката, већ операција које се могу вршити на њима, односно до логичко-математичког мишљења.

То је посебно значајно у периоду „конкретних операција“, у коме се налазе испитивани ученици, које се односе на могућност логичног размишљања и могућност конзервације на познатим конкретним садржајима.

Преглед досадашњих истраживања појма конзервације

Најбоље мерило појаве операција на нивоу конкретних структура (приближно око 7. године) јесте образовање инваријаната или појмова конзервације. Истраживања показују да ученику на овом узрасту није довољно да уме да интериоризује акцију, нити да замисли њен резултат, односно да себи представи могућност одвијања те акције у супротном смеру и, следствено, поништавање резултата. Другим речима, акција се не преображава одмах у реверзибилну операцију; између акције и операције постоји изванредан број прелазних ступњева, као што су замислити враћање, али само ако постоји захтев за то, или ако је нова акција различита од прве акције и независна од ње. Према томе, није лако разабрати код ученика почетке реверзибилности у њој самој, тј. независно од њених резултата. Због тога нам се чини да огледи о конзервацији представљају најбољи знак за природну, а не само логичку реалност операција (Piјаџе и Inhelder, 1978).

Посебно питање представља конзервација тежине, коју смо ми испитивали, јер деца на стадијуму конкретних операција схватају тежину као квалитет сваког појединачног предмета, а не као квалитет материје од које је он направљен, и

¹ Треба напоменути да су садржаји диференциране наставе, који су уведени у наставу као експериментални фактор, били у форми игре.

отуда тежину схватају као апсолутно својство. Будући да тежину приписују самом предмету, а не материјалу од којег је направљен, они све предмете стављају на скалу почев од малих, лаких до великих, што се показало и у нашем истраживању. „Задаци са конзервацијом користе се за разликовање конкретно-преоперационе деце и деце на стадијуму конкретних операција, као и за разликовање конкретно-операционе деце која су на различитим нивоима овладавања логичким процесима“ (Миоџиновић, 2002: 197).

У експерименту конзервације тежине, који је обавио Пијаже (Piaget), добијени су следећи резултати: прво, за сваки од проучаваних појмова откривена су три нивоа: потпуно одсуство конзервације, затим прелазне реакције (дете претпоставља да постоји конзервација, али није сигурно у то и тврди да постоји само при неким преиначавањима) и, најзад, конзервација, за коју дете тврди да је очигледна за сва преиначавања изгледа лоптице (Rahman, 2011). Као што је показала лонгитудинална анализа коју је извела Инхелдер (Inhelder) у сарадњи са Нелтингом (Noelting) на 12 испитаника испитиваних свака три месеца, ове три врсте образложења не одговарају трима подстадијумима, већ се преплићу и јављају различитим редоследом. „Резултати добијени у Женеви и Сен-Галу показују померање између стицања конзервације супстанце (око 8. године), конзервације тежине (око 9-10. године) и конзервације запремине (око 11-12. године). Такође, у истраживању које је обављено у САД, Елкинд (Elkind, 1961) је добио резултате који показују да 12% испитаника од 7 година, 12% испитаника од 8 година, 16% испитаника од 9 година, 28% испитаника од 10 година предвиђају да ће се приликом померања нивоа воде догодити исто што и са преиначеном и са округлом лоптицом, али ту конзервацију објашњавају конзервацијом тежине“ (Пијаже и Inhelder, 1978: 85). Сличне резултате показала су и истраживања Лавела и Огилви (Lovell & Ogilvie, 1960; 1961). Ове налазе потврђује Љублинска (1965) која код деце у трећој години налази показне или остензивне дефиниције; у петој години преовлађује употребна, функционална дефиниција, док при крају предшколског узраста деца дају и описне дефиниције. Примењујући поступак дефинисања, Миоџиновић (1972) на узрасту другог разреда основне школе (8-9 година) налази: дефиниције употребе (15,2%), описне дефиниције (3,5%), непотпуне логичке дефиниције (7,7%) и логичке дефиниције (4,4%). Виготски (1996) указује на истраживања чији налази показују да с узрастом опада дефинисање појмова помоћу циља и функције, а расте дефинисање помоћу логичких појмова. Најзначајније достигнуће поменутих истраживања чини закључак да су испитаници који су достигли конзервацију за све проучаване трансформације одржали редослед: материја–тежина–запремина.

Новија истраживања показују да су добијени различити резултати у односу на употребу језичких инструкција експериментатора. Сигал (Siegal, 2003) је ово назвао „забуна у конверзацији“ (‘conversational confusion’). Флавел (Flavell, 1971) верује да ће деца дати одговор у вези са конзервацијом у зависности од тога како разумеју инструкцију. Такође један од битних елемената јесте и шта експериментатор очекује од деце (Siegal, 2003). У студији у којој је промењена форма питања,

деца су постизала конзервацију (McGarrigle & Donaldson, 1974). У другој студији, коју је извела Ламос (Lamos, 1970), употребљена су два различита метода питања: неутралне форме (слична Пијажеовим питањима) и сугестивна питања (која почињу „које је веће, дуже...“). Резултати су показали да је ипак много мање деце од шест година постизало конзервацију у односу на старију децу, што је потврдило Пијажеово становиште о томе да се конзервација не може постићи пре периода конкретних операција (Lamos, 1970).

Поред ових истраживања, постоје и она која сведоче о могућности постизања конзервације код млађе деце. Такво истраживање обавила је Обухова (1972) и оно је имало за циљ анализу средстава мисаоне делатности. У овом истраживању проучавала је интелектуални развој деце предшколског узраста у коме је коришћен Гаљперинов модел етапног формирања интелектуалних радњи и појмова. Код деце су формирали схватање да се свака величина може мерити. „Сврха мерења је била, прво, да деца помоћу њега издвоје онај параметар на основу кога могу да дају квантификативну процену ствари, друго, да према овом параметру, помоћу мере издвоје количине које ће њој бити једнаке“ (Poddjakov, 1984: 38)². Захваљујући формирању нових оруђа, инструмената за интелектуалну делатност, деца су приступала оцењивању ствари не са ранијег, непосредног становишта, већ са објективних, друштвено изграђених позиција.

Методологија истраживања

Проблем истраживања је испитивање могућности да се утиче на развој конзервације тежине код ученика првог разреда основне школе.

Предмет истраживања је развој способности конзервације тежине на почетном ступњу школовања, путем система дидактичких игара.

Циљ истраживања је утврдити на који начин и у којој мери систем дидактичких игара може утицати на развој способности конзервације тежине.

Задаци:

- Утврдити ниво развијености појма конзервације тежине код ученика пре увођења експерименталног фактора (система дидактичких игара);
- Испитати статистичку значајност разлике између ученика експерименталне и ученика контролне групе у развоју појма конзервације тежине.

² Организована обука је ефикаснија од спонтане. Средства и начини мисаоне делатности, који су у раду Обухове формирано код деце, стварају предуслове за појаву научног мишљења. Међутим, овај успон је само једна степеница у низу других, којима се дете пење у свом психичком развоју. Заслуга Обухове је у томе што је знатно обогатила арсенал средстава мисаоне делатности детета. „Не доводећи у сумњу основне закључке њеног рада, хтели бисмо да истакнемо да је у низу случајева конзервације количина материје, која се формира у спонтаном искуству, потпунија и тачнија него што је то показала Обухова“ (Poddjakov, 1984: 39).

Узорак истраживања

У току истраживања испитани су ученици узраста 6,5–7,5 година. Испитана су 163. ученика првог разреда – четири одељења у Основној школи „17. октобар“ и два одељења у Основној школи „Рада Миљковић“ у Јагодини. Узорак је пригодан.

Методe, технике и инструменти у истраживању

Примењен је експеримент са паралелним групама у коме постоји контролна (К) и експериментална (Е) група. У експерименталну групу уведен је експериментални програм – систем дидактичких игара за развој мисаоних способности, док је у контролној групи наставни план и програм реализован према редовном плану активности. Од научноистраживачких техника, током истраживања применили смо *тестирање тестом конзервације тежине пијажеовског типа*.

Резултати истраживања и дискусија

Ниво развијености појма конзервације тежине код ученика

У нашем истраживању поновили смо поступак испитивања конзервације тежине на начин на који је то чинио Пијаже, како бисмо утврдили да ли дидактичке игре могу утицати на развој појма конзервације тежине пре него што то допушта узраст ученика. У иницијалном испитивању добили смо резултате које приказујемо у табели 1.

Као што се види, реакције ученика сврстали смо у три категорије. Прва (0) „нема конзервације“ је ситуација када се ученик у свом реаговању ослања на перцептивне конфигурације, тј. када се поведе за опаженим изгледом, па отуд и чини грешке. Од укупног броја ученика, 38% је на овом ступњу развоја, јер су сви појединачни одговори типа (0) упућивали на то да ученици сматрају да је тежина промењена уколико је мењан облик. Од овог броја, 39% су ученици експерименталне групе, односно 37% ученика контролне групе. Други ступањ развоја (2) манифестује се тако што ученик успева да се ослободи наметљивости перцептивних конфигурација и да схвати логичке односе који стоје иза њих. То подразумева „постојање конзервације“ и у нашем истраживању је 12,9% ученика показало да има формиран појам константности. Овај ступањ је, према Пијажеу, операционалан (2) – ако су сви одговори типа (2), односно ако ученици увиђају и дају одговоре да се приликом трансформација предмета није променила тежина. Постоје и прелазне реакције између ова два ступња (1). У ову групу смо сврстали одговоре ученика у којима су неки одговори били типа 0, а неки одговори типа 2. Највећи број ученика првог разреда – 49,1% управо је на овом „прелазном нивоу“.

Табела 1. Конзервација по групама: статистичка уједначеност – иницијално тестирање

Група	Конзервација тежине			Тотал
	Нема конзервације	Прелазни ниво конзервације	Постоји конзервација	
Експериментална	32	39	11	82
	39,0%	47,6%	13,4%	100,0%
Контролна	30	41	10	81
	37,0%	50,6%	12,3%	100,0%
Total	62	80	21	163
	38,0%	49,1%	12,9%	100,0%

Када је реч о уједначености експерименталне и контролне групе, пошто су подаци дати по категоријама, рачунали смо Chi-square тест (χ^2). У овом случају је $df=2$, $p=0,925$, чија је вредност већа од 0,05, па закључујемо да су испитаници уједначени по питању нивоа развијености појма конзервације тежине у иницијалном тестирању.

У првој фази испитивања ученицима смо показивали две куглице пластелина и питали смо их да ли су оне, по њиховом мишљењу, једнаке по тежини; уколико су сматрали да нису једнако тешке, тражили смо њих да узму куглице и да их сами уједначе по тежини. У следећој фази експеримента једну лоптицу смо претварали у погачицу и питали смо ученике да ли су оне сада једнаке тежине. Притом смо тражили образложења и у случајевима када су одговарали да јесу једнаке тежине и онда када су тврдили да нису једнако тешке. Добили смо више група одговора. У прву групу сврстали смо оне одговоре ученика код којих се показало да конзервација не постоји. Њихова најчешћа објашњења су била: *Тежа је лоптица, јер је погачица спљоштена; Куглица је тежа од погачице, јер је куглица, округла... или тврђа...*; Неки ученици су тврдили да је у односу на лоптицу, погачица тежа, јер је већа... јер је широка... спљоштена и сл. Ако желимо да објаснимо ове одговоре, најједноставније је закључити да су се ученици руководили искључиво изгледом, визуелно опажање је било одлучујуће у њиховом начину закључивања. Другу групу одговора чинили су они у којима је јасно да је код тих ученика развијен појам конзервације. Ученици су давали одговоре без много размишљања и са великом сигурношћу закључивали: *лоптица и погачица су исте тежине јер су само промениле облик; једнако су тешке јер је погачица малопре била лоптица; јер су и пре тога биле исте тежине... једнаке су тежине, јер погачица има у себи исто пластелина колико и лоптица; исто је, јер ви сте лоптицу само спљескали...*

У последњој фази испитивања, „погачицу“ смо поново уваљали у „лоптицу“, а затим од ње направили три мање куглице. Сада смо постављали питање да ли су већа лоптица и три мање лоптице једнако тешке и зашто јесу (или зашто нису) исте тежине. Ученици који су се руководили трансформацијом изгледа изјављивали су, на пример: *Три лоптице су теже од једне, јер је 3 веће од 1; Тежа је кугла од три*

лоптице, јер је она већа; лопта је тежа од куглице, јер су оне лакше и брже падају... Ученици код којих је формиран појам конзервације објашњавали су: *да су три куглице једнако тешке као једна јер, има исто пластелина у три куглице као у једној; да су од једне куглице направљене три, па су зато исте тежине и сл.*

Посебну пажњу заслужују мешовити одговори у групи „прелазног нивоа“, када су исти ученици у првој фази, на пример, давали одговоре да конзервација не постоји, односно да погачица и лоптица нису исте тежине, а у случају три куглице тврдили су да је тежина иста у једној већој и три мање куглице или, у ређим ситуацијама, обрнуто. Како резултати показују, оваквих одговора је било највише у 49% случајева.

Статистичка значајност разлике између ученика експерименталне и ученика контролне групе у развоју појма конзервације тежине.

После примене система дидактичких игара у експерименталној групи, извршено је поновно тестирање ученика. Добили смо резултате који су приказани у табели 2.

Табела 2. Конзервација тежине по групама: статистичка уједначеност – финално тестирање

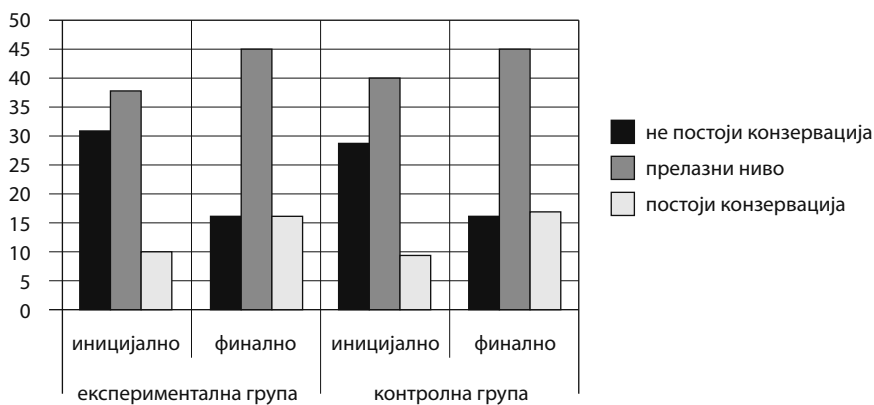
	Конзервација тежине			Тотал
	Нема конзервације	Прелазни ниво конзервације	Постоји конзервација	
Експериментална	18	46	18	82
	22,0%	56,1%	22,0%	100,0%
Контролна	17	46	18	81
	21,0%	56,8%	22,2%	100,0%
Total	35	92	36	163
	21,5%	56,4%	22,1%	100,0%

Поред тога што су се догодиле значајне промене у постигнућима ученика (у односу на сопствени ниво конзервације тежине) у смислу преласка са једног на други ниво развијености појма конзервације, значајније разлике између ученика експерименталне и контролне групе нема. То показује χ^2 тест (табела 2), чија р вредност износи 0,989, што је веће од 0,05 и показује да не постоји статистички значајна разлика према нивоу развијености појма конзервације тежине, иако је у експерименталној групи био реализован систем дидактичких игара.

У финалном испитивању је очигледан напредак ученика који се манифестује тиме да је велики број ученика прешао из нивоа 0 („нема конзервације“) у ниво 1 („прелазни ниво“), тако да је проценат смањен за 16, 5% ученика који нису имали формиран појам конзервације у односу на иницијално испитивање (ниво 0 = 38% ученика, финално – ниво 0 = 21,5% ученика). Самим тим се повећао број ученика

који се сада налазе на „прелазном нивоу“ – у иницијалном испитивању је на овом нивоу било 49,1%, док је у финалном испитивању на овом нивоу сада 56,4% ученика, што чини разлику од 7,3% испитаника. Такође, знатно се повећао број ученика код којих је формиран појам конзервације (ниво 2): док је иницијалном тестирању овај број износио 12,9%, у тренутку финалног тестирања број ученика је 22,1%. Приказ ових резултата дат је на хистограму 1.

Хистограм 1. *Постигнућа ученика на тесту конзервације тежине*



Резултати нас упућују на закључак да се очекивани напредак ученика у погледу формирања појма конзервације тежине није догодио под утицајем система дидактичких игара, који је примењен у раду са ученицима експерименталне групе. Зато ове резултате можемо тумачити у светлу сазревања ученика у периоду од шест месеци колико је трајало истраживање. Поред тога, наши резултати се поклапају са резултатима већине других истраживача, на пример у експерименту конзервације тежине који је обавио Пијаже, такође су регистрована три нивоа у схватању појма конзервације. Прва врста образложења позива се на просту реверзибилност: у објекту Б има исто толико (материје, тежине, запремине) колико и у А зато што се може поново направити лоптица А од објекта Б. Друга врста образложења позива се на тананију реверзибилност (или реверзибилност помоћу „реципроцитета“ која је различита од просте реверзибилности) која се темељи на компензацији: објекат Б је дужи, али тањи и сл. Трећа врста образложења изгледа грубља и позива се само на истоветност: количина (или тежина) се не мења *Зато што је то иста глина, Зато што сте га само изваљали, или Зато што сте само спљоштили, или (адитиван облик) Зато што нисте ништа одузели ни додали.* Ми смо у нашем истраживању регистровали све три врсте образложења. Такође, када се говори о начинима дефинисања, наши резултати су врло слични нивоима дефинисања које је Миочиновић (1972) регистровала у свом испитивању појма конзервације.

Закључна разматрања

Полазећи од чињенице да је појам конзервације једно од мерила појаве операција на нивоу конкретних структура, испитивали смо способност ученика првог разреда да конзервирају тежину. На основу истраживања дошли смо до следећих закључака: систем дидактичких игара није битно утицао на развијеност појма конзервације код ученика првог разреда основне школе, те следи закључак да се *применом система дидактичких игара се не може битно утицати на развој појма конзервације тежине код ученика*; истраживање је показало да смо били у прилици да пратимо спонтано сазревање ученика у периоду од шест месеци и самим тим видимо постепен прелаз с једног на виши ниво схватања појма конзервације тежине; наши резултати потврђују теоријске поставке и резултате истраживања многих аутора који указују на то да су неке мисаоне операције, попут конзервације, условљене сазревањем и да се у тим случајевима не може битно допринети њиховом убрзавању. Према Пијажеовом схватању, развој ових менталних операција не може да се убрза никаквим специјалним програмима. Подстицаји треба да се врше, али они морају да се слажу са менталном, а не хронолошком зрелашћу. Уколико подстичемо, рецимо, конзервацију, то мора да се чини близу узраста када се конзервација природно јавља. Подстицаји ће једино тако олакшати образовање когнитивних структура.

Литература

- Bergen, D. G. & Mauer, D. (2000). Symbolic Play, Phonological Awareness and Literacy Skills at Three Age Levels. In K. A. Roskos & J. F. Christie (Eds.), *Play and Literacy in Early Childhoods: Research from Multiple Perspectives* (pp. 45-62). New York: Erlbaum.
- Cook, D. (2000). Voice Practice: Social and Mathematical Talk in Imaginative Play. *Early Development and Care*, Vol. 162, No. 1, 51-63.
- Eysenck, M. (2004). *Psychology: An International Perspective*. New York: Psychology Press Limited.
- Fagen, R. (1976). Modelling How and Why Play Works. In J. S. Bruner, A. Jolly & K. Sylva (Eds.): *Play: its Role in Development and Evolution* (pp. 96-228). Harmondsworth: Penguin Books.
- Green, D., Ford, M. & Flamer, G. (1971). *Measurement and Piaget*. New York: McGraw-Hill Inc.
- Kamenov, E. (1974). Primena metode igre u razvijanju geometrijskih pojmova kod dece predškolskog uzrasta. *Predškolsko dete*, God. 4, Br. 1-3, 13-33.
- Kamenov, E. (1989). *Intelektualno vaspitanje kroz igru*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Kamenov, E. (2010). *Mudrost čula -2. deo, Razvijanje dečje inteligencije*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Kopas Vukašinović, E. (2006). Uloga igre u razvoju dece predškolskog i mlađeg školskog uzrasta. *Zbornik instituta za pedagoška istraživanja*, God. 38, Br. 1, 174-189.
- Lamos, M. (1970). *A Study of the Factors Affecting Performance on the Piaget Conservation Tests: The Effects of Questioning*. Victoria: Australian Council for Education Research.

- Lovell, K. & Ogilvie, E. A. (1960). Study of the Conservation of Substance in the Junior School Child. *British Journal of Educational Psychology*, Vol. 30, No. 2, 109-118.
- Lovell, K. & Ogilvie, E.A. (1961). Study of the Conservation of Weight in the Junior School Child. *British Journal of Educational Psychology*, Vol. 31, No. 3, 138-144.
- Lorajon, H. (2004). *Kako razviti izuzetno pamćenje*. Beograd: Adut internacional.
- Miočinović, Lj. (2002). *Pijažeova teorija intelektualnog razvoja*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Pederson, D. R., Rook-Green, A. & Elder, J. L. (1981). The Role of Action in the Development of Pretend Play in Young Children. *Developmental Psychology*, Vol. 17, No. 6, 757-759.
- Pellergini, A. D. (1980). The Relationship Between Kindregartnes Play and Achievement in Prereading, Language and Writing. *Psychology in the Schools*, Vol. 17, No. 4, 530-535.
- Pijaže, Ž. i Inhelder, B. (1978). *Intelektualni razvoj deteta*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Pikering, G. (1971). *Izazov obrazovanja*. Beograd: NU „Braća Stamenković“.
- Poddjakov, N. N. (1984). *Praktično mišljenje kod dece*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Rahman, N. A. (2011). *Conservation in Piaget's Pre-operational Stage*. Retrieved August 1, 2013 from the World Wide Web <http://ainirahman.wordpress.com/2011/01/20/conservation-in-piagets-pre-operational-stage/>
- Roskos, K. & Neuman, S. (1988). Play as an Opportunity for Literacy. In O. N. Saracho & B. Spodek (Eds.), *Multiple Perspectives on Play in Early Childhood* (pp. 100-115). Albany: State University of New York Press.
- Saltz, E., Dixon, D. & Johnson, H. (1977). Training Disadvantages Preschoolers on Various Fantasy Activites: Effects on Cognitive Functioning and Impulse Control. *Child Development*, Vol. 48, No. 2, 367-380.
- Siegal, M. (2003). Cognitive Development. In A. Slater & G. Bremner (Eds.), *An Introduction to Developmental Psychology* (pp. 189-210). Malden, MA: Blackwell.
- Smith, P. K. & Dutton S. (1979). Play and Training in Direct and Innovative Problem Solving. *Child Development*, Vol. 50, No. 3, 830-836.
- Vulović, N. (2011). *Primena metoda aktivnog učenja na diferenciranim sadržajima geometrije u početnoj nastavi matematike* (neobjavljena doktorska disertacija). Jagodina: Pedagoški fakultet.
- Yawkey, T. D. (1981). Sociodramatic Play Effects on Mathematical Learning and Adult Ratings of Playfulness in Five Years Olds. *Journal of Research and Development in Education*, Vol. 14, No. 1, 30-39.
- Wolfgang, C. H., Stannard, L. L. & Jones, I. (2001). Block Play Performance among Preschoolers as a Predictor of Later School Achievement in mathematics. *Journal of Research in Childhood Education*, Vol. 15, No. 2, 173-180.

Подаци о аутору

Биљана Стојановић (1965) студент докторских студија на Филозофском факултету Универзитета у Новом Саду је асистент на Факултету педагошких наука у Јагодини.
E-mail: biljanastojanovic23@yahoo.com

Јелена Радовановић
Основна школа „Слободан Секулић“, Ужице
Ивана Степановић Илић
Институт за психологију, Филозофски факултет
Универзитет у Београду
Josip Sliško
Facultad de Ciencias Fisico Matemáticas
Benemérita Universidad Autónoma de Puebla,
Puebla, México

UDK - 159.922.72-057.874 ; 371.3::53
Оригинални научни рад
НВ. LXIII 1. 2014.
Примљен: 7. IX 2013.
Прихваћен за штампу: 21. II 2014.

ИДЕНТИФИКОВАЊЕ УЧЕНИЧКИХ АЛТЕРНАТИВНИХ СХВАТАЊА О ПЛИВАЊУ И ТОЊЕЊУ ТЕЛА¹

Анстракт У овом раду приказани су резултати теста намењеног идентификовању ученичких алтернативних схватања о пливању и тоњењу тела, који је први пут примењен у Србији. Под алтернативним подразумевамо ученичка схватања која важе само у посебним условима или представљају заблуде. Тест којим су испитивана алтернативна схватања о пливању и тоњењу тела конструисали су Јин и сарадници, при чему је у овом истраживању од ученика додатно тражено да детаљно образложе одабране одговоре. Испитивана је и веза алтернативних схватања са нивоом когнитивног развоја, мереног Бондовим тестом логичких операција (Bond's Logical Operations Test - BLOT). Истраживање је спроведено на пригодном узорку који чине 153 ученика седмог разреда основне школе из Ужица. Резултати показују да већина ученика има алтернативна схватања, као и да постоји статистички значајна веза са нивоом когнитивног развоја. Најзначајније импликације истраживања односе се на важност идентификовања природе алтернативних схватања ученика како би наставници на одговарајући начин подстакли развој научних појмова.

Кључне речи: алтернативна схватања, дијагностички тест за идентификовање алтернативних схватања о пливању и тоњењу тела, ниво когнитивног развоја

IDENTIFICATION OF STUDENTS' ALTERNATIVE VIEWS ON SWIMMING AND SINKING OF THE BODY

Abstract The paper presents the results of a test aimed at the identification of the student's alternative views on swimming and sinking of the body, used for the first time in Serbia. "Alternative" here relates to the student's views which are valid in special conditions or are misapprehensions. Yin and associates construed a test for examining alternative views on

¹ Чланак представља резултат рада на пројекту Министарства просвете и науке Републике Србије „Идентификација, мерење и развој когнитивних и емоционалних компетенција важних друштву оријентисаном на европске интеграције“, евиденциони број 179018.

swimming and sinking of the body, and in our research the students were asked to additionally explain their answers. The relation of the alternative views and the level of cognitive development, measured by Bond's Logical Operations Test (BLOT), was also examined. The research was done on an adequate sample of 153 students of the seventh grade of an elementary school in Užice. The results show that the majority of the students have alternative views and that there is statistically significant relation to the level of cognitive development. The most important implications are related to the importance of the identification of the nature of the students' alternative views so that the teachers would be able to adequately stimulate the development of scientific concepts.

Keywords: *alternative views, diagnostic test for identifying alternative views on swimming and sinking of the body, level of cognitive development.*

ИДЕНТИФИКАЦИЈА АЛТЕРНАТИВНИХ ВЗГЛЯДОВА У УЧЕНИКОВА О ПЛАВАНИЈИ И ПОГРУЖЕЊИ ТЕЛА

Резюме

В данној работи представљени резултати теста по идентификацији алтернативних погледа ученикова о плавању и погружењу тела, који је први пут коришћен у Србији. Под алтернативним се подразумевају погледи ученикова, који делују само у одређеним условима, или представљају заблуду. Тест за сакупљање података о алтернативним погледима о плавању и погружењу тела конструирали су Јин и сарадници, али у овом истраживању од ученикова очекивано је било детаљније тумачење/објашњење изабраних одговора. Истраживали су такође везу алтернативних погледа са нивоом когнитивног развоја, измереног тестом логичких операција Бонда (Bond's Logical Operations Test - BLOT). Истраживање је спроведено на примеру 153 ученикова седмог разреда основне школе у Ужицу. Резултати показују да већина ученикова има алтернативне погледе, а такође је откривена статистички значајна веза са нивоом когнитивног развоја. Најважније импликације истраживања указују на важност одређивања карактера алтернативних погледа ученикова, тако да наставници могу адекватно стимулирати развој научних појмова.

Кључеве речи: *алтернативне погледе, дијагностичке тестове за одређивање алтернативних погледа о плавању и погружењу тела, ниво когнитивног развоја.*

Увод

Још је Виготски (1977) истицао важност свакодневних концепата као основе за усвајање научних концепата, али и њихова ограничења када их је потребно применити ван контекста у којем су оригинално формиран. Важна одлика свакодневних концепата управо је недостатак универзалности. Таква схватања ученика која важе само под специјалним условима или представљају заблуду у области природних наука уобичајено називамо наивним теоријама или алтернативним схватањима. Алтернативна схватања у физици, биологији, географији и другим природним

наукама широко су заступљена код ученика, али и код одраслих (Duit, 2006; 2009). Представљају врло стабилна уверења, „отпорна“ на школско учење (Antić, 2007). С друге стране, дизајнирање наставних стратегија заснованих на концептуалним променама данас је актуелно јер промене од алтернативних ка научним концептима имају важну улогу у остваривању научне писмености (Duit, 2006; Treagust & Duit, 2008). Стицање научне писмености данас се истиче као један од основних циљева образовања, а дефинише се као: (а) поседовање научних знања и њихова примена приликом препознавања научних проблема, (б) научно објашњавање појава и извођење на чињеницама заснованих закључака о научно релевантним питањима, (в) разумевање природе науке као облика људског сазнања и делатности; (г) свест о томе како наука и технологија обликују и утичу на начин живота у савременом технолошком друштву и (д) спремност за ангажовање и давање личног доприноса у решавању научних питања (OECD 2006, према: Pavlović Babić i sar., 2009).

Проблем

У овом раду су испитиване алтернативне концепције у физици које се тичу феномена пливања и тоњења тела. Показало се да је навођење ученика да разумеју зашто ствари пливају или тону једна од најзахтевнијих концептуалних промена (Yin 2012; Yin et al., 2008). Кључни проблеми са којима се сусрећу ученици који треба да усвоје научно објашњење феномена пливања и тоњења јесу правилно схватање појма густине и утицаја односа густина тела и течности на ове феномене. Иако се може чинити да је густина интуитивно јасан појам, истраживања показују да није тако (Perkins & Grotzer, 2005). За разлику од масе или запремине, које се лако могу директно осетити или опазити, густина је изведена величина чије разумевање захтева да се посматра однос између две физичке величине, али се сама по себи не може директно искусити. У свакодневном животу, ретке су ситуације где се може слободно варирати маса или запремина док се друга величина одржава константном. Последица тога је да се ученици по правилу везују за једну од физичких величина из којих је густина изведена и заснивају своје закључке само на њој. Слично томе, када се пређе на тему пливања и тоњења, од ученика се захтева да прихвате објашњење које је сложеније од једносмерне узрочно-последичне везе. Понашање тела које је потопљено у течност зависи од односа између сила које делују на тело (гравитациона и сила потиска), а то ученике приморава да усвоје нов, комплекснији модел узрочно-последичног разумевања.

Као што је речено, разумевање феномена пливања и тоњења захтева схватање појма густине, који у себи садржи однос две величине – познавање утицаја односа густина тела и течности, као и односа гравитационе и силе потиска. Да би правилно разумевање овако комплексних појмова било могуће, неопходно је да ученици досегну ниво когнитивног развоја који Пијаже означава као формално-операционални. Инхелдер и Пијаже (Inhelder & Piaget, 1958) су показали да тек на

овом нивоу развоја дете постаје способно да схвата апстрактне појмове и успоставља релације међу релацијама, због чега они формалне операције називају „операције над операцијама“. Имајући то у виду чини нам се релевантним испитивање везе степена присуства алтернативних схватања и нивоа когнитивног развоја на коме се ученици налазе, поготово зато што ова тема није много истраживана.

Методологија истраживања

Циљ истраживања и хипотезе. Основни циљ истраживања је идентификовање степена присуства различитих врста алтернативних схватања о појавама пливања и тоњења тела код ученика седмог разреда. У ту сврху коришћен је дијагностички тест који испитује присуство 10 различитих алтернативних концепата о пливању и тоњењу, и примењује се непосредно пре обраде ових појмова у оквиру наставне теме *Равнотежа*. Поред тога, интересовало нас је да ли постоји веза између нивоа когнитивног развоја на коме се ученици налазе са степеном присуства алтернативних схватања.

Очекујемо: 1) да већина ученика има алтернативна схватања о пливању и тоњењу, као и 2) да су алтернативна схватања мање заступљена код ученика код којих је више развијено формално-операционално мишљење.

Узорак је био пригодан; у истраживању су учествовала 153 ученика седмог разреда (78 дечака и 75 девојчица) из три основне школе са подручја Ужица.

Инструменти – коришћена су два инструмента: Дијагностички тест за утврђивање присуства алтернативних схватања о феноменима пливања и тоњења тела, као и Бондов тест логичких операција (BLOT) којим се испитује формално-операционално мишљење.

Дијагностички тест за утврђивање присуства алтернативних схватања развила је Јин (Yin) са сарадницима, која је на основу анализе литературе и опсежне студије издвојила 10 најчешћих алтернативних концепата о пливању и тоњењу које се јављају код ученика: 1. Велике/тешке ствари тону, мале/лаке ствари пливају; 2. Предмети који садрже ваздух пливају; 3. Шупље ствари тону; 4. Равне ствари пливају; 5. Оштра ивица предмета чини да он потоне; 6. Вертикални предмети тону, хоризонтални предмети пливају; 7. Предмети од тврдог материјала тону, а од меког пливају; 8. Допуњавање материјалом који плива помаже тешким стварима да пливају; 9. Велика количина воде чини да ствари пливају; 10. Лепљива течност чини да ствари пливају (Yin, Tomita & Shavelson 2008). Тест се састоји од десет задатака (праћених илустрацијама), од којих се сваки односи на једно од наведених алтернативних схватања, са понуђеним одговорима – плива или тоне. Додатак у овом истраживању је захтев да ученици поред избора одговора дају и његово детаљно образложење, што је утицало на другачији систем бодовања ученичких одговора у односу на оригинални тест. Наиме, одабир одговора („плива“ или „тоне“) и давање образложења тог одговора чине једну целину. Могуће категорије ученичких

одговора су: а) Научни концепт/објашњење (исправно одабран одговор са тачним образложењем које укључује појам густине – навођење односа густина тела и течности као узрока пливања/тоњења); б) Алтернативни концепт/објашњење (погрешно одабран одговор с образложењем које указује на присуство алтернативног схватања) и в) Остало (Чине га следећи типови одговора: Ученик је одабрао тачан одговор, али образложење није исправно јер не уважава услове задатка, што може значити да ученик не разуме питање или није довољно пажљив; Погрешан одговор са или без образложења; Тачан одабир понуђеног одговора, али без образложења).

Бондов тест логичких операција (Bond's Logical Operations Test - BLOT) коришћен је за испитивање нивоа развијености формалних операција. У питању је оригинални тест, преведен на српски језик који је више пута коришћен у нашој средини и показало се да у потпуности одговара изворној верзији теста (Stepanović 2004, 2007; Stepanović Ilić 2012). Тест је директно изведен из теоријског концепта стадијума формалних операција Инхелдер и Пијажеа (1958) и утврђено је да има добре метријске карактеристике (Bond, 1976). Чини га 35 ајтема са вишеструким избором који покривају све бинарне операције, све трансформације у оквиру групе INRC и све формално-операционалне шеме (о тесту видети више у Stepanović, 2007). Још једна важна карактеристика овог теста, због које је и одабран, састоји се у томе да захвата ране фазе развоја формалних операција, што га чини веома погодним за примену у овом истраживању с обзиром на узраст испитиваних ученика у нашем узорку.

Обрада: Коришћене су дескриптивне статистичке мере (фреквенције и проценти ученичких одговора) за одређивање степена присуства алтернативних схватања о пливању и тоњењу тела, Пирсонова корелација за утврђивање везе између нивоа когнитивног развоја и степена присуства алтернативних схватања, као и анализа варијансе (ANOVA) за поређење скорова ученика који имају научне и алтернативне концепте на тесту формалних операција.

Резултати и дискусија

Како бисмо проверили степен присуства алтернативних схватања о пливању и тоњењу (прва хипотеза), израчунате су фреквенције различитих категорија ученичких одговора за сваки задатак у дијагностичком тесту, а резултати су представљени у табели 1.

Из табеле се уочава да су алтернативне концепције на свим задацима чешће у односу на научне, док на половини задатака оне доминирају и у односу на остале ученичке одговоре. Детаљније смо анализирали одговоре ученика категорисане као „остало“ на задацима у којима овај тип одговора доминира. Показало се да у првом задатку 44 ученика (28,8%) дају тачан одговор, али не умеју да га образложе, што би се могло проценити као нека врста прелаза од алтернативних концепата ка научним. Слично је и у деветом задатку где 40 ученика (26,1%) даје тачан одговор без образложења. Трећи и осми задатак су слични по томе што се у категорији одговора „остало“

приближно подједнако распоређују тачни одговори без образложења (трећи задатак – 22 ученика, 14,4%; осми задатак – 27, 17,6%) и тачни одговори са погрешним образложењем код којих, како је анализа ученичких објашњења показала, ученици не уважавају услове задатка (трећи задатак – 34 ученика, 22,2%; осми задатак – 36 ученика, 23,5%). У десетом задатку су све категорије одговора у оквиру „осталих“ одговора (тачан одговор без образложења, тачан одговор са погрешним образложењем и погрешан одговор са или без образложења) подједнако заступљене.

Табела 1: Заступљеност три категорије одговора ученика на дијагностичком тесту

Задатак (типови алтернативних схватања)	Научно објашњење	Алтернативно објашњење	Остали одговори
1. Велике/тешке ствари тону, мале/лаке ствари пливају	25 (16,3%)	62 (40,5%)	66 (43,1%)
2. Предмети који садрже ваздух пливају	23 (15,0%)	89 (58,2%)	41 (26,8%)
3. Шупље ствари тону	13 (8,5%)	54 (35,3%)	86 (56,2%)
4. Равне ствари пливају	38 (24,8%)	71 (46,4%)	44 (28,8%)
5. Оштра ивица предмета чини да он потоне	34 (22,2%)	70 (45,8%)	49 (32,0%)
6. Вертикални предмети тону, хоризонтални предмети пливају	24 (15,7%)	86 (56,2%)	43 (28,1%)
7. Предмети од тврдог материјала тону, а од меког пливају	35 (22,9%)	76 (49,7%)	42 (27,5%)
8. Допуњавање материјалом који плива помаже тешким стварима да пливају	19 (12,4%)	50 (32,7%)	84 (54,9%)
9. Велика количина воде чини да ствари пливају	32 (20,9%)	36 (23,5%)	85 (55,6%)
10. Лепљива течност чини да ствари пливају	19 (12,4%)	43 (28,1%)	91 (59,5%)

Из наведене анализе може се закључити да је хипотеза о заступљености алтернативних схватања код већине ученика углавном потврђена, будући да оне доминирају над научним концептима, а у половини случајева и над осталим објашњењима.

Тестирана је и веза нивоа когнитивног развоја и степена заступљености алтернативних схватања о пливању и тоњењу тела како бисмо проверили другу постављену хипотезу. Утврђено је да постоји умерена позитивна корелација између постигнућа ученика на тесту формалних операција и постигнућа на дијагностичком тесту ($r=0.30$, $p=0.00$). Тај податак сугерише да ученици који су у већој мери овладали формално-операционалним мишљењем постижу више скорове на дијагностичком тесту, односно дају више тачних одговора који указују на формирање научних концепата, а истовремено и мање одговора у којима се јављају алтернативна схватања, у односу на ученике који имају ниже скорове на ВЛОТ-тесту. На основу тога се може рећи да је наша друга хипотеза о мањој заступљености

алтернативних схватања код ученика на вишем ступњу когнитивног развоја, у односу на оне на нижем, потврђена. Да бисмо додатно и прецизније проверили ову претпоставку, издвојили смо ученике који дају научна и алтернативна објашњења и, користећи ANOVA, за сваки задатак на дијагностичком тесту поредили скорове те две групе ученика на BLOT тесту. Резултати су приказани у табели 2.

Табела 2: Поређење скорова на BLOT тесту ученика са научним и алтернативним концептима на појединачним задацима дијагностичког теста

Задатак	Просечан скор на BLOT тесту ученика с алтернативним концептима	Просечан скор на BLOT тесту ученика са научним концептима	F	p
1.	M=20.7	M=24.7	F(82,1)=8.892	0.004
2.	Нема статистички значајних разлика			
3.	Нема статистички значајних разлика			
4.	M=21.3	M=23.7	F(102,1)=4.149	0.044
5.	M=20.9	M=23.7	F(98,1)=5.809	0.018
6.	Нема статистички значајних разлика			
7.	Нема статистички значајних разлика			
8.	M=20.1	M=23.9	F(65,1)=8.108	0.016
9.	M=19.9	M=23.8	F(62,1)=6.829	0.011
10.	M=21.3	M=27.0	F(56,1)=16.630	0.000

Из табеле се уочава да на шест од десет задатака ученици који дају одговоре засноване на научним концептима имају више скорове на тесту формалних операција у односу на ученике који имају алтернативне концепте о пливању и тоњењу тела. На остала четири задатка нису нађене разлике између две групе ученика у нивоу когнитивног развоја. Ови налази указују да су наша очекивања потврђена глобално гледано и на већини задатака, али да је неопходно објаснити изостанак разлика на неким задацима.

Закључци и импликације

Добијени резултати указују на то да је хипотеза о доминацији алтернативних схватања о пливању и тоњењу тела углавном потврђена будући да ова схватања по својој заступљености превазилазе научне на свим задацима, али да су на половини задатака заступљенија од осталих објашњења. Као најзаступљенија алтернативна схватања, присутна код више од половине испитаних ученика, издвојила су се она идентификована другим (58,2% ученика) и шестим задатком (56,2% ученика) на дијагностичком тесту: ови ученици мисле да предмети пливају уколико садрже ва-

здух, као и да пливање и тоњење тела зависи од његовог положаја – ако је предмет у вертикалном положају, он ће тонати, међутим уколико се постави хоризонтално, исти предмет ће пливати на води. Да је схватање о томе да пливање и тоњење тела зависи од његовог положаја, односно облика, веома заступљено, додатно потврђују одговори ученика у четвртном и петом задатку („Равне ствари пливају“ и „Оштра ивица предмета чини да он потоне“) где 46,4%, односно 45,8% ученика испољава алтернативна схватања. Осим ових алтернативних схватања која се тичу присуства ваздуха, облика и положаја тела, издвојила су се и схватања о томе да предмети који су од тврдох материјала тону, а они од меких пливају, испитивана седмим питањем (49,7% ученика). Нажалост, алтернативна схватања ученика о пливању и тоњењу тела до сада нису испитивана у нашој средини те нема података за евентуална поређења. Истраживања Јин (Yin et al., 2008) у иностранству више су била усмерена на идентификовање различитих алтернативних схватања о пливању и тоњењу тела него на утврђивање степена заступљености наведених десет алтернативних концепата, те ни она не дају податке за упоредну анализу.

Што се тиче преосталих пет задатака дијагностичког теста, као што је већ речено, на њима доминирају „остали“ одговори. Притом, у првом и деветом задатку нешто мање од трећине испитиваних ученика бира тачан одговор, али не уме да да објашњење. Ови ученици највероватније интуитивно увиђају да ако један предмет плива, онда ће и два предмета пливати када се поставе један преко другог, као и то да ако неко тело тоне у малој посуди, онда ће потонути и у већој. У трећем и осмом задатку („Шупље ствари тону“ и „Допуњавање материјалом који плива помаже тешким стварима да пливају“) нешто више од петине испитиваних ученика највероватније пажњу усмерава само на скицу којом је илустрован задатак, не узимајући у обзир објашњење ситуације, услед чега се јављају образложења да „вода улази у предмет услед чега он тоне“. На основу оваквих одговора који се јављају у оба питања, можемо закључити да је и алтернативно схватање о томе да шупље ствари тону прилично заступљено. Овом закључку додатно доприноси чињеница да на трећем задатку који се тиче овог алтернативног схватања имамо најмање тачних одговора (само 8,5% ученика). У десетом задатку који испитује присуство алтернативног схватања о томе да лепљива течност чини да тело плива, највише су заступљени различити одговори који су сврстани у категорију „осталих“. Мали број тачних одговора у овом задатку (12,4% ученика), као и изражена заступљеност алтернативног схватања да пливање и тоњење тела зависи од тога да ли је тело направљено од тврдох или меког материјала (што је испитивано 7. задатком), наводи на закључак да сви ученици нису у потпуности усвојили појам густине. Наиме, ученици „очигледне“ особине супстанције као што су тврдоћа или лепљивост недовољно разликују од комплекснијег појма густине, што може бити значајна препрека схватању услова за пливање и тоњење тела.

Мали број ученика, од најмање 8,5% на трећем („Шупље ствари тону“) до највише 24,8% на четвртном задатку („Равне ствари пливају“), даје одговоре базиране на научним концептима. С једне стране, мањи број оваквих одговора је очекиван

будући да је реч о дијагностичком тесту који се реализује непосредно пре обраде феномена пливања и тоњења тела кроз наставу у којој се уводи појам силе потиска и разматрају односи гравитационе и силе потиска као услов за понашање тела у течности. С друге стране, заступљеност научних објашњења која укључују појам густине могла би бити и знатно виша када имамо у виду да је усвајање овог појма један од циљева наставе физике шестог разреда.

На основу добијене умерене корелације постигнућа ученика на тесту формалних операција и постигнућа на дијагностичком тесту, може се рећи да је потврђена хипотеза по којој ученици на вишем нивоу когнитивног развоја ређе дају објашњења заснована на алтернативним концептима у односу на оне који су у мањој мери овладали формално-операционалним мишљењем. Прецизнија провера ове хипотезе, у којој су на сваком задатку дијагностичког теста издвојене групе ученика који дају научна и алтернативна образложења и поређене у погледу постигнућа на BLOT тесту, показала је да на шест од десет задатака ученици који имају научне концепте имају и више скорове на тесту формалних операција од оних с алтернативним концептима. Међутим, на преостала четири задатка (2, 3, 6. и 7) ове разлике нису нађене. Ради се о следећим алтернативним схватањима: присуство ваздуха спречава тело да потоне; предмети са шупљинама тону; пливање и тоњење зависи од положаја тела – тело тоне када је у вертикалном положају, а у хоризонталном плива; тела од тврдог материјала тону, а од меког пливају. Као што је показала претходна анализа, то су алтернативна схватања која јасно доминирају над научним концептима, као и у односу на све остале категорије ученичких одговора, те можемо рећи да су од свих испитиваних схватања, управо ова четири најинтензивније заступљена код ученика, без обзира на степен њиховог когнитивног развоја. То би такође могло значити да већина ученика има неке врсте свакодневних искуства које иду у прилог формирању наведених алтернативних схватања, док им у исто време недостају докази против, што је потребно додатно испитати.

Реализовано истраживање показало је да су алтернативна схватања о пливању и тоњењу тела умногоме заступљена код ученика седмог разреда основне школе. Далеко су доминантнија у односу на научне концепте који укључују однос густине тела и течности, а често и у односу на остале врсте објашњења. Резултати о повезаности нивоа когнитивног развоја и степена заступљености алтернативних схватања могу бити схваћени као додатни сигнал за наставника да своје интервенције примери ученицима различитих способности. Осим тога, показало се да су нека од алтернативних схватања (идентификоване задацима 2, 3, 6. и 7) широко заступљена код ученика без обзира на њихов когнитивни ниво, што значи да управо те концептуалне промене могу бити посебно изазован задатак како за ученике, тако и за наставника који мора да примени адекватну наставну стратегију. Могуће је и да превазилажење поменутих концепата захтева још виши ниво когнитивног развоја, будући да на овом узрасту још увек траје развој формалних операција (Stapanović, 2007), али би ову тврдњу требало свакако проверити у неком наредном истраживању које би укључило и нешто старије испитанике.

Такође, добијени резултати у извесном смислу потврђују налазе студија (Perkins & Grotzer, 2005) да разумевање појма густине није једноставно. Знатан проценат ученика показао је да има проблема са разумевањем појма густине тела, као и са недовољним разликовањем ове особине од карактеристика тела које су доступније опажању, као што су тврдоћа или лепљивост, иако су током шестог разреда учили о густини. То је још један доказ у прилог тезе да алтернативна схватања могу бити веома „отпорна“ на школско учење (Antić, 2007; Duit, 2006, 2009), што опет указује на важност систематског и планског наставничког посредовања у усвајању научних појмова.

Затупљеност и природа ученичких објашњења идентификованих у овој студији јасно сугеришу да је пре реализације наставе и учења о сили потиска и појавама везаним за њу потребно извршити идентификовање ученичких алтернативних схватања о пливању и тоњењу тела и у исто време проверити степен разумевања појма густине тела. Једино на овај начин може се отворити пут ка жељеним концептуалним променама. Имајући у виду да се ради о изазовном задатку, неопходно је применити адекватне наставне стратегије. Међу активностима које у борби против алтернативних схватања препоручује Јин (Yin et al., 2008) значајно место заузимају оне којима се јачају везе научних са свакодневним концептима, јер само тако научни концепти постају снажнији и употребљивији у свакодневном животу, како је то сугерисао и Виготски (1977). Пре свега, ради се о попуњавању табеле „за и против“ и активностима типа предвиди–посматрај–објасни. Када је реч о табели „за и против“, она се примењује како би ученици схватили ограничења својих ставова. Они у малим групама попуњавају табелу где за сваку од 10 тврдњи које одговарају алтернативним схватањима треба да наведу пример из свакодневног живота који доказује да тврдња важи, као и по један пример који показује да тврдња није универзална, односно да постоје ситуације у којима она не важи. Након рада у групи, следи дискусија на нивоу одељења. Имајући у виду да алтернативна схватања могу бити веома укореењена, након ове активности често је неопходно применити и додатне предвиди–посматрај–објасни активности, које подстичу промену концепта код ученика (Radovanović & Sliško, 2013; White & Gunstone, 1992). Током оваквих активности од ученика се тражи да (а) предвиде шта ће се десити ако се нешто предузме у одређеној ситуацији (б) посматрају шта се стварно дешава; и (в) на крају објасне шта се догодило. Стварањем когнитивне дисонанце и изненађења, ове активности могу помоћи ученицима да схвате ограничења погрешних схватања о пливању и тоњењу. Осим наведених активности чији је основни циљ успостављање везе између свакодневних и научних концепата, Јин сугерише и неопходност примене анализе односа релативних густина тела и течности, као и разматрање сила које утичу на понашање тела у течности (Yin, 2012).

Будућа истраживања из ове области требало би да захвате репрезентативнији узорак од нашег, како би се добили што поузданији резултати о ученичким схватањима у вези са пливањем и тоњењем тела. Такође, потребно је применити и емпиријски испитати ефекте различитих наставних метода на превазилажење

ученичких алтернативних схватања о пливању и тоњењу тела. Резултати таквих истраживања послужили би наставnicima као добар водич у планирању рада с ученицима када је реч о усвајању овако комплексних научних појмова.

Литература

- Antić, S. (2007). Zablude koje ostaju uprkos školskom učenju, *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, God. 39, Br. 1, 48-68.
- Bond, T. G. (1976). *The Development, Validation and Use of a Test to Assess Piaget's Formal Stage of Logical Operations* (Honours doctoral dissertation). Townsville: James Cook University of North Queensland.
- Duit, R. (2006). Science Education Research – An Indispensable Prerequisite for Improving Instructional Practice, *ESERA Summer School Braga*. Retrieved August 11, 2012 from the World Wide Web <http://www.esera.org/media/summerschool/esera2006/DUITBR.pdf>
- Duit, R. (2009). Bibliography Students' and Teachers' Conceptions and Science Education. Retrieved August 11, 2012 from the World Wide Web http://www.ipn.uni-kiel.de/aktuell/stcse/download_stcse.html
- Inhelder, B. & Piaget, J. (1958). *The Growth of Logical Thinking from Childhood to Adolescence*. New York: Basic Books.
- Pavlović Babić, D., Baucal, A. i Kuzmanović, D. (2009). *Naučna pismenost PISA 2003 i PISA 2006*. Beograd: Ministarstvo prosvete Republike Srbije, Zavod za vrednovanje kvaliteta obrazovanja i vaspitanja, Institut za psihologiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu.
- Perkins, N. D. & Grotzer, A. T. (2005). Dimensions of Causal Understanding: the Role of Complex Causal Models in Students' Understanding of Science. *Studies in Science Education*, No. 41, 117-166.
- Radovanovic, J. & Slisko, J. (2013). Applying a Predict–observe–explain Sequence in Teaching of Buoyant Force. *Physics Education*, Vol. 48, No. 1, 28-34.
- Stepanović, I. (2004). Istraživanje formalno-operacionalnog mišljenja na uzrastu 14-19 godina. *Psihologija*, Vol. 37, Br. 2, 163-181.
- Stepanović, I. (2007). *Mišljenje u adolescenciji: Razvojni tok i uloga porodice*. Beograd: Institut za psihologiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu.
- Stepanović Ilić, I. (2012). Poređenje efekata samostalne konstrukcije formalnih operacija i asimetrične vršnjačke interakcije na njihov razvoj. *Nastava i vaspitanje*, God. 61, Br. 1, 141-155.
- Treagust, F. D. & Duit, R. (2008). Conceptual Change: A Discussion of Theoretical, Methodological and Practical Challenges for Science Education. *Cultural Studies of Science Education*, Vol. 3, No. 2, 297-328.
- Vigotski, L. S. (1977). *Mišljenje i govor*. Beograd: Nolit.
- White, R. & Gunstone, R. (1992). *Probing Understanding*. New York: The Falmer Press.
- Yin, Y. (2012). Applying Scientific Principles to Resolve Student Misconceptions, *Science scope*, Vol. 35, No. 8, 48-53.
- Yin, Y., Tomita, K. M. & Shavelson, J. R. (2008). Diagnosing and Dealing with Student Misconceptions: Floating and Sinking. *Science scope*, Vol. 31, No. 8, 34-39.

Подаци о ауторима

Јелена Радовановић (1981) је наставник физике у Основној школи „Слободан Секулић“ у Ужицу и студент докторских студија Природно-математичког факултета Универзитета у Новом Саду
E-mail: lena.radovanovic@gmail.com

Др Ивана Степановић Илић (1973) је научни сарадник Института за психологију Филозофског факултета Универзитета у Београду.
E-mail: ivanastep@gmail.com

Др Josip Sliško (1947) је професор-истраживач на Факултету физичких и математичких наука Аутономног универзитета Пуебла у Мексику. .
E-mail: jslisko@fcfm.buap.mx

СТРУЧНО УСАВРШАВАЊЕ НАСТАВНИКА У ОБЛАСТИ ПРЕВЕНЦИЈЕ НЕПОЖЕЉНИХ ПОНАШАЊА УЧЕНИКА

Апстракт *Полазећи од значаја превенције непожељних понашања ученика у школи, у раду се разматра улога наставника у остваривању превентивне функције школе и потреба за стручним усавршавањем које наставницима помаже да адекватно одговоре на захтеве овог сегмента свог васпитно-образовног деловања. Улога наставника у превенцији непожељних понашања огледа се у његовом целокупном понашању, тј. односу према ученицима и уважавању њихових индивидуалних карактеристика, одабиру активности, метода и облика рада итд. У складу са разноврсношћу улога које наставник остварује у наставном и васпитном раду, стручно усавршавање у области превенције непожељних понашања захтева развијање различитих компетенција наставника које им помажу да адекватније одговоре на потребе ученика (образовне, емоционалне, социјалне). У раду се указује на области и теме стручног усавршавања које наставницима могу помоћи у њиховом превентивном деловању, као што су: познавање развојних карактеристика деце различитог узраста, природа и механизми јављања и развоја непожељних понашања, интерперсонални односи наставника и ученика, могућности и ефекти примене различитих дидактичко-методичких решења у настави итд.*

Кључне речи: превенција непожељних понашања, наставници, стручно усавршавање.

IN-SERVICE TEACHER TRAINING IN THE AREA OF PREVENTING UNDESIRABLE STUDENT'S BEHAVIOURS

Abstract *Starting from the importance of the prevention of undesirable behaviours of students in school, the paper considers the role of the teacher in the realization of the preventive function of school and the need for in-service teacher training which can help teachers to meet adequately the requirements of this segment of their educational work. The role of the teacher in the prevention of undesirable behaviours is reflected in the totality of the teacher's behaviour, i.e. their attitudes towards the students and respect for individual characteristics, as well as the selection of activities, methods and forms of work, etc. Considering the versatility of the roles the teacher plays in the teaching process, in-service training in the prevention of undesirable behaviours requires the development of various competencies that can help teachers meet the needs of the students (educational, emotional, social) adequately. The paper stresses areas and themes for teacher training which can help teachers in their preventive activities, such as: awareness of the developmental characteristics of children of different ages, the nature and mechanisms of the emergence and development of undesirable behaviours, interpersonal relations between the*

teacher and students, possibilities and effects of the application of various didactic-methodological solutions in the teaching process, etc.

Keywords: *prevention of undesirable behaviours, teachers, in-service teacher training.*

ПОВЫШЕНИЕ КВАЛИФИКАЦИИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ В ПРЕВЕНЦИИ НЕЖЕЛАТЕЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ УЧЕНИКОВ

Резюме *Учитывая важность превенции нежелательного поведения в школе, в работе говорится о роли преподавателей в реализации превентивной функции школы и указывается на необходимость профессионального развития, которое помогает преподавателям адекватно реагировать на требования этого сегмента их воспитательно-образовательной деятельности. Роль преподавателя в превенции нежелательного поведения отражается в его отношении к ученикам и уважению их индивидуальных особенностей, в выборе активности, методов и форм работы. В соответствии с различными ролями преподавателя в учебной и воспитательной работе, профессиональное развитие в предупреждении нежелательного поведения требует усвоения преподавателями различных компетенций, которые могут помочь им адекватно ответить на самые разные проблемы учеников (образовательные, эмоциональные, социальные). В тексте отмечаются области и темы профессионального развития, которые преподавателям могут помочь в их превентивной работе: возрастные характеристики, особенности развития детей разного возраста, характер и механизмы возникновения и развития нежелательного поведения, роли межличностных отношений преподавателей и учащихся, возможности и эффективность применения различных методов обучения и так далее.*

Ключевые слова: *превенция нежелательного поведения, преподаватели, повышение квалификации.*

Уводна разматрања

Према подацима Светске здравствене организације, код сваког петог детета постоје ризици за развој различитих проблема у понашању и тешкоћа у емоционалном и менталном функционисању (Stortmont et al., 2011). Ризици за развој непожељних понашања могу да потичу из индивидуалних особности детета, породичних прилика, карактеристика школске средине и средине у којој дете живи. С обзиром на друштвена збивања која су захватила нашу земљу у протеклих двадесетак година и која су праћена све већим бројем различитих облика непожељних понашања деце и младих, њихова превенција постаје веома важно друштвено питање и сегмент васпитно-образовног рада школе.

У основи, превенција непожељних понашања ученика може се одредити као спречавање појаве и развоја различитих облика друштвено неприхватљивог понашања која представљају одступање од друштвено прихваћених норми пона-

шања. Као непожељна понашања ученика која се јављају и испољавају у школској средини, могу се издвојити: самовољно напуштање наставе (бежање са часова), непоштовање ауторитета, сукоби са наставницима и ученицима, непоштовање правила понашања, уништавање школске имовине, крађе, насилна понашања итд. Осим спречавања јављања непожељних понашања, превенција може и треба да се схвати као стварање повољних и подстицајних услова за развој деце и младих, тј. ученика. У превенцији се најчешће полази од идентификације фактора који могу бити (или већ јесу) одговорни за јављање непожељних понашања, али и оних фактора који могу представљати извор подршке позитивним утицајима на понашање и развој појединца. У том контексту, превентивно деловање заснива се на ублажавању дејства неповољних и јачању повољних чинилаца развоја, а у циљу спречавања различитих дисфункција у понашању и развоју детета (Hawkins et al., 2004; Masten, 2001).

С обзиром на то да у школским условима није могуће увек успешно деловати на факторе који погодују појави непожељних понашања (као што су неповољне породичне прилике), стварање подстицајне и подржавајуће средине, оријентисане ка развијању позитивних облика понашања ученика, може бити основа превентивног деловања школе. Школа располаже великим могућностима за подстицање дечјег развоја, креирање позитивног окружења, учачавање првих знакова ризичних понашања и правовремено и адекватно реаговање у циљу спречавања њиховог даљег развоја (Вашић, 2009). Стварање пријатне и охрабрујуће средине за учење и развој треба да се заснива на ослушкивању потреба и обезбеђивању различитих извора и облика подршке ученицима. У остваривању ових настојања, улога наставника као креатора и реализатора васпитно-образовног процеса веома је значајна за постижање позитивних резултата у процесу превенције непожељних понашања ученика.

Улога наставника у превенцији непожељних понашања ученика

Наставник, као реализатор различитих школских активности, има веома важну и одговорну улогу у ефикасном остваривању васпитно-образовног процеса, а самим тим и у остваривању превентивне функције школе. Комплексност васпитно-образовног процеса намеће потребу остваривања различитих и сложених улога наставника које од њега захтевају да планира и организује различите активности, примењује различите методе и облике рада у наставном процесу, гради интерперсоналне односе с ученицима, доприноси успостављању позитивних интеракција међу ученицима, утврђује (заједно с ученицима) правила и границе дозвољеног понашања, користи награде и санкције у процесу успостављања дисциплине у одељењу, надзире и предузима мере за отклањање проблема у понашању ученика, успоставља сарадњу с родитељима која ће на одговарајући начин родитеље укључити у васпитно-образовни рад школе (Emmer & Stough, 2001). Од приступа наставника различитим улогама – организатора, креатора, сарадника, регулато-

ра социјалних односа, партнера у афективној интеракцији, модела пожељног и очекиваног понашања – које се од њега очекују у васпитно-образовном процесу, зависи у којој мери ће доприносити позитивним васпитним и образовним исходима. Поменуте улоге наставника тесно су повезане са креирањем повољних и подстицајних услова за учење и развој ученика и деловањем у правцу превенције непожељних понашања.

Наставник, примењујући интерактивне методе и облике рада, подстиче мотивацију и активно учешће ученика у наставном процесу, развија сарадничке односе и позитивне вршњачке интеракције (развијањем осећаја припадности и прихваћености у вршњачком колективу, пружањем подршке и помоћи у заједничком раду), доприноси развоју социјалних и комуникацијских вештина итд. Успостављајући и развијајући односе с ученицима, утемељене на јасно дефинисаним правилима понашања и њиховом доследном спровођењу, као и применом награда и санкција које следе за поједине облике понашања, наставник подстиче код ученика позитиван однос према правилима понашања, пожељне облике понашања, одговорност за сопствено понашање (Gable et al., 2009; Thornberg, 2007). Разумевањем потреба, емоција, проблема ученика и пружањем различитих видова помоћи и подршке, наставник унапређује интерперсоналне односе с ученицима, који су претпоставка његовог успешног васпитног и образовног деловања. У супротном, уколико је наставник недоследан у свом понашању и односу према ученицима или уколико нема довољно разумевања и није заинтересован за потребе ученика, може допринети јављању незадовољства код ученика које се може негативно одразити на однос према наставнику, школска постигнућа, редовност похађања наставе, поштовање правила понашања и сл.

Наставник различите улоге у васпитно-образовном процесу углавном остварује кроз непосредни рад с ученицима, који му омогућава да, у зависности од његове осетљивости, спремности и стручне оспособљености, препозна и уочи потребе, склоности, интересовања или проблеме својих ученика. Тиме наставник може много допринети: 1) идентификацији различитих група ученика, почев од оних који су „у границама” нормативног развоја до ученика код којих постоје ризици за развој непожељних образаца понашања или сама непожељна понашања (Walker et al., према: Walker & Shinn, 2002), уочавању потребе за предузимањем одговарајућих превентивних мера и активности, као и њиховом ефективнијем планирању и програмирању, реализацији, праћењу и унапређивању остварених ефеката.

Закључујемо да наставник, разумевањем сопствене улоге у васпитно-образовном процесу, схватањем функције наставе (и других школских активности), својим понашањем, односом према нормама и правилима понашања у школској институцији, социјалним односима које гради с ученицима, остварује одговарајући утицај на понашање и развој ученика, а самим тим и на превенцију непожељних понашања.

Стручно усавршавање као претпоставка ефективног превентивног деловања наставника

Стручно усавршавање, као процес развијања знања и компетенција наставника, представља важну претпоставку њиховог успешног васпитног и образовног деловања и унапређивања васпитно-образовног рада школе. Улога наставника у васпитно-образовном процесу, а самим тим и у превенцији непожељних понашања ученика као његовом значајном сегменту, веома је комплексна и захтева од наставника спремност да одговори на сложене и различите захтеве наставничког позива. Стручно усавршавање, односно стручна оспособљеност наставника, сматра се важном претпоставком успешне примене различитих превентивних и интервентних мера у васпитно-образовном раду с ученицима (Kincaid et al., 2007; Lewis et al., 2010; Luiselli et al., 2005; Simonsen et al., 2008). У прилог значају стручне оспособљености наставника за остваривање његовог превентивног деловања говоре резултати истраживања који показују да ученици с испољеним проблемима у понашању имају негативна искуства у интерперсоналним односима са наставницима који нису спремни да адекватно одговоре на њихове потребе (Pavri, 2004; Webster-Stratton et al., 2008). Неодговарајућим реакцијама на понашање ученика, давањем значаја искључиво испољеним непожељним понашањима и занемаривањем најмањег помака у понашању, наставник не помаже ученику да се избори са тешкоћама у социјалном функционисању.

Иако различите студије говоре о значају улоге наставника у емоционалном и социјалном развоју ученика и у превенцији непожељних понашања (Stortmont et al., 2011; Webster-Stratton et al., 2008), показало се да неки наставници мисле да је њихов задатак (и одговорност) једино да подучавају ученике у области свог наставног предмета, да развијање и подстицање пожељних понашања ученика нема превелики значај ни за саме ученике ни за школу, и да самим тим проблем непожељних понашања није у њиховом делокругу (McKevitt & Braaksma, 2008). Може се рећи да овакви ставови наставника не доприносе остваривању васпитних задатака и превентивне функције школе.

Имајући у виду поменуте налазе, као важна претпоставка ефикасности остваривања стручног усавршавања наставника у области превенције непожељних понашања ученика, намеће се потреба развијања свести наставника о значају остваривања различитих улога у васпитно-образовном процесу (које су у функцији задовољавања разноврсних потреба ученика), чиме се унапређује сам процес и његови исходи. Друга важна претпоставка базира се на наставниковом препознавању сопствене потребе за јачањем компетенција у циљу превентивног деловања као сегмента васпитно-образовног рада.

Да би се оствариле наведене претпоставке, важно је да наставник упозна теоријска сазнања и резултате истраживања који указују на значај саме превенције непожељних понашања ученика и улоге наставника у процесу њеног остваривања. То се може сматрати првим кораком у процесу подстицања наставника да у раду с

ученицима посвете пажњу овом сегменту васпитно-образовног рада. Осим тога, одговарајућа сазнања из области педагогије и психологије могу представљати снажан ослонац за предузимање превентивних, довољно осетљивих, доследних, узрасно и развојно одмерених акција и одговора наставника на околности и догађаје у учионици (Emmer & Stough, 2001). У том смислу, стручно усавршавање наставника у области превенције непожељних понашања ученика може да се темељи на следећим важним областима и темама: развојне карактеристике деце различитог узраста, природа и механизми развоја непожељних понашања, успостављање и развијање интерперсоналних односа између наставника и ученика, могућности и ефекти примене различитих дидактичко-методичких решења у настави, могућности и ефекти примене различитих васпитних мера и поступака, развијање сарадничких и партнерских односа са породицом.

Сазнања о развојним карактеристикама ученика одређеног узраста и могућим разликама у способностима, темпераменту и другим индивидуалним својствима треба да заузимају значајно место у стручном усавршавању наставника (Webster-Stratton & Reid, 2010). Она су претпоставка разумевања потреба и интересовања ученика, као и могућих промена у понашању у појединим развојним фазама (посебно у адолесцентном периоду). На разумевању потреба ученика базира се уочавање важности индивидуализованог приступа и пружања одговарајућих видова подршке њиховом развоју. Према томе, основу стручног оспособљавања наставника треба да чини потпуније и дубље разумевање и сагледавање дечје природе, које омогућава наставницима да сврсисходно одговоре на различите потребе ученика, а тиме и да допринесу бољим школским постигнућима и позитивнијим ставовима ученика према школи, што се опет може позитивно одразити на мањи степен непожељних понашања.

Услед сложености природе непожељних понашања и механизма њиховог развоја, важно је да наставници стичу знања о ризичним чиниоцима и онима који могу допринети повољним и пожељним исходима у понашању и развоју детета, као и о различитим механизмима њиховог деловања и узајамног утицаја. Ова сазнања су значајна за правовремену идентификацију деце код које постоје ризици за развој проблема у понашању, као и оне код које су поједини облици непожељних понашања у зачетку, те се раним интервенцијама може спречити да се учврсте и постану устаљени обрасци понашања. То значи да наставницима сазнања из ове области помажу у планирању одговарајућих и одмерених превентивних мера и активности, усклађених са темељном и обухватном проценом чинилаца који могу бити узрок појаве непожељних понашања код деце и младих који су изложени њиховом дејству, али и оних који могу позитивно утицати на понашање и развој и пружити помоћ у превазилажењу различитих тешкоћа током одрастања.

Посебан значај у остваривању превентивног деловања наставника има успостављање позитивних интерперсоналних односа с ученицима. Сматра се да понашање наставника има значајну улогу у процесу изградње и обликовања односа с ученицима, те се као посебно важне за позитивне исходе у дечјем понашању

и развоју издвајају две димензије у понашању наставника: прва димензија односи се на одлике и начин комуникације наставника с ученицима, а друга на подршку емоционалном и социјалном развоју ученика, што захтева стварање позитивне и предвидиве средине за учење и успостављање интеракције са наставником који је осетљив на потребе ученика (Domitrovich et al., 2009).

Један од могућих приступа стручном усавршавању наставника базира се на променама у понашању наставника које ће допринети успостављању квалитетнијих интерперсоналних односа с ученицима (Pianta, 2011). У том циљу, стручно усавршавање наставника треба да обухвата: стицање знања о карактеристикама, димензијама, могућим начинима развијања и богаћења интеракција између наставника и ученика; посматрање и анализу примера квалитетних односа наставника и ученика; обуку у социјалним и комуникацијским вештинама која омогућава наставницима да идентификују адекватне (и неадекватне) одговоре на различите потребе ученика (образовне, емоционалне, социјалне), али и да делују у правцу развијања социјалних вештина ученика; индивидуализовану стручну подршку и повратне информације о ефикасности и квалитету наставничких интеракција с ученицима (Pianta, 2011).

Познавање могућности и ефеката примене различитих дидактичко-методичких решења, заснованих на активном учешћу свих учесника наставног процеса, значајно је за креирање наставе у којој ће се остваривати интеракција између наставника и ученика, као и између самих ученика. Примена метода и облика рада којима се подстичу интерактивни односи у настави повезана је са мањим степеном делинквентних и антисоцијалних понашања, позитивнијим односом ученика према школи и бољим школским постигнућима (Gorman-Smith, 2003). Њиховом применом доприноси се развоју социјалних вештина ученика и успостављању квалитетнијих вршњачких интеракција и односа са наставницима. Код ученика се развијају вештине комуникације, као што су формулисање и аргументовање сопствених ставова; спремност да се саслуша други; способност да се води дијалог; осетљивост за различите социјалне и интелектуалне перспективе; постојаност мишљења и поред притиска већине; поштовање саговорника; спремност на сарадњу и поделу улога, обавеза и одговорности итд. (Ivić, Pešikan i Antić, 2001).

Сагледавање могућности и ефеката примене различитих васпитних мера и поступака у васпитно-образовном раду омогућава наставницима да њиховом одговарајућом применом креирају стабилну, предвидиву и подстицајну средину за учење и развој. У остваривању тих настојања важну улогу има дефинисање и формулисање правила понашања и утврђивање система награда и санкција које следе за понашања која су у складу или у супротности са дефинисаним и очекиваним понашањима. Стручно усавршавање може помоћи наставницима да схвате важност уважавања одређених захтева у примени васпитних мера и поступака, као што су одмереност, доследност, континуитет, применљивост, усклађеност с узрастом ученика... Уколико се васпитне мере и поступци примењују у складу са

наведеним захтевима, извесније је да ће доприносити развоју и учвршћивању пожељних облика понашања (Webster Stratton & Reid, 2010).

Успостављање и развијање сарадничких и партнерских односа наставника са породицом ученика представља важан сегмент стручног усавршавања наставника и остваривања превентивне функције школе (Webster Stratton & Reid, 2010). Исходи у образовању и развоју ученика јесу заједничка одговорност наставника, родитеља и самих ученика, што захтева припремљеност и оспособљеност наставника за подстицање партиципације родитеља и ученика, пружање подршке образовним и развојним потребама ученика и њихових породица, успостављање двосмерне комуникације, креирање позитивне и сарадничке атмосфере, али и уочавање снага породице на темељу којих се могу градити партнерски односи у процесу подржавања дечјег развоја (Evans, 2013; Miller et al., 2013). Претпоставка остваривању учешћа и партиципације родитеља у школском раду и животу јесте спремност наставника да родитеље укључи у одређене активности и да заједнички делују и поделе одговорност за реализацију васпитних и образовних циљева и задатака школе.

У различитим областима стручног усавршавања нашле су се оне које сматрамо основом јачања компетенција наставника у остваривању његове превентивне улоге. Али, с обзиром на то да је превенција важан сегмент целокупног васпитно-образовног рада, стручно усавршавање наставника у функцији превенције непожељних понашања ученика не исцрпљује се поменути областима и темама. То подразумева развијање различитих компетенција које омогућавају наставницима да одговоре на потребе различитих категорија ученика, укључујући и ученике с израженим проблемима у понашању (Knoff, 2012; Pavri, 2004; Stortmont et al., 2011). Ипак, треба нагласити да стручно усавршавање у области превенције непожељних понашања не пружа наставницима готова решења која могу применити у конкретним ситуацијама. Оно доприноси развијању знања и вештина које им помажу да адекватније одговоре на захтеве реалног школског контекста.

Иако смо разматрајући поједине области стручног усавршавања наставника користили термине као што су стицање знања или упознавање наставника с одређеним теоријским поставкама, то не значи да сматрамо да у стручном усавршавању наставника треба да доминира теоријско образовање. Њиме треба да се обједињује развој теоријских знања и практичних вештина потребних за успешан васпитно-образовни рад (Knoff, 2012; Meyer, 2002). Према резултатима неких истраживања, најповољнији утицај на образовне исходе, понашање и развој ученика има стручно усавршавање којим је обједињено усвајање теоријских знања и развијање практичних вештина путем демонстрације, увежбавања и континуиране подршке након иницијалне обуке (Lang & Fox, 2004). То значи да важан сегмент стручног усавршавања треба да чини примена усвојених знања и вештина у реалним школским ситуацијама (Elmore, Putnam & Borko, preма: Domitrovich et al., 2009; Emmer & Stough, 2001).

Развијање знања и вештина наставника остварује се путем различитих облика стручног усавршавања који у зависности од места реализације могу да се организују изван школе (екстерни) или у самој школи (интерни). Док конференције, конгреси, симпозијуми представљају екстерне облике стручног усавршавања; семинари, трибине, стручне консултације могу да се реализују у ваншколским или школским условима. Облици стручног усавршавања који се организују у школи, и представљају важан вид подршке и помоћи наставницима у решавању разних дилема и проблема с којима се сусрећу и суочавају у васпитно-образовном раду, јесу стручне консултације, анализе конкретних случајева и примера из праксе школе, огледни и угледни часови, тематске радионице, размена информација и искустава са колегама итд. Посебно погодан начин за преиспитивање и унапређивање практичног деловања у васпитно-образовном процесу представља формирање наставничких група у оквиру којих наставници размењују искуства из сопствене наставне праксе, заједнички трагају за решењима и могућим начинима превазилажења тешкоћа у свакодневном раду и односима с ученицима (Lang & Fox, 2004).

Закључна разматрања

Стручно усавршавање, као саставни део професионалног развоја, представља динамички процес који захтева од наставника да преиспитује сопствено понашање, да буде отворен за промене и да увиђа потребу за стицањем, проширивањем и продубљивањем сазнања и развијањем одређених компетенција (Domitrovich et al., 2009), што доприноси развијању свести (и одговорности) о нужности пружања подршке различитим потребама и аспектима развоја њихових ученика. Осим тога, да би превенција непожељних понашања постала важно подручје рада и стручног усавршавања наставника, потребно је да наставници постају свесни распрострањености непожељних понашања (различитог степена) међу ученицима и да буду спремни и одлучни да с одговарајућом озбиљношћу приступе мењању таквог стања (Olweus, 1998).

Наставник, као реализатор наставних и ваннаставних активности, својим понашањем, односом према ученицима, одабиром активности и метода рада у настави, доприноси повољним исходима у понашању ученика, али може да делују и тако да његов позитиван утицај изостане. Уколико изостаје подршка наставника, уколико чешће кажњава него што похваљује или уколико је недоследан у понашању, стварају се услови који погодују развоју непожељних облика понашања. Стога, стручно оспособљавање које доприноси спремности наставника да одговори на различите потребе ученика и пружи им одговарајуће облике подршке и помоћи у процесу образовања и васпитања представља значајну претпоставку ефективног остваривања васпитно-образовног процеса и превенције непожељних понашања ученика као његовог значајног дела.

Литература

- Bašić, J. (2009). *Teorije prevencije: prevencija poremećaja u ponašanju i rizičnih ponašanja djece i mladih*. Zagreb: Školska knjiga.
- Domitrovich, C.E., Gest, S. D., Gill, S., Jones, D. & DeRousie, R. S. (2009). Individual Factors Associated With Professional Development Training Outcomes of the Head Start REDI Program. *Early Education and Development*, Vol. 20, No. 3, 402-430.
- Emmer, E. T. & Stough, L. M. (2001). Classroom Management: A Critical Part of Educational Psychology, with Implications for Teacher Education. *Educational Psychology*, Vol. 36, No. 2, 103-112.
- Evans, M. P. (2013). Educating Preservice Teachers for Family, School and Community Engagement. *Teaching Education*, Vol. 24, No. 2, 123-133.
- Gable, R.A., Hester, P.H., Rock, M.L. & Hughes, K.G. (2009). Back to Basics: Rules, Praise, Ignoring, and Reprimands Revisited. *Intervention in School and Clinic*, Vol. 44, No. 4, 195-205.
- Gorman Smith, D. (2003). Effects of Teacher Training and Consultation on Teacher Behavior Toward Students at High Risk for Aggression. *Behavior Therapy*, Vol. 34, No.4, 437-452.
- Hawkins, J. D., Van Horn, M.L. & Arthur, M.W. (2004). Community Variation in Risk and Protective Factors and Substance Use Outcomes. *Prevention Science*, Vol. 5, No. 4, 213-220.
- Ivić, I., Pešikan, A. i Antić, S. (2001). *Aktivno učenje: priručnik za primenu metoda aktivne nastave (učenja)*. Beograd: Institut za psihologiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu.
- Kincaid, D., Childs, K., Blase, K.A. & Wallace, F. (2007). Identifying Barriers and Facilitators in Implementing Schoolwide Positive Behavior Support. *Journal of Positive Behavior Interventions*, Vol. 9, No. 3, 174-184.
- Knoff, H. M. (2012). *School Discipline, Classroom Management & Student Self-Management: APBS Implementation Guide*. Thousand Oaks: Corwin, A Sage Company.
- Lang, M. & Fox, L. (2004). Breaking With Tradition: Providing Effective Professional Development for Instructional Personnel Supporting Students with Severe Disabilities. *Teacher Education and Special Education*, Vol. 27, No. 2, 163-173.
- Lewis, T.J., Jones, S.E.L., Horner, R.H. & Sugai, G. (2010). School-Wide Positive Behavior Support and Students with Emotional/Behavioral Disorders: Implications for Prevention, Identification and Intervention. *Exceptionality*, Vol. 18, No. 2, 82-93.
- Luiselli, J.K., Putnam, R.F., Handler, M.W. & Freinberg, A.B. (2006). Whole-School Positive Behavior Support: Effects on Student Discipline Problems and Academic Performance. *Educational Psychology*, Vol. 25, No. 2-3, 183-198.
- Masten, A. S. (2001). Resilience Processes in Development. *American Psychologist*, Vol. 56, No. 3, 227-238.
- McKevitt, B. C. & Braaksma, A. D. (2008). Best Practices in Developing a Positive Behavior Support System at the School Level. In A. Thomas & J. Grimes (Eds.), *Best Practices in School Psychology V* (pp. 735-747). Bethesda, MD: National Association of School Psychologists.
- Meyer, H. (2002). *Didaktika razredne kvake: rasprave o didaktici, metodici i razvoju škole*. Zagreb: Educa.
- Miller, G. E., Lines, C., Sullivan, E. & Hermanutz, K. (2013). Preparing Educators to Partner with Families. *Teaching Education*, Vol. 24, No. 2, 150-163.
- Olweus, D. (1998). *Nasilje među djecom u školi*. Zagreb: Školska knjiga.

- Pavri, S. (2004). General and Special Education Teachers' Preparation Needs in Providing Social Support: A Needs Assessment. *Teacher Education and Special Education*, Vol. 27, No. 4, 433-443.
- Pianta, R. C. (2011). Individualized and Effective Professional Development Supports in Early Care and Education Settings. *Zero to Three*, Vol. 32, No. 1, 4-10.
- Simonsen, B., Sugai, G. & Negron, M. (2008). Schoolwide Positive Behavior Supports: Primary Systems and Practices. *Teaching Exceptional Children*, Vol. 40, No. 6, 32-40.
- Stortmont, M., Reinke, W. & Herman, K. (2011). Teachers' Knowledge of Evidence-Based Interventions and Available School Resources for Children with Emotional and Behavioral Problems. *Journal of Behavioral Education*, Vol. 20, No. 2, 138-147.
- Thornberg, R. (2007). Inconsistencies in Everyday Patterns of School Rules. *Ethnography and Education*, Vol. 2, No. 3, 401-416.
- Walker, H. M. & Shinn, M. R. (2002). Structuring School-Based Interventions to Achieve Integrated Primary, Secondary, and Tertiary Prevention Goals for Safe and Effective Schools. In H.M. Walker, M.R. Shinn & G. Stoner (Eds.), *Interventions for Academic and Behavior Problems II: Preventive and Remedial Approaches*. Bethesda, MD: National Association of School Psychologists.
- Webster Stratton, C., Reid, M.J. & Stoolmiller, M. (2008). Preventing Conduct Problems and Improving School Readiness: Evaluation of the Incredible Years Teacher and Child Training Programs in High-risk Schools. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, Vol. 49, No. 5, 471-488.
- Webster Stratton, C. & Reid, M. J. (2010). A School-Family Partnership: Addressing Multiple Risk Factors to Improve School Readiness and Prevent Conduct Problems in Young Children. In S. L. Christenson & A. L. Reschly (Eds.), *Handbook of School-Family Partnerships* (pp. 204-226). New York: Routledge.

Подаци о аутору

Мр Зорица Шалић (1974) је асистент на Одељењу за педагогију и андрагогију Филозофског факултета Универзитета у Београду.
E-mail: zorica.saljic@f.bg.ac.rs

РАЗВИЈАЊЕ ВЕШТИНЕ УСМЕНОГ ИЗЛАГАЊА У НАСТАВИ СТРАНОГ ЈЕЗИКА НА ФАКУЛТЕТУ

Апстракт *Усмено излагање на страном језику представља једну од све потребнијих академских вештина. Пракса указује на то да у оквиру наставе страног језика на факултету развијању ове вештине није посвећено довољно простора и да је начин рада махом прескриптивне природе, у виду савета и напомена о томе шта чини ефектну презентацију. Циљ истраживања је био испитати ефикасност програма за развијање вештине усменог излагања кроз активности које подстичу употребу когнитивног домена, тј. критички начин размишљања приликом планирања, самог излагања и евалуације извршеног задатка. Програм је примењен у настави енглеског језика за студенте нефилолошког профила, и то са једном групом студената, док је рад са другом групом подразумевао више традиционални приступ у виду давања инструкција и набрајања важних сегмената презентације. Истраживање показује да су студенти експерименталне групе постигли знатно боље резултате у односу на контролну групу, а та разлика се показала статистички значајном применом Ман-Витнијевог У-теста. Сprovedено истраживање упућује на ефикаснији начин рада како у настави страног језика на универзитету, тако и на осталим нивоима где постоји потреба за неговањем ове вештине.*

Кључне речи: усмено излагање, језичке вештине, настава енглеског језика на факултету.

THE DEVELOPMENT OF ORAL PRESENTATION SKILL IN THE DEPARTMENT OF FOREIGN LANGUAGES

Abstract *Oral presentation in a foreign language is becoming one of more and more necessary academic skills. Practice work shows that language departments do not dedicate enough space for developing this skill and that it is usually of a prescriptive nature in the form of tips and notes on what makes an effective presentation. The aim of the research was to examine the efficacy of a programme for the development of the oral presentation skill, consisting of the activities which stimulate the use of cognitive domain, i.e. critical thinking during planning, actual presentation, and the evaluation of the performance. The programme was used in English classes for one group of students of the non-philological profile, while the other group received a more traditional instruction in the form of tips and a list of the main segments of a presentation. The results show that the students of the experimental group achieved much higher results compared to the control group, and the difference was established by the use of the Man Whitney Y*

Test. The research indicates to a more effective mode of work not only at university level but at all other levels where there is need for fostering oral presentation skills.

Keywords: oral presentation, language skills, English language teaching at university.

РАЗВИТИЕ НАВЫКОВ УСТНОЙ РЕЧИ В ПРЕПОДАВАНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА НА ФАКУЛЬТЕТЕ

Резюме *Устная презентация на иностранном языке становится все более нужным академическим умением. Практика показывает, что в преподавании иностранного языка на факультете, формированию данных навыков не уделяется достаточно внимания, а способ работы в значительной степени имеет прескриптивный характер, в виде советов и заметок о том, что составляет эффективную презентацию. Целью исследования было изучение эффективности программы по развитию навыков устной презентации в рамках мероприятий, которые поощряют использование когнитивных доменов, т.е. критическое мышление при планировании, презентации и оценки выполненной задачи. Программа была использована в преподавании английского языка студентам нефилологических факультетов, в работе одной группы студентов, в то время как в другой - контрольной группе - включен традиционный подход в виде указаний и перечисления важных сегментов презентации. Исследование показывает, что студенты экспериментальной группы достигли значительно лучших результатов по сравнению с контрольной группой, и эта разница была статистически значимой. Результаты исследования указывают на более эффективный способ работы, как в преподавании иностранного языка в университете, так и на других образовательных уровнях, где существует потребность в поощрении этих навыков.*

Ключевые слова: устная презентация, языковые умения, преподавание английского языка на факультете.

Увод

Многобројне су ситуације у којима је потребно усмено излагати на неку од стручних тема у академском окружењу: одбрана семинарског рада, дипломског, мастер рада или докторске дисертације; представљање дела градива или самосталног истраживања у настави, на конференцији или неком другом скупу; представљање стручног рада, или пак своје земље и студија на студијској пракси или програмима размене студената. Као што се може приметити, ове ситуације одвијају се како у домаћем, тако и иностраном окружењу, те могу подразумевати излагања и на матерњем и на страном језику. И док неки с лакоћом излажу у јавности и делују као рођени говорници, за друге овај чин представља изузетно тежак и непријатан задатак који изазива nelaгодност, трему и страх. Оно што је свакако охрабрујуће за све оне који спадају у другопоменућу групу јесте чињеница да усме-

но излагање представља говорни чин који се унапред може испланирати, припремити и увежбати, под условом да се зна о чему треба водити рачуна и на који начин приступити датом задатку. Истраживања показују да одговарајућа техника дисања може умањити трему и страх за 15%, опште ментално стање за 10%, док преосталих 75 % чини управо добра припрема и вежба (Životić Vanović, 2005). Међутим, наставна пракса у нас указује на то да пажљиво конципирана и систематична припрема за извођење задатка усменог излагања често изостаје како у настави страног језика, тако и матерњег. Уколико је има, најчешће је прескриптивне природе, у форми савета о томе шта треба радити а шта избегавати приликом излагања. То илуструју подаци интерне анкете спроведене међу 150 студената I и II године Природно-математичког факултета у Новом Саду. Резултати ове анкете говоре да је нешто испод 40% студената имало прилике да излаже јавно, најчешће у оквиру наставе у средњој школи, и то из различитих предмета¹, али да највећи део њих није претходно имао било какву обуку у овој вештини. У прилог овим подацима иде и констатација да је култура изражавања поприлично запостављена у нашим плановима и програмима, као и у уџбеницима за средњу школу (Stevanović, 2012). Но, изгледа да није тако само у нашим плановима и програмима. Сличне податке наводи и Зарева (Zareva, 2009) која констатује да студенти најчешће добијају задатак усменог излагања без претходне припреме и да се стиче утисак да наставници напросто полазе од става да студенти већ „знају“ како треба излагати, или на основу претходног искуства сличне врсте, или по узору на већ искусне излагаче, најчешће саме наставнике (Zareva, 2009). Имајући у виду наведене чињенице, одлучили смо да предмет овде описаног истраживања управо буде везан за развијање ове запостављене вештине, и то у настави страног језика, тачније енглеског језика на факултету, за студенте нефилолошког профила. Будући да се у савременој настави уопште, па тако и настави страног језика, инсистира на активном учешћу ученика у процесу учења и подстицању менталних процеса којима се он служи током учења, циљ је био испитати успешност посебно конципираног програма за развијање вештине усменог излагања потребне током студија на нашим факултетима. Програм подразумева решавање конкретних задатака, при чему се инсистира на развијању когнитивног домена, тј. читавог низа менталних поступака током припреме и за време излагања. Ти поступци подразумевају критички и логички начин размишљања и тиме обезбеђују постизање успешног и ефектног усменог излагања. Под термином „ефектно излагање“ у овом раду подразумевамо усмено презентовање којим је у потпуности остварена сврха излагања у академском окружењу – информисати, подучити, заинтересовати и подстаћи на размишљање присутни аудитооријум. Но, пре него што детаљније опишемо спроведено истраживање, рећи ћемо нешто више о самој вештини усменог излагања, као и о начину развијања ове вештине кроз програм који је био заступљен у експерименталном поступку.

¹ Предмети које су студенти у анкети наводили су следећи: биологија, историја, енглески језик, информатика и хемија.

Усмено излагање у настави страног језика на факултету

Као посебан академски жанр, усмена презентација студената може се дефинисати као формални облик усменог изражавања чија је комуникативна функција да информисе стручну публику о одређеној теми од заједничког интереса у структурираном облику (Zareva, 2009). Свако излагање има одређену сврху – да информише, убеди, забави или позове на акцију. Како је то већ речено у наведеној дефиницији, сврха академског излагања студената јесте да информисе публику о теми од заједничког интереса. Информисати у овом случају подразумева дефинисати, описати или објаснити одређени појам или појаву, као и елаборирати одређену тему. Важна одлика усменог излагања јесте главна идеја која представља суштину самог излагања, тј. „сажетак читавог излагања исказан једном реченицом“ (Beebe & Beebe, 2009: 67). Из ње се даљим разлагањем утврђују основне тачке излагања које чине логички след идеја развијених из централне идеје. Утврђена главна идеја и основне тачке су полазни елементи у изради плана излагања и уједно представљају основу за целокупну организацију, што јесте још једна од главних одлика овог вида комуникације. Као што је то случај и код писаног медија, добра организација подразумева троделну структуру – постојање увода, централног дела и закључка. Коначно, важан сегмент усмене презентације јесу и нелингвистички елементи – употреба визуелних средстава и невербалних облика комуникације, као што су држање, покрети, гестови и поглед усмерен ка публици (енг. eye-contact).

Када је реч о методичком приступу развијању вештине усменог излагања у настави страног језика на факултету, увидом у литературу посвећену настави енглеског језика можемо констатовати да је приступ најчешће прескриптиван, у виду спискова савета и напомена о чему треба водити рачуна а шта избегавати приликом излагања (Cheung, 2008; Harrison, 2006; King, 2002; Webster, 2002). Мањи број аутора засад (Anderson et al., 2004; Wallace, 2004) нуди разрађенији методички приступ развијању ове академске вештине у оквиру којег се наставне активности одвијају у више фаза. По Андерсону и сарадницима (Anderson et al., 2004), наставни процес намењен увежбавању вештине усменог излагања одвија се у три фазе, при чему су заступљени различити облици рада – фронтални, рад у пару или рад у групи. Фазе рада су следеће:

- фаза припреме излагања;
- фаза самог излагања;
- фаза евалуације излагања.

Фаза припреме је врло сложена јер обухвата планирање излагања. Први корак у оквиру ове фазе јесте утврђивање циља излагања, што подразумева анализу ситуације у којој се излаже, сопствено познавање проблематике, састава аудиторијума, њихово знање о теми и сл. Спрам циља излагања даље се утврђује централна идеја, суштина самог излагања или његова основна порука из које се потом издвајају и развијају основне тачке излагања. Оне се потом комбинују и на-

воде по редоследу који утврђује организацију информација. Након ових поступака приступа се изради плана излагања. Биби и Биби (Beebe & Beebe, 2009) тако препоручују израду стандардног типа плана излагања (енг. *standard outline form*) који због своје прегледности пружа добар увид у односе између исказаних идеја и лаку и брзу прегледност. Предложени тип плана изгледа овако:

- I прва основна идеја;
 - A прва подставка од I;
 - B друга подставка од I;
 - 1. прва подставка од B;
 - 2. друга подставка од B;
 - a) прва подставка од 2;
 - b) друга подставка од 2;
- II друга основна идеја.

Биби и Биби (Beebe & Beebe, 2009) препоручују логичке поделе у блокове од највише пет ставки, јер већи број од тога отежава како праћење, тако и меморисање изнетих идеја. Након утврђеног плана излагања, потребно је посветити пажњу повезивању утврђених идеја и ставки у јединствену логичку целину. У овом делу припреме посвећује се велика пажња везивним језичким изразима који треба јасно да упуте на то у којој вези стоје исказане идеје и сигнализирају који део излагања је у току. Коначно, за ову фазу рада карактеристичан је и одабир и припрема додатних средстава, најчешће визуелних, што у данашње време најчешће подразумева слајдове припремљене у програму *PowerPoint*. Селекција и количина садржаног материјала мора бити добро одмерена тако да обухвата само најзначајније делове излагања и тако пружи основне смернице аудиторијуму и омогући лакше и боље памћење најважнијих ставки. Употреба текста, као и табела, дијаграма и графикона свакако је препоручљива. Уколико се они преузимају из других извора, а најчешће је то писани медиј, потребно је прилагодити их, другим речима, поједноставити их, јер временско ограничење током усменог излагања не допушта веће анализе и детаљнија тумачења ових садржаја. На самом крају припремне фазе, пожељно је јасно утврдити садржај увода као и закључног дела, будући да ови сегменти излагања имају важну улогу за придобијање пажње слушалаца, односно за формирање завршног утиска о излагању.

Друга фаза рада у учионици подразумева фазу излагања. У пракси се ова фаза најчешће одвија кроз рад у пару или мањој групи, чиме се постиже временска економичност у раду. Исто тако, излажући најпре пред једним колегом или мањом групом, студенти полако стичу сигурност и самопоуздање у излагању. Оваква вежба подразумева временски краћа излагања, најчешће од три до пет минута, при чему се може увежбавати и само одређени сегмент излагања, на пример, увод. Као занимљиву технику за вежбање излагања и стицање поуздања и флуентности, Нејшон (Nation, 1990) описује тзв. технику 4/3/2 (енг. *4/3/2 Technique*). Ова техника подразумева да, након урађене припреме, студент четири минута прво излаже

пред једним колегом, затим долази до промене парова, исти студент поново излаже сада у временском ограничењу од три минута, да би коначно, у поновној замени парова, излагање било по трећи пут изведено, и то у року од два минута. Овакво понављање, како наводи аутор, доприноси бољој флуентности у излагању и развија осећај сигурности и самопоуздања.

Коначно, у завршној фази рада у учioniци, партнери у улози публике из претходне фазе дају коментаре у вези с изнетим излагањем. На овај начин се постиже увид у то колико добро је излагање урађено, да ли је разумљиво, да ли је јасно уочена централна идеја, основне ставке и везе између њих. То даље допушта ширу дискусију о изнетим излагањима, њихово упоређивање и истицање добрих и лоших аспеката. Како наводе Андерсон и сарадници (Anderson et al., 2004), који поготово истичу ову фазу наставног процеса, овакав начин рада даје позитивне смернице за даља излагања.

Описани начин рада био је заступљен и у раду с испитаницима експерименталне групе у склопу овог истраживања.

Методологија истраживања

Циљ истраживања је био утврдити ефикасност посебно конципираног програма за развијање вештине усменог излагања у оквиру наставе енглеског као страног језика на факултету. Заснован на принципу решавања краћих задатака, поменути програм на систематичан начин приступа развијању ове вештине кроз активности које студенте упућују на то како успешно планирати и припремити излагање, како излагати и, коначно, како сагледати и изанализирати успешност спроведеног задатка. Експериментални поступак је подразумевао технику рада с експерименталном и контролном групом, будући да се тиме омогућава јасно поређење постигнутих резултата испитаника.

Ради добијања што коегзистентнијих података, истраживање је обухватило две генерације студената – оне који су пратили наставу током летњег семестра 2009, као и оне који су наставу имали једну годину касније, тачније у летњем семестру 2010. године. Испитаници су били студенти прве године са смерова Биологија, Екологија и Биохемија Природно-математичког факултета у Новом Саду. Сви они имају предмет Енглески језик као изборни предмет током II семестра основних студија. С обзиром на то да задатак усменог излагања није обавезна активност у склопу овог предмета, узорак су сачињавали студенти који су се добровољно изјаснили да усмено излажу на енглеском. На овај начин су у доброј мери елиминисани психолошки фактори пресудни за успешност датог задатка (осећај нелагодности пред аудиторијумом и сл.), а чији утицај на усмено излагање није био предмет овог истраживања. Укупно је учествовало 40 испитаника, по 20 из сваке групе. Подела студената на експерименталну и контролну групу извршена је на основу распореда часова. Сви студенти су тестирани како би се утврдио ниво знања енглеског језика

којим располажу пред почетак наставе². Резултати теста су показали да је просечан број бодова за целокупни узорак 31,25 од максималних 40 бодова (78,12%), што јесте ниво знања довољан за извођење активности као што је усмено излагање. Гледано по групама, експериментална група је показала ниво предзнања од 79% (просечна оцена 31,6), а контролна 77,25% (просечна оцена 30,9), чиме можемо констатовати да су групе изједначене. И по претходном искуству у усменим излагањима, експериментална и контролна група су показале хомогеност: дванаесторо испитаника је излагало у оквиру предмета Енглески језик у средњој школи (25% целокупног узорка), при чему је по шест испитаника било и у контролној и у експерименталној групи. Од овог броја студената, свега њих двоје (16%) навело је да је презентацији претходила кратка припрема у виду савета о томе како излагати, док остали испитаници нису навели никакву припрему.

Наставни процес с испитаницима експерименталне и контролне групе разликовао се. У раду с контролном групом примењен је више традиционалан приступ у виду прескриптивних правила и савета о томе шта подразумева ефектна усмена презентација, како припремити и извести усмено излагање и о чему треба посебно водити рачуна. Сваки сегмент излагања је подробно објашњаван на часу и углавном је поткрепљиван примерима. Од студената се очекивало да пажљиво пропрате дата упутства и објашњења, да их запишу и евентуално поставе питања или затраже додатна објашњења.

У раду с експерименталном групом, пак, наставни процес је подразумевао решавање краћих задатака (енг. *task-based approach*). С педагошке стране, овакав начин рада, како то наводи Нунан (Nunan, 2006), подразумева следеће принципе: избор садржаја спрам потреба ученика, учење засновано на интерактивној комуникацији, употребу аутентичног материјала, могућност да се током рада ученик осврне и на сам процес учења, продубљивање личног искуства током учења и повезивање рада у учионици са реалним ситуацијама употребе језика. Задаци су, како је већ речено, били подељени у три фазе рада: задаци посвећени припреми, задаци у којима су студенти у пару или мањој групи презентовали један део излагања (најчешће увод или закључак) и задаци у којима су упоређивани урађени задаци и сагледавана њихова успешност. Примера ради, у задацима посвећеним планирању и припреми излагања од студената се, између осталог, очекивало да спрам дате ситуације и аудиторијума одреде тему излагања и направе план или, пак, да осмисле уводни део или закључак за одређену тему.

По завршетку наставног процеса, испитаници обе групе су приступили задатку усменог излагања пред аудиторијумом који су сачињавале њихове колеге. Излагачи су имали могућност избора теме, а једино ограничење односило се на то да изабрана тема мора бити у оквиру области студија. Временско ограничење за овај задатак подразумевало је трајање не мање од 10 и не више од 15 минута. Евалуација одржаног излагања извршена је на основу формулара конструисаног

² За ту сврху коришћен је тест који су у сарадњи сачиниле две референтне институције - Oxford University Press и University of Cambridge Local Examination Syndicate.

за потребе овог истраживања³. Креирани формулар усредсредио се на укупно 12 параметара за евалуацију излагања груписаних у сегменте који се односе на садржај, организацију, употребу визуелних средстава и начин излагања. Скала процене подразумевала је петостепену Ликертову скалу од крајње позитивне до крајње негативне процене степена заступљености наведених параметара. Статистичка обрада података извршена је софтверским пакетом *SPSS Statistics* верзија 17 (SPSS Inc, Чикаго, САД). Поред метода дескриптивне статистике, за поређење оцена група коришћен је Ман-Витнијев У-тест као непараметријски тип теста погодан за поређење две различите групе на независној скали, што јесте случај са резултатима овог истраживања. Статистички значајна разлика дефинисана је за p вредност мању од 0,05.

Резултати истраживања

Резултати истраживања представљени су у две групе: укупни резултати постигнути код обе групе испитаника и резултати појединачних сегмената излагања.

Поређењем просечне оцене постигнуте по излагању у целој контролној и експерименталној групи, уочавамо да је експериментална група успешнија и да просечна оцена по излагању износи 4,53, док је код контролне групе та вредност 4,09. Ова разлика се показала и статистички значајном (0,021), што се све може видети у наредној табели:

Табела 1: Просечна оцена по излагању обе групе испитаника

	Контролна група	Експериментална група
Просечна оцена излагања	4,09	4,53
Стандардна девијација	0,635	0,368
Значајност (Z)	-2,314	
p	0,021	

Вредност стандардне девијације указује на то да је код експерименталне групе мања распршеност резултата у односу на контролну. У прилог томе говори и чињеница да је распон између најмање и највеће забележене оцене знатно мањи код експерименталне групе. У овој групи, најмања забележена оцена износи 3,61, а највећа 4,95. У контролној групи пак ове вредности се крећу од 2,72 до 4,91. Као што се може приметити, највиша постигнута оцена и у једној и у другој групи је прилично висока (у контролној 4,91, а у експерименталној 4,95), али је разлика између група уочљивија по питању најниже оцене – у контролној групи та вредност износи 2,72, а у експерименталној 3,61.

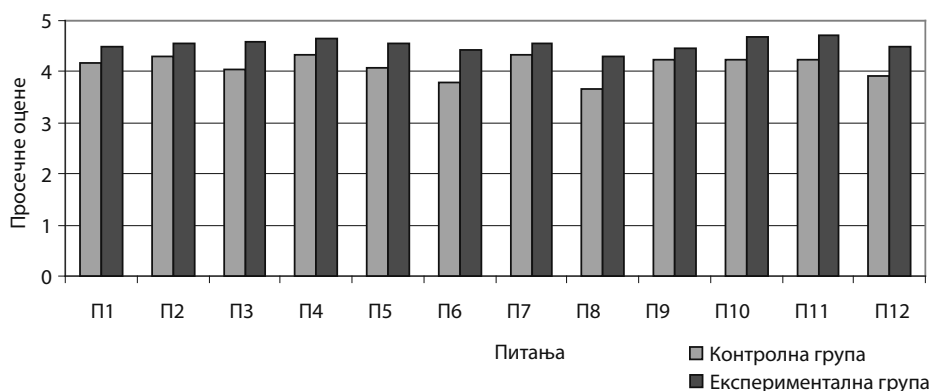
³ Формулар је приложен у Додатку.

Успех испитаника двеју група можемо посматрати и у односу на оцењиваних дванаест параметара, другим речима у односу на одређене сегменте усменог излагања које ови параметри сачињавају. Анализом резултата који се односе на постигнути успех испитаника у односу на оцењиване параметре поново уочавамо предност експерименталне у односу на контролну групу. Наиме, код свих дванаест параметара уочавамо више оцене забележене у експерименталној групи. Ова разлика се показала статистички значајном у свих дванаест случајева ($p < 0,001$), што се може видети у наредној табели:

Табела 2: Просечне вредности оцена по параметрима за контролну и експерименталну групу и резултати Ман-Витнијевог У-теста

Параметри	Контролна група	Експериментална група	Z	p
P1	4,19	4,49	-4,374	0,000
P2	4,31	4,55	-3,918	0,000
P3	4,05	4,60	-7,936	0,000
P4	4,34	4,64	-5,169	0,000
P5	4,07	4,57	-7,171	0,000
P6	3,79	4,43	-6,949	0,000
P7	4,33	4,56	-4,001	0,000
P8	3,66	4,30	-6,800	0,000
P9	4,23	4,46	-3,238	0,001
P10	4,24	4,67	-5,215	0,000
P11	4,22	4,73	-6,230	0,000
P12	3,92	4,48	-5,956	0,000

Графикон 1: Успех контролне и експерименталне групе у односу на оцењиване параметре



Анализирајући просечне оцене по параметрима, уочавамо да је најнижа оцена и у контролној и у експерименталној групи забележена за параметар бр. 8 (Закључак је био јасан и ефектан), а сличне вредности забележене су и за параметар бр. 6 (Студент је јасно показао када прелази на нову тачку у излагању). Највише оцене, пак, забележене су за параметар бр. 4 (Идеје су адекватно поткрепљене чињеницама и примерима) у контролној групи, односно за параметар бр. 11 (Визуелна средства се прате с лакоћом) у експерименталној групи. Успех испитаника контролне и експерименталне групе по датим параметрима, као и евидентна предност експерименталне групе могу се видети на Графикону 1.

Анализа резултата

На основу представљених резултата уочавамо да је експериментална група постигла боље оцене у усменим излагањима на енглеском језику од контролне групе. Та предност очитује се како у оцени целокупног излагања, тако и у оцени појединачних параметара укључених у евалуацију. Важно је напоменути да је у свим анализама применом Ман-Витнијевог У-теста уочена статистички значајна разлика на нивоу $p < 0,05$ у корист оцена забележених у експерименталној групи.

У оцени појединачних сегмената излагања, рангирање оцењиваних параметара по групама испитаника изгледа овако:

Табела 3: Рангирање појединачних параметара излагања у обе групе испитаника

Контролна група	Експериментална група
1. П4 - Адекватна поткрепљеност чињеницама и примерима (4,34)	1. П11 – Визуелна средства се прате с лакоћом (4,73)
2. П7 – Дobar увод (4,33)	2. П10 – Визуелна средства су ефектна (4,67)
3. П2 – Адекватан одабир теме (4,31)	3. П4 - Адекватна поткрепљеност чињеницама и примерима (4,64)
4. П10 - Визуелна средства су ефектна (4,24)	4. П3 – Јасно представљање идеја (4,60)
5. П9 – Објашњење стручних термина (4,23)	5. П5 – Јасна и логичка структура (4,57)
6. П11 - Визуелна средства се прате с лакоћом (4,22)	6. П7 – Дobar увод (4,56)
7. П1 – Разумљивост и лакоћа у праћењу (4,19)	7. П2 – Адекватан одабир теме (4,55)
8. П5 – Јасна и логичка структура (4,07)	8. П1 – Разумљивост и лакоћа у праћењу (4,49)
9. П3 – Јасно представљање идеја (4,05)	9. П12 – Поглед ка публици (4,48)
10. П12 – Поглед ка публици (3,92)	10. П9 – Објашњење стручних термина (4,46)
11. П6 – Јасан прелаз на нову тачку (3,79)	11. П6 – Јасан прелаз на нову тачку (4,43)
12. П8 – Ефектан закључак (3,66)	12. П8 – Ефектан закључак (4,30)

Из приложене табеле јасно уочавамо да су последња два параметра (Јасан прелаз на нову тачку и Ефектан закључак) у обе групе оцењена најнижом оценом, те тако указују на чињеницу да, опште узевши, ти делови студентима представљају највећи проблем. Резултати наводе на закључак да испитаници генерално највише потешкоћа имају при организацији излагања и свим оним деловима који су укључени у ову категорију (јасан прелазак на нову тачку, логичка структура, добар увод и закључак). Међутим, оно што је за ово истраживање важно истаћи јесте чињеница да се оцене контролне и експерименталне групе за наведене параметре изузетно разликују. Док код контролне групе оцена за употребу кохезивних средстава износи 3,79, код експерименталне групе је 4,43. Сличан однос је и у оценама за закључак излагања – 3,66 је просек контролне групе, а 4,30 експерименталне. Ова разлика, као и разлика у свим преосталим параметрима у корист експерименталне групе, говори да је посебан програм за развијање вештине усменог излагања примењиван с овом групом испитаника допринео бољим резултатима и већем квалитету усмених излагања на енглеском језику него што је то случај са испитаницима који нису пратили поменути програм.

Закључак

Овако конципирано истраживање и добијени резултати скрећу пажњу на неколико важних аспеката у нашој наставној пракси. Пре свега, истраживање скреће пажњу на важност развијања вештине усменог излагања у редовном наставном процесу, што код нас углавном није случај. Иако се у последње време у нашој јавности све више говори о овој вештини и на који начин је успешно развити, све то још увек се одиграва ван оквира званичног образовног процеса. Неопходност давања већег простора овој вештини у актуелним наставним плановима и програмима јесте једна од импликација представљеног истраживања. При томе, ту не мислимо само на планове и програме наставе енглеског и других страних језика, већ и наставе матерњег језика, првенствено на нивоу средњошколског и универзитетског образовања.

Поред тога, истраживањем је скренута пажња и на методички приступ развијања дате вештине који се у овом случају показао ефикасним. Такав приступ не подразумева пуко набрајање онога шта чини успешну презентацију, односно о чему треба водити рачуна а шта избегавати током излагања, што је уобичајено у актуелној наставној пракси. Поступак који се у овом раду показао ефикасним подразумева комплекснију концепцију, у виду низа активности којима се кроз решавање различитих задатака подстичу поступци критичке анализе и размишљања о начину извршавања и успешности датих задатака. У таквој концепцији рада посебну пажњу треба посвећивати ваљаној организацији излагања и повезивању њених делова, с обзиром на то да су ово сегменти који, како добијени резултати говоре, представљају највеће потешкоће нашим студентима.

Премда спроведен у оквирима наставе енглеског као страног језика за студенте нефилолошког профила, описани начин рада свакако може наћи примену и у ширем контексту – настави страних језика уопште, и то тамо где је за ученике важно да успешно овладају овом језичком вештином.

Литература

- Anderson, K., Maclean, J. & Lynch, T. (2004). *Study Speaking – A Course in Spoken English for Academic Purposes*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Beebe, S. A. & Beebe, S. J. (2009). *A Concise Public Speaking Handbook, second edition*. Boston: Pearson Education Inc.
- Cheung, Y. L. (2008). Teaching Effective Presentation Skills to ESL/EFL Students, *The Internet TESL Journal*, 14/6 Retrieved June 5, 2012 from the World Wide Web <http://iteslj.org/Techniques/Cheung-PresentationSkills.html>
- Harrison, R. (2006). New Headway Academic Skills-Level 3, Student's Book. In L. Soars & J. Soars (Eds), *New Headway Academic Skills Series*. Oxford: Oxford University Press.
- King, J. (2002). Preparing EFL Learners for Oral Presentations, *The Internet TESL Journal*, VIII/3, Retrieved June 5, 2012 from the World Wide Web <http://iteslj.org>
- Nation, I. S. P. (1990). *Teaching and Learning Vocabulary*. New York: Newbury House.
- Nunan, D. (2006). Task-based Language Teaching in the Asia Context: Defining 'Task' *Asian EFL Journal*, 8/3, Retrieved June 5, 2012 from the World Wide Web http://www.asian-efl-journal.com/Sept_06_dn.php
- Stevanović, J. (2012). Kultura izražavanja i nastavnim planovima i programima i udžbenicima za srednju školu. *Nastava i vaspitanje*, God. 61, Br. 3, 393-407.
- Wallace, M. J. (2004). *Study Skills in English, second edition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Webster, F. (2002). A Genre Approach to Oral Presentations, *The Internet TESL Journal*, 8/7, Retrieved June 5, 2012 from the World Wide Web <http://iteslj.org/Techniques/Webster-OralPresentations.html>
- Zareva, A. (2009). Informational Packaging, Level of Formality, and the Use of Circumstance Adverbials in L1 and L2 Student Academic Presentations. *Journal of English for Academic Purposes*, Vol. 8, No. 1, 55-68.
- Životić Vanović, M. (2005). Korak po korak do uspešnog usmenog izlaganja. *Vojnosanitetski pregled*, Vol. 62, Br. 11, 841-846.

Додатак

Формулар за евалуацију усменог излагања студента

		У потпуности	Углавном	Делимично	Врло мало	Нимало
1.	Излагање је било разумљиво и лако за праћење.	5	4	3	2	1
2.	Тема излагања је занимљива и адекватно одабрана.	5	4	3	2	1
3.	Основне идеје су јасно представљене.	5	4	3	2	1
4.	Идеје су адекватно поткрепљене чињеницама и примерима.	5	4	3	2	1
5.	Излагање је јасно и логички структурирано.	5	4	3	2	1
6.	Студент је јасно показао када прелази на нову тачку у излагању.	5	4	3	2	1
7.	Увод је добро најавио тему и заинтересовао публику.	5	4	3	2	1
8.	Закључак је био јасан и ефектан.	5	4	3	2	1
9.	Стручни термини и појмови су добро објашњени.	5	4	3	2	1
10.	Визуелна средства су добро одабрана и ефектна.	5	4	3	2	1
11.	Визуелна средства се прате с лакоћом.	5	4	3	2	1
12.	Студент је поглед усмеравао ка публици.	5	4	3	2	1

Подаци о ауторки

Др Љиљана Кнежевић (1972) је виши предавач енглеског језика на Природно-математичком факултету Универзитета у Новом Саду.

E-mail: ljiljana.knezevic@dbe.uns.ac.rs

ПРОЦЕНА САМОЕФИКАСНОСТИ И УСПЕХ СТУДЕНАТА У УЧЕЊУ ЕНГЛЕСКОГ ЈЕЗИКА¹

Апстракт Самоефикасност се односи на свест коју појединац има о сопственој моћи да започне и доврши одређене задатке. Та свест ће утицати на понашање и на афективна стања појединца тако што ће утицати на избор задатака и проблема којима ће појединац приступити, на веру у успешност, као и на истрајност приликом решавања задатка. Резултати бројних истраживања сведоче у прилог повезаности између вере ученика у себе и одговарајуће способности, и успеха који постижу у учионици, али мали број истраживања испитује ове факторе у оквиру учења страног језика. У раду су приказани резултати истраживања усмереног на испитивање самоефикасности као фактора постигнућа у учењу енглеског језика. Циљ истраживања био је да се утврди да ли постоји повезаност између степена самоефикасности студената и њиховог успеха у учењу енглеског језика. Испитанике у истраживању чинили су студенти који су похађали курс енглеског језика као изборног предмета (N=87). Подаци о испитиваној варијабли прикупљени су у два наврата, пре и након тестирања знања енглеског језика. Мерни инструмент представља верзију упитника CASES (College Academic Self-Efficacy Scale) који је прерађен да би се испитала самоефикасност у учењу енглеског језика. Установљена је повезаност између успеха у учењу енглеског језика и процене самоефикасности након тестирања знања. У складу с тим, претходно властито искуство испитаника јавља се као значајан предиктор поверења испитаника у властите способности. Резултати истраживања су сагледани и из угла практичних импликација по наставну праксу.

Кључне речи: самоефикасност, академска самоефикасност, очекивања везана за исход, успех у учењу енглеског језика.

SELF-EFFICACY ASSESSMENT AND STUDENTS' ACHIEVEMENTS IN STUDYING ENGLISH

Abstract Self-efficacy relates to the awareness which a person has about their own powers to start and finish particular tasks. The awareness will influence behaviour and affective states regarding the selection of the tasks or problems the individual has to face, belief in success, and persistence in problem-solving. The results of numerous researches confirm

¹ Рад је резултат истраживања у оквиру пројекта бр. 178002 „Језици и културе у времену и простору“ који финансира Министарство просвете, науке и технолошког развоја.

that there is relatedness between the students' self-confidence and the success they achieve in the classroom, but few were dedicated to examine these factors in the framework of studying a foreign language. The aim was to determine whether there is relatedness between the student's level of self-efficacy and academic success in learning English. The paper offers the results of a research focused on determining self-efficacy as a factor of achievement in studying the English language. The sample included 87 students who studied English as the optional second language. The data about the examined variable were gathered before and after testing their knowledge in English. The measuring instrument is a version of the CASES (College Academic Self-efficacy Scale) which was modified to measure self-efficacy in learning English. The relatedness between the success in learning English and self-efficacy assessment after testing was established. Accordingly, prior personal experience appears to be a significant predictor of the respondent's trust in their capabilities. The survey results are also analyzed from the viewpoint of practical implications for teaching practice.

Keywords: *self-efficacy, academic self-efficacy, outcome expectations, success in learning English.*

ОЦЕНКА САМОЭФФЕКТИВНОСТИ И УСПЕХ СТУДЕНТОВ В ИЗУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Резюме

Самоэффективность относится к осознанию собственной власти индивидуума начать и выполнить определенные задачи. Это осознание определяет поведение и аффективные состояния личности, которые в свою очередь влияют на выбор задач и вопросов которые индивидум решает, на уверенность в успехе, настойчивость в решении задач. Результаты многочисленных исследований свидетельствуют о наличии связи между уверенностью ученика в своих силах и соответствующей способностью, как и успехов, которые достигаются в классе. Однако в значительно меньшем размере рассмотрено влияние данных факторов на изучение иностранного языка. В данной работе представлены результаты исследования, направленные на изучение самоэффективности как фактора достижения в изучении английского языка. Целью данного исследования было определить, существует ли корреляция между уровнем самоэффективности студентов и их успеха в изучении английского языка. Исследование проведено на примере студентов, которые изучали английский язык в качестве факультативного предмета ($N = 87$). Данные об исследуемой переменной были собраны в двух случаях, до и после проведения тестирования знаний по английскому языку. Измерительный прибор - вариант вопросника CASES (College Academic Self-Efficacy Scale), переработан для изучения самоэффективности в изучении английского языка. Была установлена корреляция между успехом в изучении английского языка и оценкой самоэффективности после тестирования знаний. Соответственно, предыдущий опыт анкетированных студентов является важным предикатором уверенности в своих способностях. Результаты исследования рассмотрены с точки зрения практических последствий для педагогической практики.

Ключевые слова: *самоэффективность, академическая самоэффективность, итоговые ожидания успеха, успех в изучении английского языка.*

Поверење у властите способности – теоријска полазишта

Основу Бандурине социјално-когнитивне теорије (Bandura, 1986; 1997) чини тријадни реципроцитет између фактора понашања, срединског и личног фактора у који се убраја и самоефикасност. Ова три фактора се углавном налазе у односу међусобне интеракције у оквиру учионице: наставник предаје наставну јединицу на часу, док ученици слушају и размишљају о ономе што је наставник рекао (окружење утиче на когницију – лични фактор); ученици који нешто не разумеју постављају питање (когниција утиче на понашање); наставник поново објасни нејасан део (понашање утиче на окружење); на крају, наставник задаје ученицима задатак (окружење утиче на когницију, која утиче на понашање).

Самоефикасност (енг. *self-efficacy*) представља поверење у сопствену способност да се организују и изврше активности које су потребне како би се постигао успех у траженом задатку (Bandura, 1997). То подразумева свест коју појединац има о сопственој моћи да започне и доврши одређене задатке, што делује као кључни фактор у регулисању понашања које води ка развоју способности и компетенција (Pintrich, 1999). Самоефикасност, као поверење у властите способности, утиче на когницију, мотивацију, афективне процесе и, коначно, на понашање. Мада уверења нису довољна за постизање успеха без поседовања самих способности везаних за одређену активност, она, ипак, представљају снажан мотивациони фактор у постизању успеха.

Информације на основу којих се формирају процене о самоефикасности долазе из неколико извора, међу којима су најзначајнији властито претходно искуство, искуство које се стиче посматрањем других, различити облици вербалног уверавања под чиме се подразумевају повратне информације о нашим способностима које добијамо од других особа које нас посматрају и, напослетку, физиолошка и емотивна стања, попут анксиозности или среће, а која осећамо док се бавимо задатом активношћу (Pintrich & Schunk, 1996). Када је процена самоефикасности висока, појединци учествују у радњама помоћу којих развијају вештине и способности. Међутим, када је та процена ниска, појединци не учествују у новим задацима који би могли да им помогну приликом развијања нових вештина. Поред тога, тиме што не учествују у појединим активностима, они не могу добити повратну информацију која би им помогла да поправе негативну свест о сопственим способностима. На основу тога, Пинтрич и Шанк (Pintrich & Schunk, 1996) долазе до закључка да је за успех оптимално када процена самоефикасности умерено прелази стварни ниво способности и вештина, јер ће у таквим случајевима доћи до улагања већег напора и до веће истрајности.

Овај фактор такође може имати утицаја на то како подносимо неуспех. Појединци који не верују да су способни да реше задатак ће, при сусрету с проблемом, одустати. На њих ће неуспех јаче утицати, чак и у случају благог неуспеха, и тешко ће повратити поверење у сопствене способности (Bandura, 1993). С друге стране, појединци који сматрају да су способни да реше задатак, суочени

с неуспехом, уложиће више труда. На основу тога, могуће је доћи до закључка да особе с истим нивоом развоја вештина постижу различите резултате под утицајем самоефикасности (Bandura, 1997). Свест о властитим способностима увек се налази у спрези с одређеним циљем, што наглашава њену ситуациону условљеност, те се самоефикасност, циљеви и очекивања везана за исход односе на конкретне поједине области деловања, па је тешко доћи до генерализација које би могле да се пренесу на више различитих области (Smith & Fouad, 1999). Из тог разлога неопходно је вршити испитивања овог фактора у оквиру контекста који се конкретно односи на циљни домен, што такође значи да се ниво самоефикасности мења под утицајем индивидуалних и срединских разлика, па је он нижи код ученика који сматра да је лекција коју тренутно учи тежа од материјала који је учио до тада (Pajares, 1996).

Очекивања везана за исход и академска самоефикасност

Очекивања везана за исход (енг. *outcome expectations*) представљају очекивани исход деловања (Bandura, 1986; Locke & Latham, 1990) и у Бандурином моделу реципрочног детерминизма спадају у срединске чиниоце. У образовном контексту, ученици путем самоопажања стварају ставове о сопственим способностима, вештинама и знању потребним да постигну успех у одређеном задатку, притом формирајући очекивања везана за оцену коју би могли да добију по завршетку деловања. У оквиру поменутог модела, утицај средине на личне факторе изузетно је велики, при чему понашање и афективне реакције много зависе од изражених тенденција поменутих фактора. Бандура (1982) сматра да анализом опозиције високог/ниског нивоа самоефикасности и високих/ниских очекивања везаних за исход стичемо јаснију слику њиховог утицаја на понашање и емоције. Код ученика код којих су низак ниво самоефикасности и ниска очекивања везана за исход долази до развоја апатије и разочарања. Такви ученици се повлаче из активности и не желе или нису у стању да уложе већи напор у учење. Код ученика који имају високу процену самоефикасности, али не очекују повољан исход, што се јавља у случајевима када постоји велика конкуренција међу ученицима, а наставник оцењује на основу нормиране криве, може да се јави протест и жеља за променом средине. Насупрот њима, ученици код којих су оба фактора на високом нивоу самоуверени су и радо се укључују у активности, улажући притом већи когнитивни напор. Коначно, последња опозиција у предложеном моделу представља низак ниво самоефикасности и висока вредност очекиваног успеха. Такви ученици верују да не могу успешно решити задатак, а притом су свесни да би награда, уколико би га успешно решили, била велика, с обзиром на то да су стекли искуство посматрањем других успешних ученика. Код њих може доћи до развоја депресије, с обзиром на то да углавном сами себе криве за неуспех, док ученици код којих су оба фактора ниска део кривице стављају и на срединске чиниоце.

Академска самоефикасност односи се на поверење у властите способности које се формира искључиво у вези с академским доменом. Конкретније, академска самоефикасност односи се на уверење појединца да може успешно да изврши дате академске задатке на одређеном нивоу (Schunk, 1991). Марш и колеге (Marsh et al., 1991) наводе да овај концепт не укључује само објективну процену задатих критеријума за академско постигнуће, већ има и предиктивну моћ, при чему будуће понашање зависи од избора које појединац прави, од његове мотивације и уложеног непрекинутог напора. Централни елемент овог конструкта чини сопствена процена самопоуздања појединца која се заснива на когнитивној процени властитих способности на основу задатих норми и постављеног циља (Bong & Skaalvik, 2003). Процене се конкретно везују за одређени академски домен, који може укључивати прилично уско постављене области и вештине, попут разумевања прочитаног текста на страном језику, док се могу односити и на шире тематске или концептуалне области попут друштвених наука, и доноси се искључиво у вези с очекиваним исходима у оквиру датог контекста. С обзиром на временску оријентацију, академска самоефикасност формира се с обзиром на будуће очекиване исходе и као таква је нестабилна и променљива.

У образовном контексту, истраживања показују да су самоефикасност и висока очекивања везана за исход у позитивној корелацији с академским постигнућем (Bong, 2001; Pajares, 1996; Zajacova et al., 2005), академском мотивацијом (Bong & Clark, 1999) и саморегулацијом учења (Pintrich & De Groot, 1990; Schunk & Zimmerman, 1997), а у негативној корелацији са варањем и преписивањем (Finn & Frone, 2004). Истраживања такође показују да самоефикасност и мотивација за учење опадају како ученик одраста (Eccles et al., 1998; Jacobs et al., 2002). Разлози за то су развијенији такмичарски дух, већи удео нормираног оцењивања и смањена количина пажње коју наставник поклања индивидуалном напретку ученика. Коначно, Прат-Сала и Редфорд (Prat Sala & Redford, 2010) истичу да самоефикасност утиче на приступ учењу који ученици усвајају, при чему они са развијенијим степеном самоефикасности имају дубљи стратегијски приступ учењу.

Мањи број истраживања досад бавио се питањем повезаности између самоефикасности и постигнућа у учењу страног језика, мада се током претходне деценије и за ову област почело развијати интересовање научне и стручне јавности. Један од главних разлога због којих је потребно испитати академску самоефикасност у оквиру домена учења језика јесте тај што се језички курсеви разликују од других предмета утолико што захтевају да особа усвоји елементе неке друге културе, а с обзиром на то да такве реакције припадају афективном домену, оне неминовно играју улогу у формирању ученикове свести о властитим способностима и у процени самоефикасности. Осим тога, како наставна средства о другим културама не представљају обичан додатак учениковом културном наслеђу, динамика у учионици и методе извођења наставе такође ће бити важни извори афективних стања ученика. Резултати досадашњих истраживања указују на то да постоји значајна повезаност између учениковог поверења у властите способности

и постигнућа у учењу страних језика. Самоефикасност у саморегулацији учења значајнији је предиктор од анксиозности у постизању успеха у читању и слушању на француском (Mills et al., 2007), значајнији је предиктор у постигнутом успеху у разумевању говореног текста од метакогнитивних стратегија и уверења о учењу страног језика (Wang et al., 2009), а установљено је и да постоји значајна повезаност између повратне информације од стране наставника и нивоа самоефикасности ученика за вештину слушања на страном језику (Graham, 2007).

Методологија истраживања

Циљ и хипотезе истраживања

Циљ истраживања био је да се испита академска самоефикасност у учењу енглеског језика и да се утврди да ли постоји повезаност између процењеног нивоа самоефикасности испитаника и њиховог успеха у учењу. Поред тога, како је у литератури установљена веза између самоопажања властитих способности и вештина, с једне стране, и претходног искуства уско везаног за контекст у коме ученик мора да покаже способности и вештине, с друге, циљ је такође био утврдити у којој мери је претходно искуство важан регулатор нивоа самоефикасности. У складу с постављеним циљем истраживања, постављене су следеће хипотезе:

- постоји статистички значајна корелација између процене самоефикасности студената пре полагања испита енглеског језика и оствареног успеха на испиту;
- постоји статистички значајна корелација између процене самоефикасности студената након полагања испита енглеског језика и оствареног успеха на испиту.

Процедура и узорак

Испитанике у истраживању чинило је 87 студената прве и друге године Филозофског факултета у Новом Саду, од чега 72,5% женског и 27,5% мушког пола, који су похађали курс енглеског језика као изборног предмета. Оваква полна структура узорка одговара полној структури целокупног броја студената који на Филозофском факултету похађају енглески. Полну структуру узорка такође смо контролисали с обзиром на постигнут успех у учењу енглеског језика, који је операционализован завршном оценом коју су студенти добили на испиту. Студенткиње су у просеку оцењене оценом 7,6, а студенти оценом 7,2. Анализом т-теста независних узорака утврђено је да нема значајне разлике у постигнутом успеху у односу на пол испитаника. Просечан узраст студената је 19,9 година, а распон година се креће од 18 до 28. Узорак је пригодан и испод границе статистички великог узорка.

Испитаници су на основу класификационог теста сврстани на ниво Б2 *Заједничког европског оквира за језике*. Ниво Б2 подразумева да је ученик на овом нивоу у стању да релативно независно користи страни језик како у погледу продуктивних, тако и рецептивних језичких вештина. У контексту представљеног истраживања то значи да од испитаника можемо очекивати да слободно излажу своја мишљења на енглеском језику усменим или писаним путем, да разумеју захтевније писане текстове на енглеском језику и да могу да прате предавања општег типа на енглеском језику. Другим речима, од студената се очекује да без већих проблема функционишу у академском окружењу на енглеском језику.

Истраживање је реализовано у три фазе. Током прве фазе испитаници су у новембру 2010. попунили упитник који испитује академску самоефикасност у учењу енглеског језика. Попуњавање упитника није трајало дуже од десет минута. У другој фази истраживања испитаници су у јануару 2011. приступили полагању испита из енглеског језика. Пре почетка последње фазе истраживања испитаници су сазнали коју су оцену добили из испита. Током последње фазе, у марту 2011, испитаници су најпре написали одговор на питање *Да ли сматрате да сте остварили успех на испиту из енглеског језика?*, након чега су приступили попуњавању истог упитника који им је дистрибуиран током прве фазе истраживања. И током ове фазе испитаници су упитнике попунили за мање од десет минута.

Инструмент

Мерни инструмент примењен у истраживању представља верзију упитника *CASES/College Academic Self-Efficacy Scale* (Owen & Froman, 1988) који је прерађен како би испитао самоефикасност испитаника у решавању одређених задатака везаних за учење енглеског језика. Како инструмент није преведен на српски језик, ауторке овог рада су у истраживању користиле свој превод. Пошто је, како је раније поменуто, истраживање самоефикасности потребно уско ограничити на циљни домен, с обзиром на то да се поверење, циљеви и очекивања везана за исход односе на конкретне, поједине области деловања, овај упитник је одабран зато што мери управо процену самоефикасности студената везану за академске вештине. У свом изворном облику упитник се састоји од тридесет и три ставке које мере академску самоефикасност тако што траже од испитаника да оцени колико се сигурно осећа када треба да уради одређене свакодневне академске задатке. Упитник има петостепену Ликертову скалу која се креће од одговора 1 (уопште се не осећам сигурно) до 5 (осећам се веома сигурно). С обзиром на то да је упитник коришћен у овом истраживању модификован како би испитао самоефикасност у испуњавању задатака везаних за учење енглеског језика, изостављене су ставке које испитују околности везане за друге конкретне предмете (као што су математика и информатика) и које самим тим нису могле бити модификоване. На тај начин изостављено је укупно девет ставки, тако да коначна прерађена верзија упитника садржи двадесет и четири ставке и има индекс унутрашње конзистенције од $\alpha=0,794$.

Варијабле

Подаци о самоефикасности прикупљени су у два наврата, пре и након тестирања знања енглеског језика, тако да је истраживање обухватило три варијабле: *самоефикасност 1* (CE1) и *самоефикасност 2* (CE2), које су операционализоване средњом вредношћу двадесет и четири ставке у упитнику, и успех у учењу, који је операционализован оценом на испиту из енглеског језика на нивоу Б2. У складу са принципима Болоњске конвенције, оцена је формирана континуираним оцењивањем и чине је предиспитни део, који укључује усмену презентацију и тест разумевања прочитаног текста, и испитни део, који подразумева тест знања лексике и граматике енглеског језика. Подаци су обрађени у статистичком пакету SPSS17.

Резултати и дискусија

Просечан успех испитаног узорка на испиту из енглеског језика је $M=7,38$ на скали од 5 до 10 (в. табелу 1). Резултати истраживања *самоефикасности 1* показују да је степен изражености ове варијабле средње јачине ($M=3,68$), а да се степен изражености *самоефикасности 2* битно не разликује од тога ($M=3,61$).

Табела 1: Дескриптивна статистика испитиваних варијабли

	M	SD
Успех у учењу	7,38	1,28
CE1	3,68	0,92
CE2	3,61	0,74

Табела 2. даје преглед резултата биваријантне (Pearsonove) корелационе анализе прикупљених података. Подаци за варијаблу самоефикасности 1 прикупљени су пре него што су испитаници полагали тест, дакле повратна информација у виду оцене која им је дата у испитном року није могла утицати на свест студената о сопственим способностима у овој фази истраживања. Резултати истраживања показују да између ове варијабле и успеха у учењу није установљена значајна статистичка корелација, што надаље значи да је неопходно одбацити прву истраживачку хипотезу. Значајна позитивна корелација установљена је између варијабле самоефикасности 2 и успеха испитаника у учењу енглеског језика ($r=0,663$, $p<0,01$).

Добијен резултат значи да су испитаници са бољим резултатима у учењу енглеског језика уједно имали и јачи ниво самоефикасности, док је код испитаника са лошијим резултатима самоефикасност 2 била слабија, што надаље значи и да је друга истраживачка хипотеза потврђена. С обзиром на то да су подаци о самоефикасности прикупљени у два наврата, пре и после испита из енглеског језика, те

да се резултати корелационе анализе знатно разликују, а упркос томе што метода биваријантне корелације не даје слику о узрочно-последичној вези између испитиваних варијабли, могло би се закључити да је оцена у извесној мери допринела промени свести о самоефикасности код испитаних субјеката. Другим речима, корелација указује, с једне стране, на повезаност слабе оцене и негативне процене испитаника о способности да започну одређени задатак, да истрају у напорима, и да, коначно, тај задатак ваљано ураде, те, с друге стране, на повезаност добре оцене и вере испитаника у будући успех.

Табела 2: Коефицијенти корелације испитиваних варијабли

	Успех у учењу (r)
CE1	0,211
CE2	0,663**
**p<0.01	

Како је досадашњим истраживањима и предложеним моделом (Bandura, 1993) утврђено да постоји повезаност између позитивног, односно негативног претходног искуства и самоопажања властитих могућности и поверења у исте, испитани узорак је подељен на два подузорка, на основу процене самих испитаника током последње фазе истраживања о томе да ли су на испиту остварили успех или неуспех. У табели 3. дате су просечне оцене подузорака. Резултати анализе т-теста независних узорака показују да између два подузорка постоји статистички значајна разлика.

Табела 3: Просечан успех у учењу и анализа т-теста за подузорке

	N	M	SD	t	p
Мање успешни студенти	48	6,90	1,21	-3,680	0,000
Успешни студенти	39	7,89	1,14		

Табела 4. даје преглед ставки које су студенти који су по сопственом доживљају на основу добијене оцене остварили неуспех знатно другачије оценили у односу на првобитно тестирање.

На основу приказаних резултата, најпре је изузетно индикативна чињеница да су студенти све поменуте ставке знатно слабије оценили приликом последње фазе прикупљања података. На основу негативног претходног искуства, студенти из овог подузорка изражавају сумњу у своје способности и вештине када је у питању јавна процена њиховог знања пред великом групом (ставка *Када треба да дам одговор пред великим разредом на часу енглеског језика*) или малом групом колега на часу (ставка *Када треба да дам одговор пред малим разредом на часу енглеског језика*), као и када је потребно да доведу у питање наставничково мишљење (ставка

Када треба да оспорим наставничково мишљење на часу енглеског језика), што су пре добијања повратне информације у виду оцене радили с већом сигурношћу. Поред вештине говорења, ови студенти изражавају бојазан и када је у питању њихова вештина читања на основном нивоу, сумњајући да ће моћи да разумеју већи део текстова који су им задати (ставка *Када треба да разумем већину концепата из текстова које читам на енглеском*). Надаље, ови студенти знатно слабије оцењују своју способност да писменим путем, аргументовано и кохерентно одговоре на задатак, што се од њих очекује приликом писања семинарских радова (ставка *Када треба да напишем семинарски рад из енглеског језика*) и давања одговора у форми есеја (ставка *Када на тесту енглеског одговарам на питања есејског типа*). Другим речима, поред изражене сумње у своје познавање енглеског језика, ови студенти доводе у питање и своје академске вештине које нису строго везане само за страни језик, већ се односе на њихове целокупне студије. Коначно, изражавајући већу сумњу у своју способност да на време започну с учењем и припремама за тест из енглеског језика (ставка *Да ћу да почнем да учим на време за тест из енглеског*), ови студенти се формално повлаче из учења. Тај податак говори о доста слабој развијености метакогнитивне свести испитаника и вере да су сами одговорни за своје учење и резултате које постижу, те такође сугерише да ови студенти неће уложити додатни напор у учење, и самим тим ће шансе за позитиван исход бити минималне.

Табела 4: Преглед статистички значајних разлика између CE1 и CE2 код мање успешних студената

Ставка (Оцените у којој мери се осећате сигурно када...)	M1	SD1	M2	SD2	t	p
Када треба да дам одговор пред великим разредом на часу енглеског језика	2,928	1,240	1,343	0,230	3,944	,001
Када треба да дам одговор пред малим разредом на часу енглеског језика	3,812	0,904	3,214	1,258	2,463	,016
Када на тесту енглеског одговарам на питања есејског типа	4,589	0,897	1,754	1,156	3,939	,000
Када треба да напишем семинарски рад из енглеског језика	4,679	0,476	4,217	0,905	2,551	,012
Када треба да подучавам другог студента	2,714	0,987	1,754	1,156	3,939	,000
Када треба да разумем већину концепата из текстова које читам на енглеском	3,501	0,638	2,812	1,240	2,786	,006
Када треба да оспорим наставничково мишљење на часу енглеског језика	3,679	1,249	2,002	1,125	6,451	,000
Да ћу да почнем да учим на време за тест из енглеског	2,857	1,380	2,188	1,228	2,334	,021

У табели 5. дат је преглед ставки које су студенти који су по сопственој процени остварили успех на испиту знатно различито оценили у односу на прву фазу прикупљања података.

Табела 5: Преглед статистички значајних разлика између CE1 и CE2 код успешних студената

Ставка (Оцените у којој мери се осећате сигурно када...)	M1	SD1	M2	SD2	t	p
Када треба да пишем белешке током часа енглеског језика	2,812	1,252	3,643	0,951	-3,159	,002
Када полажем објективне тестове из енглеског (питања с понуђеним одговорима)	3,021	1,633	3,710	1,139	-2,441	,017
Када на тесту енглеског одговарам на питања есејског типа	3,159	1,133	3,786	1,197	-2,427	,017
Када треба да напишем семинарски рад из енглеског језика	2,362	0,985	3,393	1,286	-4,262	,000
Да ћу добити добру оцену из енглеског	3,130	1,316	4,643	0,488	-5,902	,000
Када треба да разумем тешке делове текста на енглеском	3,768	0,546	4,578	0,029	-2,239	,027

На основу приказаних резултата, јасно је да су све поменуће ставке значајно више оцењене приликом последње фазе прикупљања података. Студенти су оценили да се сигурније осећају како у погледу рецептивне вештине читања и разумевања проблематичних делова у тексту (ставка *Када треба да разумем тешке делове текста на енглеском*), тако и у погледу продуктивне вештине писања (*Када треба да разумем тешке делове текста на енглеском* и *Када на тесту енглеског одговарам на питања есејског типа*), и, што је такође важно, у погледу академских вештина аргументованог и кохерентног представљања идеја и мишљења. Коначно, студенти који оцену на тесту знања доживљавају као успех имају више самопоуздања и вере у будући позитиван исход учења (ставка *Да ћу добити добру оцену из енглеског*).

На основу добијених резултата, може се закључити да је оцена са испита утицала како на самопоуздање испитаника, тако и на ставове и уверења о исходу будућих догађаја, што упућује на закључак да је претходно искуство значајан регулатор самоефикасности.

Закључак и педагошке импликације

У овом раду истраживали смо повезаност између поверења у властите способности и доживљаја самоефикасности и академског постигнућа у учењу и усвајању енглеског језика као страног. Циљ истраживања био је да тестира аспект теорије о академској самоефикасности према којем овај фактор игра важну улогу у регулисању понашања које води ка развоју способности и знања (Marsh et al., 1991) испитивањем повезаности између нивоа самоефикасности испитаника и њиховог успеха у учењу енглеског језика. Мада резултати неких истраживања (Pajares, 1996)

указују на то да се самоефикасност у учењу и решавању задатака налази у значајној корелацији са потоњим успехом у тим задацима, резултати овог истраживања нису показали да самоопажање властитих способности и вештина има предиктивну моћ у постизању успеха у учењу енглеског језика код испитаног узорка. Иако овим истраживањем није потврђено да самоефикасност као поверење у сопствене способности доприноси успеху у учењу, укључивањем већег броја испитаника у истраживање могуће је да би се слика о повезаности варијабли донекле изменила. На основу резултата овог истраживања, постоји повезаност између успеха у учењу енглеског језика и нивоа самоефикасности након добијања повратне информације у виду оцене, чиме се претходно непосредно искуство студената истиче као важан фактор у њиховом самопоуздању и самоопажању сопствених моћи да започну и доврше одређене задатке који им се постављају. Пре повратне информације у виду оцене с испита, искуства са часа нису била довољно јасан показатељ напретка на основу кога би студенти били у стању да донесу закључке о свом нивоу спремности за испит. Након тестирања знања процена самоефикасности промењена је с обзиром на остварени успех.

На основу резултата могуће је закључити да академска самоефикасност није стабилан концепт и да се, под утицајем претходног искуства везаног за конкретан контекст у коме се процењују знања и вештина, мења и формира с обзиром на будуће очекиване исходе. Препорука наставницима страног језика тиче се постизања усклађености између процене ученика о сопственом знању и вештинама, с једне стране, и успеха који постижу у учењу, с друге. Уколико ученик има јасну слику о властитим способностима, може се очекивати да ће, ако процени да нека од његових знања и компетенција не задовољавају ниво прописан задатком, уложити додатни напор како би постигао тај ниво знања. Давањем јасних инструкција, подстицањем коришћења стратегије самоевалације и пружањем недвосмислених информација о постигнутом напретку у учењу наставници могу помоћи ученицима да правилно процене своју самоефикасност за учење страног језика.

Литература

- Bandura, A. (1982). Self-efficacy Mechanism in Human Agency. *American Psychologist*, Vol. 37, No. 2, 122-147.
- Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*. New York: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1993). Perceived Self-efficacy in Cognitive Development and Functioning. *Educational Psychologist*, Vol. 28, No. 2, 117-148.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy in Changing Societies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bong, M. (2001). Role of Self-efficacy and Task-value in Predicting College Students' Course Performance and Future Enrollment Intentions. *Contemporary Educational Psychology*, Vol. 26, No. 4, 553-570.

- Bong, M. & Clark, E. (1999). Comparison Between Self-concept and Self-efficacy in Academic Motivation Research. *Educational Psychologist*, Vol. 34, No. 3, 139-154.
- Bong, M. & Skaalvik, E. (2003). Academic Self-concept and Self-efficacy: How Different are They Really? *Educational Psychology Review*, Vol. 15, No. 1, 1-40.
- Eccles, J. S., Wigfield, A. & Schiefele, U. (1998). Motivation to Succeed. In W. Damon, R.M. Lerner & N. Eisenberg (Eds.), *Handbook of Child Psychology. Vol. 3: Social, Emotional, and Personality Development* (pp. 1017-1095), New York: Wiley.
- Finn, K. V. & Frone, M. R. (2004). Academic Performance and Cheating: Moderating Role of School Identification and Self-efficacy. *Journal of Educational Research*, Vol. 97, No. 3, 115-122.
- Graham, S. (2007). Learner Strategies and Self-efficacy: Making the Connection. *Language Learning Journal*, Vol. 35, No. 1, 81-93.
- Jacobs, J.E., Lanza, S., Osgood, D.W., Eccles, J.S. & Wigfield, A. (2002). Changes in Children's Self-competence and Values: Gender and Domain Differences Across Grades One Through Twelve. *Child Development*, Vol. 73, No. 3, 509-527.
- Locke, E. & Latham, G. (1990). *A Theory of Goal Setting and Task Performance*. New York: Prentice-Hall
- Marsh, H.W., Walker, R. & Debus, R. (1991). Subject-specific Components of Academic Self-concept and Self-efficacy. *Contemporary Educational Psychologist*, Vol. 16, No. 3, 331-345.
- Mills, N., Pajares, F. & Herron, C. (2006). A Re-evaluation of the Role of Anxiety: Self-efficacy, Anxiety and their Relationship to Reading and Listening Proficiency. *Foreign Language Annals*, Vol. 39, No. 2, 276-294.
- Owen, S. V. & Froman, R.D. (1988). Development of a College Academic Self-efficacy Scale. Paper presented at the Annual meeting of the National Council on Measurement in Education. April 6th-8th 1988. New Orleans. Retrieved September 12, 2011. from the World Wide Web <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED298158.pdf>
- Pajares, F. (1996). Self-efficacy Beliefs in Academic Settings. *Review of Educational Research*, Vol. 66, No. 4, 543-578.
- Pintrich, P. R. (1999). The Role of Motivation in Promoting and Sustaining Self-regulated Learning. *International Journal of Educational Research*, Vol. 31, No. 6, 459-470.
- Pintrich, P.R. & De Groot, E.V. (1990). Motivational and Self-regulated Learning Components of Classroom Academic Performance. *Journal of Educational Psychology*, Vol. 82, No. 1, 33-40.
- Pintrich, P.R. & Schunk, D.H. (1996). *Motivation in Education: Theory, Research and Applications*. New York: Prentice Hall.
- Prat Sala, M. & Redford, P. (2010). The Interplay Between Motivation, Self-efficacy and Approaches to Studying. *British Journal of Educational Psychology*, Vol. 80, No. 2, 283-305.
- Schunk, D.H. (1991). Self-efficacy and Academic Motivation. *Educational Psychologist*, Vol. 26, No. 3-4, 251-260.
- Schunk, D.H. & Zimmerman, B.J. (1997). Social Origins of Self-regulatory Competence. *Educational Psychologist*, Vol. 32, No. 4, 195-208.
- Smith, P.L. & Fouad, N.A. (1999). Subject-matter Specificity of Self-efficacy, Outcome Expectancies, Interests, and Goals: Implications for the Social-cognitive Model. *Journal of Counseling Psychology*, Vol. 46, No. 4, 461-471.

Wang, J., Spencer, K. & Xing, M. (2009). Metacognitive Beliefs and Strategies in Learning Chinese as a Foreign Language. *System*, Vol. 37, No. 1, 45-56.

Zajacova, A., Lynch, S. M. & Espenshade, T. J. (2005). Self-efficacy, Stress and Academic Success in College. *Research in Higher Education*, Vol. 46, No. 6, 677-706.

Подаци о ауторима

Мр Јагода Топалов (1981) у звању вишег наставника вештина ради на Филозофском факултету Универзитета у Новом Саду.

E-mail: jagoda.topalov@gmail.com

Др Биљана Радић Бојанић (1975) је доцент на Одсеку за англистику Филозофског факултета Универзитета у Новом Саду.

E-mail: radic.bojanic@gmail.com

ЕВРОПСКИ ЈЕЗИЧКИ ПОРТФОЛИО – МОГУЋНОСТИ И ОГРАНИЧЕЊА ПРИМЕНЕ У НАСТАВИ СТРАНОГ ЈЕЗИКА НА ФАКУЛТЕТИМА

Апстракт *Полазећи од схватања да у данашње време процес учења подразумева не само пружање информације, већ и њену адекватну обраду, те укључивање саморефлексије у процес усвајања знања, рад је посвећен Европском језичком портфолију као отвореном концепту, прилагодљивом различитим ситуацијама и групама. Портфолио се посматра кроз његову активну, развојну компоненту, и то као скуп техника и дидактичких поступака који воде ка томе да студенти, кроз измештање из своје уобичајене улоге, прихвате активнију улогу у процесу учења и преузму одговорност за сопствено напредовање. У раду се истичу могућности примене Портфолија у настави страних језика на факултетима кроз наглашавање његових основних карактеристика и функција. Осим тога, пажња је посвећена и његовим структурним елементима: језичком пасошу, језичкој биографији и досијеу. Наводи се и да постоје одређена ограничења у примени Портфолија у настави, али би она могла да буду превазиђена адекватним постављањем циљева и задатака, обучавањем студената за поступак самовредновања и детаљнијим промишљањем процеса и тока учења.*

Кључне речи: *Европски језички портфолио, настава страних језика, активно учење, самовредновање.*

EUROPEAN LANGUAGE PORTFOLIO - POSSIBILITIES AND LIMITATIONS OF ITS APPLICATION IN TEACHING FOREIGN LANGUAGES AT UNIVERSITY

Abstract *Starting from the understanding that nowadays the learning process involves not only the provision of information but also their adequate processing and inclusion of self-reflection in the process of acquiring knowledge, the article is dedicated to the European Language Portfolio as an open concept, adaptable to different situations and groups. The Portfolio is viewed from the standpoint of its active, developmental component as a set of techniques and didactic procedures leading to encouraging students to extend their traditional roles and accept a more active role in the learning process, and take responsibility for their personal progress. Pointed out are the possibilities of the Portfolio of teaching of foreign languages in university settings by an account of its characteristics and functions. The attention is also paid to its structural elements: Language Passport, Language Biography, and the Dossier. Some limitations for the use*

of the Portfolio are stated but they could be overpassed by adequate setting of the aims and tasks, by instructing students in the procedure of self-evaluation and detailed reflection on the process and progress of learning.

Keywords: *European Language Portfolio, foreign language teaching, active learning, self-evaluation.*

ЕВРОПЕЙСКИЕ СТАНДАРТЫ ПО ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ - ВОЗМОЖНОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В ВУЗАХ

Резюме *Исходя из того, что современное обучение подразумевает не только предоставление информации, адекватную обработку информации, включение саморефлексии в процесс приобретения знаний, данная работа посвящена Общим европейским стандартам по иностранным языкам - открытой концепции, которая приспособляется различным ситуациям и группам. Данный документ рассматривается через его активные развивающие стороны и множество приемов и методов преподавания, что приводит к изменению отношения студентов к учебе, при чем они принимают более активную роль в процессе обучения и берут на себя ответственность за собственный успех. В статье освещаются возможности применения Общих европейских стандартов в преподавании иностранных языков на факультетах и в вузах, подчеркиваются его основные возможности и функции. Особое внимание уделяется его структурным элементам. Приводятся и определенные ограничения в применении стандартов в обучении, но эти ограничения можно преодолеть путем установления целей и задач обучения, подготовки студентов для самооценки и путем подробного планирования процесса и хода обучения.*

Ключевые слова: *Общие европейские стандарты по иностранным языкам, преподавание иностранных языков, активное учение, самооценка.*

Појам Европског језичког портфолија

Реч портфолио потиче од латинског *portare* – носити, донети и *folium* – лист, па можемо да кажемо да се ради о преносивим листовима или листовима који се носе, односно доносе. Осим тога, корен речи води нас до *portefeuille* (фран.) и *portafoglio* (итал.) што је био назив за новчаник, односно торбу за списе и документа. Дуденов речник (Duden, 2001) портфолио одређује као мапу са низом слика, фотографија или графика неког уметника или у економском смислу као скуп вредносних папира. Иницијални француски облик данас се везује за економију и финансије (*portefeuille d'effets, de valeurs mobilières* – менични, тј. портфолио вредносних папира), али и дипломатску сферу (*ministre sans portefeuille* – министар без портфеља) (Кнежевић и Јовановић, 2001). Већ кроз етимолошки приступ наслућују се две значајне карактеристике портфолија: достигнућа и могућности његовог аутора, али и развојна црта, односно сам пут који је пређен у том развоју. Посматрајући

портфолио¹ у образовном систему, можемо да приметимо у којој мери се нагласак ставља на способности и достигнућа студената², на начин рада и приказивања резултата тог рада, али и на сам ток учења. Такав концепт омогућава да се у једном дидактичком елементу обједине истицање, односно (пр)оцењивање компетенција и њихово даље развијање, што сматрамо веома важним. Управо та активна, развојна компонента и прихватање портфолија као отвореног концепта са више варијаната, прилагодљивих различитим потребама и групама, омогућили су његову примену у настави.

С обзиром на вишеструке могућности примене портфолија у различитим областима свакодневног живота, и само одређивање појма постаје зависно од сврхе којој он служи. Сматрамо да су за појам портфолија у настави значајне две дефиниције. Паулсон и Мајер (Paulson & Meyer, 1991) одређују портфолио као осмишљен скуп радова који приказује појединачни труд, напредак и достигнуће студената у једној или више области. Притом ова збирка узима у обзир и учешће студената приликом избора садржаја, критеријума за избор, као и приликом одређивања критеријума према којима ће се вршити одабир, а значајно место посвећено је и питању рефлексије. Шнајдер (Schneider, 1999) под портфолиом подразумева структурисану збирку докумената различите врсте и личних радова, коју студенти састављају, допуњују и обнављају да би себи и другима транспарентно приказали своју вишејезичност, своје компетенције у различитим језицима, своје знање језика и језичке контакте, као и интелектуална достигнућа. Као закључак нам се намеће мисао да портфолио обухвата читав скуп техника и дидактичких поступака који воде ка томе да студенти прихвате активнију улогу у процесу учења, да преузму одговорност за сопствено напредовање – и то кроз одабир тема и докумената, те кроз индивидуалан приступ обликовању портфолија. Уз приказивање компетенција и способности прилагањем појединих докумената, студенти приказују не само свој рад, већ и начин на који су се развијали и напредовали. Управо кроз измештање из уобичајене улоге „онога кога испитују, чије знање проверавају“ у знатно активнију улогу онога ко „приказује своје најбоље компетенције“ (Häcker, 2007) портфолио јача њихово самопоуздање и постаје средство за постизање одређеног циља.

Потреба за језичким портфолиом

Уз свест о потреби вишејезичности у Европи, Савет Европе одржао је 1991. године симпозијум под називом *Transparency and Coherence in Language Learning in Europe: objectives, evaluation, certification* (*Transparence et cohérence dans l'apprentissage des langues en Europe: objectifs, évaluation, certification*), а као закључак донета је пре-

¹ Језички портфолио се разликује од портфолија у осталим областима по уређеној структури и усмерености на језичке и интеркултурне компетенције.

² С обзиром на то да је рад посвећен примени портфолија на универзитетском нивоу, термин студенти користи се за означавање онога што обично покрива појам ученик.

порука да се формира општи Референтни оквир за учење језика и да се на основу тога развије Европски језички портфолио као конкретно средство које стоји на располагању ученицима (Conseil de l'Europe, 1993). Између 1991. и 1997. радило се на развијању и практичној примени, тј. тестирању докумената. Конференција европских министара образовања 1997. године усвојила је Референтни оквир и Европски језички портфолио. Након пилот-фазе, 2000. године је донета резолуција о Европском језичком портфолију, где се препоручује да се он користи и да се даље разрађују његове варијанте. Дугогодишњим ангажовањем стручњака у различитим областима, уз подршку наставника, дошло се до 124³ акредитоване верзије језичког портфолија, за који Савет Европе каже да је формиран како би се кроз бележење достигнућа и искустава у учењу и употреби језика пружила подршка аутономији ученика, вишејезичности, развијању интеркултурне свести и компетенције (www.coe.int/portfolio).

Другим речима, потреба за оваквом дидактичком збирком настала је услед измењених околности учења у данашње време, услед померања тежишта са пружања информације на њену адекватну обраду и примену, те потребе развијања саморефлексије као важног концепта у настави. Како тврде Балвег и Бројер (Ballweg & Bräuer, 2011), портфолио одражава све већу потребу за метакомуникацијом о образовању и учењу у институцијама или у друштву.

Портфолио, наравно, није универзално решење за велики број проблема у данашњем систему учења, потраге за послом, конкурисања за стипендије и сл. Међутим, неопходност примене портфолија и широк спектар његових могућности огледа се у неколико фактора:

- могућност повезивања процеса и конкретног производа учења,
- подстицање аутономног учења,
- мотивисање ученика да проширују и процењују своје знање језика,
- стварање материјала који на егзактан начин документује достигнућа у различитим сегментима,
- постављање ученика у центар процеса кроз акциони приступ,
- увођење (само)рефлексије у сам процес учења,
- афирмативна усмереност (компетенције у центру пажње, а не недостаци),
- креативност у формирању портфолија.

Основне карактеристике и функције Европског језичког портфолија

Језички портфолио пројектован је како би допринео унапређењу вишејезичности и дијалога између људи различитих култура, како би кроз транспарентно и усаглашено документовање језичких квалификација олакшао мобилност у Европи, пружио подршку аутономном учењу и учењу целог живота, унапредио способност самовредновања и поимања језичких и културних ресурса (www.coe.int/portfolio).

³ Стање у јулу 2013. године.

sprachenportfolio.ch). Иза ових наизглед великих речи крију се сасвим конкретни, оствариви циљеви, могућност примене на различитим нивоима и у различитим приликама. Свестраност и слојевитост Европског језичког портфолија најбоље се огледа у његовим карактеристикама које наводи Шнајдер (Schneider, 1999), од којих бисмо за потребе овог рада истакле само неке. Европски језички портфолио:

- власништво је студента, јер он одређује како ће га уредити и које ће документе одабрати,
- превазилази оквир једног страног језика и приказује вишејезичност студената, као што превазилази оквир једне области,
- односи се на способност комуникације на страном језику, али и на интеркултурно искуство,
- документује учење у школи и ван ње,
- садржи формалне и неформалне документе,
- приказује производе и процесе, ниво знања језика и индивидуални пут учења,
- има потенцијално велики број адресата и изузетно је флексибилне форме,
- европски је, јер постоји у различитим верзијама и на разним језицима, одражавајући на тај начин основни лајтмотив Савета Европе о документовању и мотивисању.

Управо последња ставка најбоље одражава суштину овог педагошког инструмента, јер у први план истиче његове две кључне улоге (Council of Europe, 1997): документовање знања језика и вештина интеркултурног споразумевања кроз различите писане форме (документативна функција), те мотивисање ученика за самосталан рад и преузимање одговорности за процес учења кроз обликовање портфолија и самовредновање знања и способности (педагошка функција).

Структура Европског језичког портфолија

Европски језички портфолио је према Литлу, Гулијеу и Хјузу (Little, Goullier & Hughes, 2011) заснован на веровању да је сврха учења језика управо комуникација и да је потребно посебно истаћи значај плурилинвизма и размене у културолошком смислу. Како би се дошло до реализовања ових циљева, било је потребно формулисати структуру која ће то омогућити.

Треба напоменути да не постоји оригинални језички портфолио, већ само модел који се узима као полазна тачка приликом развијања овог концепта. Најчешће се као основни делови европског језичког портфолија наводе: језички пасош; језичка биографија; досије.

Језички пасош. Језички пасош садржи податке о знању језика, како матерњег, тако и страних језика, списак диплома и потврда, као и искуства у учењу и коришћењу језика. Језички пасош на прегледан начин приказује који ниво знања

студент има у одређеном језику, на који начин је учио језик и како сам процењује своје знање и компетенције. Самопроцењивање, као значајан елемент језичког портфолија, заснива се на Заједничком европском референтном оквиру за језике и приказује се кроз шест референтних нивоа (А1, А2, Б1, Б2, Ц1, Ц2). Користећи приложене дескрипторе за сваки ниво, студент процењује своје достигнуће у пет језичких активности: слушање, читање, усмено изражавање, усмена интеракција (комуникација) и писање. Овакав приступ омогућава детаљно и прецизно приказивање знања и способности које превазилази норме националног оцењивања и стога је препознатљиво у међународним оквирима. У језичком пасошу се наводе дипломе и сертификати о знању језика, али и појединачна искуства у контакту са другим културним срединама (студентска размена, студијски или радни боравак, пракса, рад на пројекту и сл.).

Језичка биографија. Језичка биографија замишљена је у две целине, као приказ досадашњих достигнућа и циљева које студент себи поставља за будућност. Први део биографије приказује искуство у учењу и употреби страног језика кроз информације о току учења, језичким контактима и интеркултурним искуствима. Други део посвећен је формулисању циљева у учењу страног језика, па студент на овом месту путем повезивања стечених искустава и само(пр)оцене могућности, способности и вештина усмерава свој будући процес учења и утиче на сопствену мотивацију (нпр. кроз одговоре на питања: који језик жели да научи, на који начин, за које време, уз које материјале, у каквом окружењу и сл.).

Досије. Досије је збирка свих оригиналних писаних форми, аудио, видео или дигиталних записа, који показују актуелан ниво знања страног језика. Ученик у досије може да уврсти разноврсне радове (семинарске радове, писма, резултате пројекта, извештаје и сл.) у зависности од циља израде портфолија и општих циљева у учењу страног језика.

Европски језички портфолио у Србији

У нашој земљи је 2012. године урађена српска верзија Европског језичког портфолија, и то за филолошке студије на факултетима, у оквиру Темпусовог пројекта REFLESS (Реформа студија страних језика у Србији). Комплетан документ, на српском и енглеском језику, али и помоћне датотеке које треба да олакшају његово коришћење доступне су у електронској форми. (упор. <https://docs.google.com/folderview?id=0B0q11yWCGX3Yc3YzRVZlaWZ1OVE>)

У уводном делу наглашава се да је овај портфолио намењен студентима, и то на првом месту студентима филологије, али и осталим академцима који уче или су учили стране језике у ранијим фазама школовања. У сваком случају, сврха документа јесте да им помогне да представе своја језичка знања како би лакше конкурисали за посао или наставили свој универзитетски пут (*Evropski jezički portfolio za filološke studije na fakultetima*, 2012).

Ограничења Европског језичког портфолија

Иако не споре да овако јасно и прагматички конципиран документ представља незаобилазну алатку како за студенте, наставнике, просветне власти, тако и за послодавце, Банон Ширман и Картрон Макардиџијан, лекторке француског као страног језика и истраживачи са Универзитета у Фрајбургу, истичу да он има својих ограничења (Banon Schirman & Cartron Makardidjian, 2006). Те примедбе и недоумице могу бити систематизоване на следећи начин:

1. У портфолију је приметна исцепканост језичких компетенција, знања и умећа. На пример, на нивоу Ц2, у опису за усмено изражавање, истиче се да студент може да исприча причу, али та активност није повезана са међукомпетенцијама: како то урадити а не направити опис, како укључити неуправни говор, установити везе међу појединим деловима, коментарисати. Притом није јасно да ли вештине потребне за причање приче аутоматски подразумевају ове међукомпетенције.

2. У дескрипторима датим за различите нивое подразумева се овладавање различитим писаним и усменим формама. На пример, на нивоу Б2, сматра се да студент може да направи јасно излагање (експозе), али је питање да ли је форма експозеа како га знају у одређеном школском систему свима позната и пријемчива, а исто важи и за извештаје, синтезе, резимее – на овом или вишим нивоима знања.

3. Кад је реч о самовредновању, праћењу сопственог напретка у учењу језика, тешкоћа се јавља кад је за прелазак са једног на други степен знања потребан знатан временски период, на пример између нивоа Б1 и Б2. Самим тим и бележење тог напредовања постаје захтевно и обесхрабрујуће.

4. Такође, приликом самовредновања се поставља питање да ли студент може да препозна колико грешака прави приликом говора и да себе објективно оцени, будући да не мора увек да има поуздану повратну информацију о том сегменту.

5. Цео документ заснован је на позитивистичком приступу: свако дефинише шта уме, али с тим да се описује највиши домет у одређеној језичкој активности. Ипак, студент можда може да буде на једном нивоу у усменој компетенцији – при слушању или говорењу, усменом изражавању, а на другом у писању, нарочито одређених типова текста. То само по себи не представља проблем приликом попуњавања листа за самовредновање, но ствара потешкоћу ако треба одредити на који ниво себе сместити.

6. Поставља се питање о објективности или субјективности приликом самовредновања: да ли смо навикнути да себе реално оценимо, нарочито ако нисмо пуно времена провели с изворним говорницима; да ли су они спремни да исправљају грешке, ако се изађе из школске, тј. академске средине; да ли је општење било само с наставницима? Осим тога, питање објективности има своју културолошку и цивилизацијску димензију. Наиме, треба знати коме је намењен попуњени портфолио: да ли ће га можда читати послодавац или наставници који треба да формирају групе? Из те перспективе, да ли га студент, кандидат за посао, попуњава да прикаже да више зна или обрнуто, умањује (не)свесно своје знање да

би, на пример, био у групи за коју сматра да ће му омогућити лакше учење, мање напора и сл.?

7. И у Заједничком оквиру и у Портфолију веома се инсистира на концепту интеркултуралности. Ипак, табела нивоа и дескриптори осмишљени су са становишта као да га испуњава странац који прихвата културне и цивилизацијске вредности изворних говорника. На пример за ниво Ц2, у контролној листи за самовредновање описује се ова вештина: „... да дајем аргументе на јасан и прикладан начин, као што би у таквој ситуацији радио и изворни говорник“ (*Evropski jezički portfolio za filološke studije na fakultetima*, 2012). Неизбежно се намеће закључак да се студент посматра као имигрант или страни туриста. Осим тога, да ли су културни концепти, вредности и делање исти за све језике који се говоре и користе у Европи?

8. Позитивни, чак оптимистички приступ преовлађује, што се може разумети, али шта је са ситуацијама у којима треба описати вештину одговора на увреду, укључења у конверзацију из које се труде да изопште студента или наметања свог мишљења, учешћа у свађи, конфликту и сл.?

Закључак

Са становишта учења и наставе страних језика на нашим факултетима, примена Портфолија може да буде ефикасна уколико студенти и наставници добро упознају начин на који се врши самовредновање и вредновање, чему претходи подробно проучавање описа у табелама. Све то захтева како време да оценимо себе и друге, тако и труд да се процес учења промишља, да се стекну навике да се постављају циљеви учења језика у одређеном временском периоду (семестру, години) и да се анализира где смо били на почетку тог периода и процеса, а где на крају. То свакако не значи да само уживање у учењу страних језика треба да буде одбачено у корист пуке функционалности и утилитаризма. Ипак, чини се неопходним да и своје студенте и себе почнемо да навикавамо да сагледамо шта желимо, очекујемо, планирамо да урадимо и научимо на одређеном часу, у одређеној недељи или у неком дужем временском периоду, а да после тога анализирамо шта је заправо од тога и остварено. На тај начин ствара се подлога за успешно учење и планирање у будућности.

Литература

- Ballweg S. & Bräuer, G. (2011). Portfolio im Fremdsprachenunterricht – Yes, we can! *Fremdsprache Deutsch*, Vol. 45, No. 1-3, 4-11.
- Banon Schirman, P. & Cartron Makardjian, É. (2006). *Un outil controversé d'une standardisation européenne: le Portfolio des langues*, in *Synergies Europe, La richesse de la diversité: recherches et réflexions dans l'Europe des langues et des cultures* (No. 1) Retrieved September 20, 2013 from the World Wide Web <http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Europe1/Pascale.pdf>

- Conseil de l'Europe (1993). *Transparence et cohérence dans l' apprentissage des langues en Europe: Objectifs, évaluation, certification. Rapport du Symposium de Rüschlikon, du 10 au 16 novembre 1991 (publié par B. North)*. Strasbourg: Conseil de la coopération culturelle.
- Conseil de l'Europe (2011). *Portfolio européen des langues*. Retrieved September 25, 2013 from the World Wide Web http://www.coe.int/t/dg4/education/elp/default_fr.asp
- Council of Europe (1997). *Language Learning for a new Europe. Report of the Final Conference of the Project 'Language Learning for European Citizenship', Strasbourg, 15-18 April 1997*. Strasbourg: Council of Europe.
- Evropski jezički portfolio za filološke studije na fakultetima* (2012). Tempus Refless project. Retrieved October 20, 2013 from the World Wide Web <https://docs.google.com/file/d/0B0ql1yWCGX3YMF1WWG9iNGdT3c/edit?pli=1>
- Häcker, T. (2007). *Portfolio: ein Entwicklungsinstrument für selbstbestimmtes Lernen. Eine explorative Studie zur Arbeit mit Portfolios in der Sekundarstufe 1*. (2., überarb. Aufl.). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Knežević, M. i Jovanović, K. (2001). *Ekonomsko-finansijski francusko-srpski rečnik*. Beograd: Prosveta.
- Little D., Goullier F. & Hughes G. (2011). *The European Language Portfolio: the story so far (1991-2011)*. Strasbourg: Council of Europe.
- Paulson, F. L., Paulson, P. R., & Meyer, C. A. (1991). What Makes a Portfolio a Portfolio? Eight thoughtful guidelines will help educators encourage self-directed learning. *Educational Leadership*, Vol. 48, No. 5, 60–63.
- Schneider, G. (1999). Wozu ein Sprachenportfolio? Funktionen und Merkmale des Europäischen Sprachenportfolios (Schweizer Version) Retrieved October 3, 2013 from the World Wide Web <http://www.unifr.ch/ids/Portfolio/html-texte/teil1-aufsatz-gusprachenportfolio.htm>, www.sprachenportfolio.ch

Подаци о ауторима

Мр Нина Половина (1974) предаје немачки језик на Саобраћајном факултету у Београду.

E-mail: n.polovina@sf.bg.ac.rs

Мр Тања Динић (1965) предаје француски језик на Саобраћајном факултету у Београду.

E-mail: t.dinic@sf.bg.ac.rs

ЗАСТУПЉЕНОСТ КОНЦЕПТА УЧЕЊА НА ДАЉИНУ У СИСТЕМУ ВИСОКОГ ОБРАЗОВАЊА У СРБИЈИ

Апстракт *Под утицајем савремених техничких и технолошких достигнућа и тежњи савременог човека да активности у приватној и пословној сфери усклади са могућностима које пружа технологија, систем образовања, нарочито систем високог образовања, укључио је последњих година информатичку подршку у област извођења наставног процеса. Међутим, на прихватљивост иновација у области образовања, у односу на традиционални приступ, веома снажан утицај имају културолошки, мотивациони и социјални аспект. Опредељеност за одређени образовни приступ условљен је могућностима и спремношћу друштва да схвати и процени предности одређеног модела извођења наставе и учења, а у складу с том проценом и да га примени. Рад се бави битним карактеристикама учења на даљину, односом овог модела извођења наставе и традиционалног приступа образовању, као и могућностима високошколских установа у Србији (факултета и високих школа академског и струковног типа) да наставу прилагоде концепту учења на даљину и акредитују студије на даљину. До сада се учењу на даљину прилагодио мали број студијских програма, и то из друштвено-хуманистичког и техничко-технолошког научног поља.*

Кључне речи: учење на даљину, информационе технологије, традиционално образовање, образовне институције.

DISTANCE LEARNING IN HIGHER EDUCATION IN SERBIA

Abstract *Under the influence of modern technical and technological achievements and the aspirations of modern man to harmonize activities in private and business spheres with the possibilities that technology offers, the education system, and especially the system of higher education, included informational support in the teaching process in recent years. However, the acceptance of innovations in the field of education, compared to traditional approaches, depends much on cultural, motivational, and social aspects. The selection and application of a particular approach depends upon the capabilities and readiness of the society to understand and evaluate the benefits of the model of teaching and learning. The paper deals with essential characteristics of distance learning, the relations between this model and the traditional approach to education as well as the capabilities of the higher education institutions in Serbia (university departments of both academic and vocational types). So far, few departments*

have included distance learning, only those from social-humanistic and technical-technological scientific fields.

Keywords: *distance learning, informational technologies, traditional education, education institutions*

ПРЕДСТАВЛЕННОСТЬ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В СЕРБИИ

Резюме *Под влиянием современных технических и технологических достижений и стремления современного человека координировать активности в частных и деловых сферах и система образования, особенно система высшего образования в последние годы включает информационную технологию в качестве средства поддержки учебного процесса. Однако, на приемлемость инноваций в области образования, по сравнению с традиционным подходом, очень сильное влияние оказывают культурные, мотивационные и социальные аспекты. Выбор определенного образовательного подхода зависит от возможностей и готовности общества понять и оценить преимущества той или иной модели преподавания и обучения. В работе освещаются существенные характеристики дистанционного обучения, взаимосвязь этой модели преподавания и традиционного обучения, возможности высших учебных заведений в Сербии (факультетов и школ академического и профессионального направления) организовать дистанционное обучение и аккредитовать модель дистанционного обучения. До сих пор дистанционное обучение использует небольшое количество учебных программ, в основном в области общественно-гуманитарных и технико-технологических научных направлений.*

Ключевые слова: *дистанционное обучение, информационные технологии, традиционное образование, учебные заведения.*

Увод

Информационе технологије последњих година доживљавају експанзиван развој на скоро свим пољима живота и рада. Перманентно иновирање образовне технологије условљава промене у методама и облицима наставног рада, у ери масовне примене интернета и електронских извора знања.

Под утицајем савремених техничких и технолошких достигнућа и тежњи савременог човека да активности у приватној и пословној сфери усклади са могућностима које пружа технологија, систем образовања, нарочито систем високог образовања, последњих година је активно укључио информатичку подршку у област извођења наставног процеса. У образовање се, наиме, уводе мултимедијални системи, учење на даљину, виртуелне школе и други информатичком технологијом подржани начини комуникације између наставног кадра и студената, који доводе или могу довести до повећања активности студената, квалитетнијег

вредновања њиховог знања и напредовања у складу с индивидуалним способностима и предзнањима.

Учење на даљину као релативно новији модел учења подржан информационо-комуникационим технологијама донео је нове могућности у учењу и настави. Најзначајнију улогу у томе има развој интернета, који омогућава не само даљински приступ наставним материјалима, већ и несметану комуникацију наставника и студената и у случајевима када се они налазе на удаљеним локацијама. Међутим, са самом појавом оваквог приступа у настави појавила су се и бројна опречна мишљења о значају и сврси виртуелног начина комуникације у односу на класична предавања.

Циљ овог рада је да се сагледају особености учења на даљину као новог модела организације наставе, истраже могућности високошколских установа у Србији (факултета и високих школа академског и струковног типа) да наставу прилагоде концепту учења на даљину и акредитују студије на даљину, као и да се изведу закључци о значају овог приступа у систему високог образовања у Србији.

Утицај информатичке технологије на образовање

Образовање потпомогнуто информационим технологијама подразумева најмање три основне компоненте:

- 1) компјутерски подржано учење (Computer Assisted Learning – CAL);
- 2) компјутерски подржано истраживање (Computer Assisted Research);
- 3) учење на даљину (Distance Learning System – DLS).

Компјутерски подржано учење се најчешће користи и веома је погодно за остваривање интеракције између ученика и рачунара како би се унапредила постојећа технологија учења, настава учинила очигледнијом, динамичнијом и интересантнијом уз ангажовање више ученичких чула у стицању нових знања. Компјутерски подржано учење укључује мултимедијални образовни софтвер, рачунарске симулације, виртуелну реалност, вештачку интелигенцију и др. Коришћењем информационих технологија предвиђено је индивидуално стицање знања, стална повратна информација и праћење напредовања ученика, што наставнику помаже да реалније вреднује знање ученика и да их упућује на друге дидактичке медије како би успешније овладали новим знањима (Mandić, 2003). Шири домет примене је оправдан с обзиром на то да компјутерски подржано учење може бити заступљено на свим нивоима образовања (основно, средње и високо образовање).

Компјутерски подржано истраживање се данас углавном користи на високошколским институцијама за теоријска истраживања литературе из различитих области и за емпиријска истраживања уз употребу адекватног статистичког софтвера (STAT VIEW, SPSS и сл.). Теоријско истраживање литературе скоро је незамисливо без употребе компјутерске технологије, јер се данас скоро све значајније књиге, радови,

студије и зборници са стручних и научних скупова преводе у електронска издања и смештају на WEB портале издавачких кућа, факултета, библиотека, школа и сл.

Учење на даљину се све чешће примењује у образовању. Многи универзитети у свету су, у жељи да уједначе ниво знања који се даје студентима, уместо досадашње праксе по којој су професори путовали на друге факултете, увели праксу размене идеја коришћењем телекомуникационе технологије. Наиме професори држе предавања на матичном факултету, а она се преносе путем интернета на друге локације. Тиме је остварена дугогодишња намера руководиоца у образовању да уместо људи путују идеје, што знатно смањује материјалне трошкове факултета. образовање на даљину представља инструктивни начин рада који не захтева присуство студената и предавача у истој просторији (Mandić, 2003).

Појмовна објашњења

Учење на даљину је облик извођења наставе заступљен превасходно на студијским програмима факултета и високих струковних школа, а много мање на осталим нивоима образовања.

У почетку, учење на даљину се односило на самостално учење и дефинисано је као самостално учење које представља начин стицања знања где наставници и студенти извршавају своје основне задатке и дужности одвојени једни од других, комуницирајући на различите начине (McIsaac & Gunawardena, 1996).

Учење на даљину представља облик учења базиран на технолошким решењима где се материјал за учење доставља електронским путем (преко рачунарске мреже) крајњим корисницима (Zhang et al., 2004).

Америчка асоцијација за учење на даљину дефинише овај начин извођења наставног процеса као систем обуке или тренинга кроз употребу различитих врста технологија, укључујући: сателите, аудио и видео, графику, рачунарску и мултимедијалну технологију. Учење на даљину се односи на обучавање и учење у условима у којима су професор и студент одвојени у простору и времену и стога се ослања на штампане и електронске материјале као средства размене инструкција.

Поред ових, постоје бројне дефиниције учења на даљину различите по ставовима аутора о значају овог модела рада у настави.

Без обзира на различитост дефиниција, са практичног становишта, *Distance Learning*, као минимум подразумева:

- физичку удаљеност између студента и наставника,
- организацију која обезбеђује садржаје (за разлику од самосталног учења),
- наставни програм (учење, односно студирање мора имати циљ и према томе мора имати структуру),
- вредновање (оцењивање) резултата учења, односно студирања;
- иако је овде као захтев изостављена, интеракција је пожељна за добро учење на даљину (Kuleto i sar., 2008).

Савремене технологије пружају разнолике могућности избора средстава за реализацију учења на даљину. Ради постизања оптималних резултата, средства за учење на даљину треба да буду одабрана имајући у виду да учење на даљину може да се одвија као:

- синхронно (жива – у реалном времену, двосмерна, усмена и/или визуелна комуникација између студента и наставника), и асинхронно (комуникација није у реалном времену), и
- симетрично (ток информација је подједнак у оба смера између наставника и студента), и асиметрично (учење или комуникација када ток информација иде превасходно у једном смеру).

Синхронно образовање на даљину подразумева да се интеракција између професора и студента одвија у реалном времену, што значи да у овом случају постоји само њихова просторна, а не и временска раздвојеност. Иако овакав вид комуникације није увек могућ, у неким случајевима је неопходан. Синхрона комуникација има пресудни значај за мотивацију студената, омогућава им да добију додатна објашњења од професора, али и да са својим колегама дискутују и размене мишљења и да непосредно добију повратне информације (Kung Ming & Khoon Seng, 2009).

Асинхронно образовање не подразумева да се интеракција професора и студента одвија у реалном времену. У овом случају учесници у наставном процесу нису истовремено *online*, већ шаљу поруке на јединствену локацију где се те поруке архивирају, како би им остали учесници касније могли приступити. Примери асинхроне интеракције су интернет форуми, електронска пошта и сл (Popović i Vančo, 2008).

Иако студенти имају бројне користи од синхроне комуникације са својим професорима и колегама, асинхрона интеракција им такође пружа одређене предности, као што су:

- флексибилност, која се огледа у томе што овакав вид интеракције дозвољава студентима да наставним садржајима приступају у било које време и са било ког места;
- пружање додатног времена за размишљање, у смислу да студент пре него што се укључи у дискусију може да додатно проучи тематику и прецизније формулише и конципира своје идеје;
- анонимност, која је значајна зато што многи студенти радије учествују у дискусијама ако им је загарантована анонимност;
- непостојање ограничења везаног за временске зоне, што је битно у случају да се студенти налазе на различитим странама света;
- исплативост, која се огледа у томе што коришћени сервиси, нпр. електронска пошта, не захтевају употребу скупих рачунара, нити интернет великог протока (Kung Ming & Khoon Seng, 2009).

Однос традиционалног учења и учења на даљину

Наглим развојем информатичке технологије, која своју примену налази у готово свим подручјима људске делатности, образовање излази из оквира традиционалне наставе и постаје настава независна од времена и простора (Nikolić i Tešić, 2010).

Појам традиционалног образовања веже се уз облик учења у којем се користи класично предавање те писани уџбеници и приручници. Притом су студенти пасивни примаоци знања, а основни циљ образовања је његово преношење од извора, тј. професора, до студента. Када је реч о савременом поимању образовања, циљ више није једноставна репродукција знања, већ настојање да се студент што је могуће више активно укључи у процес стицања знања, при чему постоје разни извори знања. Студенти могу сами одабрати извор путем којег ће усвајати градиво, као и регулисати темпо његовог усвајања. Такав модел у којем *наставник* више није извор знања, већ ментор који усмерава *ученика* према жељеном циљу назива се модел изградње (Willis, 2005).¹ Управо имплементација информационих технологија у наставу омогућава остваривање тог савременог приступа (Nikolić i Tešić, 2010).

Разлику између традиционалног образовања и учења на даљину многи аутори праве и с аспекта врсте, обима и начина припреме наставног материјала.

Наставни материјали су најважнији елемент образовања на даљину. Код класичног образовања, они представљају само подршку наставном процесу у коме је наставник у главној улози. Код образовања на даљину, наставни материјали представљају главни извор нових знања и вештина. Они су истовремено и контролори тока наставног процеса јер сваког полазника воде кроз процес обуке и усмеравају га ка жељеном циљу. Њихова улога је веома комплексна, а утицај на квалитет и резултат образовања на даљину пресудан (Despotović i Savić, 2006).

Процес припреме и развоја електронског материјала за потребе образовања на даљину одвија се у четири фазе: анализа, дизајнирање, развој и евалуација (Savić, 2007). Притом свака фаза има своје специфичне циљеве², а резултати претходне фазе служе као инпути у наредну фазу.

Када причамо о традиционалном моделу наставе и учења, и о моделу који тек последњих година добија значај на нашем простору, не можемо а да се не осврнемо на неколико значајних фактора који умногоме утичу на прихваћеност одређеног приступа. Наиме, како ће друштво реаговати на иновације у области не само образовања, већ и у другим сегментима живота и рада, веома снажан утицај има систем вредности који се негује у том друштву, затим културолошки моменат

¹ Овде су термини учитељ и ученик наведени у ширем контексту, у смислу њиховог односа који је квалитативно другачији код учења на даљину у односу на традиционално учење.

² Циљ анализе јесте идентификовање потреба учења (постојећи ниво знања, перформанси, општих циљева учења); циљ дизајнирања јесте како достићи циљеве (кроз одговор на питања како дефинисати смернице и која су знања и вештине потребне дасе циљеви досегну); циљ развоја јесте креирати знање (кроз одабир одговарајућих технологија и медија); циљ евалуације је вредновање ефективности предмета (кроз праћење резултата наспрам постављених циљева).

и мотивациони аспект. Ништа мање значајан није социјални аспект. Посебан проблем код система учења на даљину је изолованост студената и недостатак тимског рада, размене искуства, међусобног поређења. То истовремено значи да одређеност за одређени приступ, у овом случају у систему образовања, није условљен само компаративним аспектом добрих и лоших страна неког приступа (мада је овај аспект посматрања неког питања неизбежан), већ и могућностима и спремношћу нашег друштва да схвати, сагледа и објективно процени предности одређеног модела извођења наставе и учења, као и да га у складу с том проценом примени.

Несумњиво, учење на даљину има бројне предности.

Учење на даљину у односу на класични, традиционални приступ учењу показује следеће предности:

- временска и просторна флексибилност – студенти уче независно од времена и простора, а тиме образовање постаје доступно и онима којима долазак на факултет не би био могућ, због географске удаљености или рецимо здравствених проблема;
- интеракција између студента и професора која се одвија преко рачунара (e-mail, форуми) често је непосреднија и интензивнија него комуникација на предавањима, питања се постављају слободније, без страха од ауторитета професора;
- коришћење интерактивних садржаја за учење и различитих медија (уз текст, слике, анимацију, симулацију, звука, видео...) за презентовање садржаја и њихово прилагођавање студентима (Stanić i Gavrilović, 2011).

Поред наведених предности, у прилог учењу на даљину може се навести и могућност похађања престижних програма на квалитетним институцијама, које држе познати стручњаци, без промена места боравка, затим стицање додатних вештина и знања о коришћењу савремене информатичке технологије, потом развијање самосталности у тражењу извора информација итд.

Све наведене предности одговарају студентима. Остављајући им довољно простора за боље планирање времена и већу способност анализе и синтезе садржаја који се учи, представљају велику мотивацију за учење и усавршавање

Сумирајући претходно, поред предности које електронско учење носи са собом, и то понајвише у облику персонализације материјала за учење и креирања окружења у којем корисник учи темпом који њему то највише одговара (Hiltz & Turoff, 2002, према: Bulatović i sar., 2013), не треба занемарити ни финансијски моменат – електронски курсеви су често приступачнији од својих традиционалних еквивалената, те их организације и образовне установе често користе да би смањили трошкове образовања својих запослених, односно полазника (Bulatović i sar., 2013; Welsh et al., 2003).

Несумњиво је да је развој савремених технологија допринео популаризацији учења на даљину, у коме се учење одвија у било које време и на било ком месту преко интернет везе.

Посматрајући компаративно особености оба приступа у извођењу наставе и учењу, изведени су закључци о томе који модел има више позитивних карактеристика. Уочавање свих позитивних карактеристика како традиционалног начина извођења наставе, тако и учења на даљину не подразумева искључивост у приступу за рачун било којег модела. Табеларно приказане карактеристике које следе представљају својеврстан оријентир како се који модел до сада прилагодио савременим захтевима у комуникацији: наставни материјал–наставник–студент.

Табела 1. Компаративно сагледавање карактеристика традиционалног начина учења и учења на даљину

Карактеристике предавања	Учење на даљину	Традиционално учење
Независност од места одржавања наставе	+	-
Независност од времена одржавања наставе	+	-
Ниски трошкови за корисника	+	-
Мogućност самоогранизовања времена за учење	+	-
Дискусије са другим полазницима курса	+	+
„1 на 1“ консултације са наставником	+	+
Техничка подршка	+	+
Текстови за читање	+	+
Туторијали	+	-
Мултимедијални материјали	+	-
Листа додатних ресурса за учење	+	+
Неограничено понављање градива	+	-
Пројекти и семинарски радови	+	+
Локације за учење на интернету	+	-
Вежбања	+	+
Тестови	+	+
Завршни тестови	+	+
Тренутна доступност резултата	+	-
Речник појмова и FAQ база	+	-
Сертификат о завршеном предавању	+	+

Извор: Универзитет „Медитеран“ Подгорица, Факултет за туризам – Бар, 2014.

Доступно на: <http://unimediterran.net/index.php/mne/o-univerzitetu/fakulteti/fakultet-za-turizam-bar-mts-montenegro-tourism-school>

Међутим, поред наведених карактеристика, занимљиво је направити преглед предности и мана и традиционалног учења и учења на даљину, али са једног дру-

гачијег аспекта. Поред свих наведених предности учења на даљину, уколико би се десило да је систем за управљање учењем на даљину (Learning Management System) лоше дизајниран или слабо имплементиран, може да изазове збуњеност, фрустрацију и у крајњој линији пад (или потпуни губитак) интересовања код корисника.

То може да буде последица слабе прилагођености или презентације садржаја кориснику, недовољне структурираности материјала или једноставно немогућности полазника да постави додатна питања и добије одговор (у реалном времену) од инструктора (Bulatović i sar., 2013).

У наредној табели дат је упоредни приказ предности и мана учења на даљину у односу на традиционални приступ (Bulatović i sar., 2013; Zhang et al., 2004).

Табела 2. Упоредни приказ предности и мана учења на даљину у односу на традиционални приступ:

	Традиционално учење	Учење на даљину
Предности	<ul style="list-style-type: none"> • Тренутни одговор на питања • Метода коју углавном добро познају и наставници и студенти • Лакша мотивација студената • Ефекат "заједнице" 	<ul style="list-style-type: none"> • Оријентисано на студенте, могућност учења сопственим темпом • Флексибилност простора и времена у којем се учи • Обично повољније цене • Потенцијално је глобално доступно • Могућност складиштења и индексирања, што олакшава дељење знања
Мане	<ul style="list-style-type: none"> • Пуно зависи од предавача • Ограничења у расположивости простора и времена • Обично је скупљи облик учења 	<ul style="list-style-type: none"> • Често се јавља недостатак повратне информације у реалном времену • Захтева од предавача пуно времена за припрему материјала • Неким студентима је неприхватљиво • Потенцијална збуњеност и фрустрација студената • Могућност пада интересовања

Према: Bulatović i sar., 2013

Искуства у Србији

Статистички подаци показују да је број високообразованих особа у Србији знатно испод оног који заговара Европска унија. Према подацима са последњег пописа становништва из 2011. године, проценат популације старе 15 и више година са вишим и високим образовањем у Србији је износио 16,24%, од чега 10,59% има високо образовање (Ћамиловић, 2013). С друге стране, све земље у Европској унији теже да до 2020. године имају најмање 40% високообразованог становништва, што значи да Србија не сме да дозволи себи да заостаје у оволикој мери уколико жели да постане део Европске уније (Bulatović i sar., 2013).

Табела 3. Преглед акредитованих студијских програма за учење на даљину у Србији

Тип установе	Научно поље	Број акредитованих студијских програма	Година акредитације студијских програма
Факултет	Техничко технолошке науке	5	2009. год
Факултет	Друштвено хуманистичке науке	3	2009. год
Факултет	Техничко технолошке науке	2	2010. год
Факултет	Друштвено хуманистичке науке	4	2013. год
Факултет	Техничко технолошке науке	3	2013. год
Укупно факултети:		17	
Висока школа струковних студија	Друштвено хуманистичке науке	1	2007. год
Висока школа струковних студија	Техничко технолошке науке	3	2010. год
Висока школа струковних студија	Техничко технолошке науке	1	2012. год
Висока школа струковних студија	Техничко технолошке науке	1	2013. год
Укупно ВШСС:		6	
Укупно акредитована студијска програма:		23	

Према: Vodič kroz akreditovane studijske programe na visokoškolskim ustanovama u Republici Srbiji, 2013.

Стратегија развоја образовања у Србији до 2020. године стога је и израђена тако да се, како је у њој наведено, поштују стремљења која следи Европа, сажето исказаним у документу „Европа 2020“. Као једну од мера она предвиђа и подршку већем коришћењу методологије и технологија е-учења као допуне традиционалном учењу, кроз развој студијских програма који се изводе паралелно (у класичном облику и као студије на даљину) и студијских програма који се реализују само као студије на даљину, при чему стандарде квалитета за студије на даљину треба ускладити са праксом у свету и ЕУ (Ћамиловић, 2013). Препознат је и значај програма на даљину и програма електронског учења у образовању одраслих, као и могућност коришћења средстава и учења на даљину у циљу обезбеђивања доступности образовања за особе са сметњама у развоју. Посебно је размотрен проблем студената који су запослени. Уочено је да су студије на даљину, које им највише одговарају, ограничене јер је одлуком Националног савета за високо образовање решено да број студената на даљину не сме бити изнад 30 одсто укупног броја студената (Ћамиловић, 2013).

Поред тога, високошколске установе које желе да реализују образовање на даљину сусрећу се и са другим правним питањима, попут одредаба закона које траже да студент мора да полаже испите у месту седишта факултета. То представља велики проблем студентима који живе далеко од седишта факултета, првенствено студентима из иностранства, због чега постоји мишљење како би било боље дозволити *online* полагање испита под надзором камера, или могућност отварања посебних центара где би се вршило испитивање студената.

Према подацима Комисије за акредитацију и проверу квалитета, закључно са 29. новембром 2013. године, у Србији је укупно 10 високошколских установа (факултета) и шест високих школа струковних студија акредитовало студијске програме прилагођене концепту студија на даљину. Тренутно је у Србији акредитовано укупно 17 студијских програма на факултетима за извођење наставног процеса на даљину и шест оваквих студијских програма на високим школама струковних студија (*Vodič kroz akreditovane studijske programe na visokoškolskim ustanovama u Republici Srbiji*, 2013).

Закључак

Интензиван развој електронике, рачунара, телекомуникација и других компонента информационо-комуникационе технологије обезбеђује погодну техничку и технолошку подлогу педагошким иновацијама технологије, која доприноси унапређењу наставе, мотивације ученика, подизању квалитета учења и друго.

На основу свега наведеног може се закључити да *online* учење пружа многе могућности у иновативном процесу стицања нових знања, које може укључити презентације, фотографије, филмове, текст и звук. Већина образовних институција у Србији примењује селективно одабране (спрам расположивих могућности) садржаје преко којих реализује концепт учења на даљину. Могућност интеракције са наставницима и са другим учесницима помаже да се развије критичко мишљење студената, њихов креативни потенцијал, затим да се развију практичне смернице за решавање проблема, вештине анализе и закључака, као и разумевање и прихватање принципа решавања проблема у настави.

Не може се оспорити да је коришћењем савремених медија настава постала динамичнија и занимљивија, прилагођена могућностима студената. Са још бољом организацијом и усавршавањем постојећег стања, може се пружити још већа подршка садржају, активностима, бољем квалитету и трајности њиховог знања.

Оно што је такође у овој области битно чинити јесте перманентна евалуација успешности и степена развоја система учења на даљину, а у складу са променама које се дешавају у развијеним земљама света, и на основу искустава и ставова наставника и студената у пракси.

Факултети и високе школе струковних студија последњих година (највећи број после 2009. године) полако прихватају учење на даљину и имплементирају га

у извођење сопственог наставног процеса. У односу на укупан број акредитованих студијских програма на свим високим школама (академског и струковног типа), затим факултетима и универзитетима, може се закључити да број акредитованих студијских програма прилагођених за учење на даљину није велики. Напротив. С обзиром на то да је стандард који је у процес акредитације укључио и параметре за учење на даљину уведен у акредитационе стандарде од самог почетка процеса акредитације виших школа и факултета у Србији (2007. година), изненађује чињеница да је веома мали број факултета спреман да усвоји и овакав начин извођења наставе и комуникације са крајњим корисницима – студентима.

Разлози за овакву ситуацију првенствено су социјалног карактера, о чему је више речено у раду. Недовољна спремност нашег друштва да схвати, сагледа и објективно процени предности учења на даљину, као савременог модела широко примењеног у свету, води ка томе да се сразмерно мали број институција у сфери високог образовања определи за његову примену.

Даље, немали број разлога може се тражити у захтевима који су у оквиру акредитације студијских програма и установа стављени пред високообразовне институције у Србији. Наиме, високошколска установе је према акредитационим стандардима дужна да обезбеди кадровску и техничку подршку процесу студирања на даљину. Установа је дужна да обезбеди пакет материјала за учење, одређен број наставника и сарадника (у складу са бројем предмета и системским оптерећењем наставног кадра на нивоу установе) и инфраструктурне елементе у оквиру којих је акценат стављен на адекватну информатичку подршку. Студијски програм заснован на методама и технологијама образовања на даљину мора бити подржан ресурсима који обезбеђују квалитетно извођење студијског програма. Високошколска установа може организовати студијски програм на даљину за сваку област и свако образовно-научно и образовно-уметничко поље ако се наставни садржај, подржан расположивим ресурсима, може квалитетно усвојити кроз студије на даљину и ако се обезбеђује исти ниво знања студената, иста ефикасност студирања и исти ранг (квалитет) дипломе као и у случају уобичајеног начина реализације студијског програма.

То су захтеви које већина високих школа, факултета и универзитета у Србији тренутно не може да испуни, имајући у виду кадровске, просторне, организационе и инфраструктурне стандарде који морају бити испуњени у извођењу редовног процеса наставе.

Овим гледиштем не критикујемо оправданост или сложеност стандарда за акредитацију високообразовних институција и студијских програма, већ се критика односи на спремност високообразовних институција да се прилагоде новим изазовима у процесу наставе и истраже могућности увођења нових приступа у наставном процесу.

У том контексту, свакако су неопходна даља истраживања у циљу изналажења путева промене садашњег стања у области примене концепта учења на даљину на високим школама, факултетима и универзитетима у Србији.

Литература

- Bulatović, N., Stefanović, D., Mirković, M. i Ćulibrk D. (2013). Primena sistema za elektronsko učenje na visokoškolskim ustanovama u Srbiji – pregled aktuelnog stanja. *Infoteh - Jahorina*, Vol. 12, 743-746.
- Ćamilović, D. (2013). Visokoškolsko obrazovanje na daljinu. *Tranzicija: časopis za ekonomiju i politiku tranzicije*, God. 15, Br. 31, 46-56.
- Despotović, M. i Savić A. (2006). Development of Methodology for E-materials Making and Integration as Support to E-education, *Transactions on Advanced Research*, Vol. 2, No. 2, 45-51.
- Kung Ming, T. & Khoon Seng, S. (2009). Asynchronous vs. Synchronous Interaction. In P. L. Rogers, G.A. Berg, J.V. Brettcher, C. Howard, L. Justice & K.D. Schenk (Eds.), *Encyclopedia of Distance Learning Second Edition, Information Science Reference* (pp. 122-132). Hershey and London: Idea group.
- Kuleto, V., Radić, G., Pokorni, S. i Kostić, A. (2008). Softverska platforma za obrazovanje na daljinu. *Infoteh - Jahorina*, Vol. 7, 464-469.
- Mandić, D. (2003). *Obrazovanje na daljinu*. Beograd: Učiteljski fakultet. Retrieved November 11, 2013, from the World Wide Web http://www.edu-soft.rs/cms/mestoZaUploadFajlove/rad1_.pdf
- Mclsaac, M. S. & Gunawardena, C. N. (1996). Distance Education. In D. H. Johanssen (Ed.), *Handbook of Research for Educational Communications and Technology: a Project of the Association for Educational Communications and Technology* (pp. 403-437), New York: Simon, Schuster & MacMillan.
- Nikolić, D. i Tešić, Z. (2010). Organizaciona spremnost kao podloga za uspešno prihvatanje platforme za učenje na daljinu. *Zbornik radova Fakulteta tehničkih nauka u Novom Sadu*, God. 25, Br. 8, 1614-1617.
- Popović B. i Vančo L. (2008). Koncepti učenja na daljinu primijenjeni na nastavu elektronike, *Infoteh - Jahorina*, Vol. 7, 513-518.
- Savić, A. (2007). Primena učenja na daljinu kao podrška tradicionalnom obrazovanju. *Infoteh - Jahorina*, Vol. 6, str. 489-493.
- Stanić, N. i Gavrilović, J. (2011). Komparativna analiza sistema učenja na daljinu. *Zbornik radova sa VIII naučnog skupa sa međunarodnim učešćem Sinergija* (str. 139-143), Bijeljina: Univerzitet Sinergija.
- Vodič kroz akreditovane studijske programe na visokoškolskim ustanovama u Republici Srbiji (2013). Beograd: Komisija za akreditaciju i proveru kvaliteta. Retrieved June 12, 2013 from the World Wide Web <http://www.kap.kg>
- Willis, B. (2005). *Distance Education at a Glance*. Idaho: College of Engineering University of Idaho.
- Welsh, E., Wanberg, C., Brown, K. & Simmering, M. (2003). E-learning: Emerging Uses, Empirical Results and Future Directions. *International Journal of Training and Development*, Vol. 7, No. 4, 245-258.
- Zhang, D., Zhao, J. L., Zhou, L. & Nunamaker, J. F. (2004). Can E-learning Replace Classroom learning? *Communications of the ACM*, Vol. 47, No. 5, 75-79.

Подаци о ауторима

Др Јелена Матијашевић Обрадовић (1983) је доцент на Правном факултету за привреду и правосуђе на Привредној академији у Новом Саду.

E-mail: jela_sup@yahoo.com

Др Иван Јоксић (1976) је доцент на Правном факултету за привреду и правосуђе на Привредној академији у Новом Саду.

E-mail: ijoksic@hotmail.rs

НАСТАВА И ВАСПИТАЊЕ

УПУТСТВО ЗА АУТОРЕ

Настава и васпитање је часопис у којем се објављују оригинални научни, прегледни и стручни радови педагошке тематике. У часопису се објављују и прикази монографских публикација.

Достављање радова

Радови се достављају искључиво електронском поштом на адресу:

drustvo@pedagog.rs

Рад се доставља у текст процесору Microsoft Word, страница А4 формата, фонт Times New Roman, величина слова 12, проред 1,5 lines.

Језик рада

Радови се достављају на српском језику, користи се ћирилично писмо (Serbian, cyrillic). Сарадници из иностранства радове достављају на енглеском или руском језику. Радови се објављују на српском, енглеском или руском језику. Сваки рад има апстракт на српском, енглеском и руском језику.

Дужина рада

Радови треба да буду дужине до једног ауторског табака, односно до 30.000 знакова с празним местима. У обим радова нису урачунати апстракт и списак коришћене литературе на крају рада.

Оцењивање радова

Након пријема радова за актуелни број уредник обавља преглед радова и доноси одлуку о томе који радови улазе у процес рецензирања. Уколико се радови тематски не уклапају у концепцију часописа или текстови нису усклађени са упутствима за ауторе и са захтевима који треба да се испуне, аутори се обавештавају о томе да рад не може бити прихваћен.

Рад процењују два компетентна рецензента. Рецензенти не знају ауторов идентитет, нити аутори добијају податке о идентитету рецензента.

Након рецензирања, редакција доноси одлуку о објављивању, корекцији или одбијању рада. Сви аутори добијају информацију о одлуци редакције, при чему аутори чији су радови одбијени и аутори којима се радови враћају на корекцију добијају на увид рецензије.

Уколико аутор поново достави рад за објављивање, дужан је да у писменој форми редакцију упозна са свим изменама које је начинио у тексту (број странице на којој се налази измена и означавање места на коме је промена извршена), у складу са примедбама и препорукама рецензената.

Писање рада

Насловна страна. Насловна страна текста треба да садржи следеће информације: наслов рада, име аутора (коаутора), назив инситуције, место и држава (уколико је аутор из иностранства).

Уколико су радови резултат рада на научно-истраживачким пројектима, у фусноти уз наслов рада на насловној страни рада треба дати основне податке о пројекту.

Све странице рада морају бити нумерисане (у доњем левом углу).

Наслов рада. Наслов рада треба да буде концизан, али прецизно формулисан, написан великим словима, болдиран.

Апстракт. Апстракт треба да има до 1400 знакова (с празним местима). Апстракт се прилаже на језику на којем је писан рад. Апстракт се објављује на три језика (српски, енглески и руски), а редакција обезбеђује превођење апстракта на друга два језика.

Уколико се ради о радовима који представљају приказ обављених истраживања, апстракт треба да садржи следеће елементе: значај проблема истраживања, циљеве истраживања, методологију истраживања, кључне резултате истраживања, закључке и педагошке импликације. У случају прегледних радова и радова који представљају теоријске анализе, садржај апстракта треба прилагодити природи рада и садржају текста.

Кључне речи. Уз апстракт треба дати и кључне речи (до пет) на језику рада.

Структура рада. Рад треба да буде структуриран на одговарајући начин. Сви радови треба да имају увод и закључак. Радови који представљају приказ обављених истраживања, поред увода и закључка, треба да имају следеће одељке: полазне теоријске основе истраживања, методологија истраживања, резултати и дискусија. Структуру прегледних радова и радова који представљају теоријске анализе треба ускладити са основном темом рада.

Наслове одељака треба јасно и прецизно формулисати, дати центрирано и болдирано. Уколико се у тексту одељка користе поднаслови они се дају курзивом, центрирано изнад параграфа или курзивом, увучено у параграфу, у „реченичној“ форми. Наслове одељака и поднаслове није потребно нумерички означавати.

Референце. Позиве на изворе у тексту и списак коришћене литературе на крају рада треба дати у складу са АПА стилем (APA Citation Style - American Psychological Association).

Све референце на српском језику у списку коришћене литературе на крају рада и у заградама у тексту наводе се латиницом, без обзира на врсту писма на коме су штампани коришћени извори – књиге и часописи. Имена свих аутора која се наводе у списку коришћене литературе на крају рада и у заградама у тексту пишу се увек на исти начин. Презимена српских аутора наведена у тексту пишу се писмом на коме је достављен текст. Презимена страних аутора у тексту се наводе или у оригиналу или у српској транскрипцији – фонетским писањем презимена. Уколико се транскрибују, у загради се обавезно наводе у оригиналу, на пример: Пијаже (Piaget, 1975).

Позиве на изворе у тексту треба дати у заградама уз навођење: презимена аутора, године издања коришћеног извора и броја странице уколико се ради о цитату. Навођење више аутора у загради треба уредити алфаветски, а не хроноло-

шки. Ако су у питању два аутора, у загради се наводе оба аутора. Уколико је више од два аутора, у загради се наводи презиме првог аутора и скраћеница – и сар. (за ауторе са српског говорног подручја) или et al. (за стране ауторе).

На списку коришћене литературе на крају рада није потребно стављати редне бројеве испред референци.

Примери навођења референци на списку коришћене литературе на крају рада:

Књига: Референца треба да садржи презиме и иницијале аутора, годину издања, наслов књиге (курзивом), место издања и издавача.

Vigotski, L. (1983). *Mišljenje i govor*. Beograd: Nolit.

Чланак у часопису: Референца треба да садржи презимена свих аутора с иницијалима, годину издања у загради, наслов чланка, пуно име часописа (курзивом), волумен (годиште), број, странице.

Colić, V. (2012). Roditelji i vaspitači o pripremi dece za polazak u školu. *Pedagogija*, God. 67, Br. 2, 252-260.

Emmer, E. T. & Stough, L. M. (2001). Classroom Management: A Critical Part of Educational Psychology, with Implications for Teacher Education. *Educational Psychology*, Vol. 36, No. 2, 103-112.

Поглавље у књизи (тематском зборнику): Референца треба да садржи презиме и иницијале аутора, годину издања, назив поглавља, иницијале и презиме свих уредника, наслов књиге (курзивом), прву и последњу страницу поглавља у загради, место издања и издавача.

Spasenović, V. (2012). Povezanost kvaliteta socijalnih odnosa i školskog postignuća učenika: razlike s obzirom na pol. U Š. Alibabić, S. Medić i B. Bodroški-Spariosu (ur.), *Kvalitet u obrazovanju - izazovi i perspektive* (str. 285-300). Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu.

Melton, G. B. (1983). Decisions Making by Children: Psychological Risks and Benefits. In G. B. Melton, G. P. Koocher & M. J. Saks (Eds.), *Children's Competence to Consent* (pp. 21-41). New York: Plenum Press.

Научни скупови и конференције – радови штампани у целини: Референца треба да садржи презиме и иницијале аутора, годину издања, наслов прилога, иницијале и презиме свих уредника, наслов издања, назнаку: штампано у целини, назив скупа, време одржавања скупа, место одржавања скупа, прву и последњу страницу прилога, место издања, назив институције – организатора скупа.

Spasenović, V., Vujsić Zivković, N. & Skubic Ermenc, K. (2012). The Role of Comparative Pedagogy in the Training of Pedagogues in Serbia and Slovenia. In N. Popov, C. Wolhuter, B. Leutwyler, G. Hilton, J. Ogunleye & P. Almeida (Eds.), *International Perspectives on Education, BCES Conference Books, Full Papers*, June 28-30 2012, Sofia (pp. 36-42). Sofia: Bulgarian Comparative Education Society.

Необјављене докторске дисертације и магистарске тезе: Референца треба да садржи име аутора, годину, назив документа (курзивом), назнаку: докторска дисертација или магистарска теза, место, институцију.

Stamatović, J. (2013). *Vrednovanje rada nastavnika u funkciji unapređivanja rada škole* (doktorska disertacija). Beograd: Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu.

Web документ: Референца треба да садржи име аутора, годину, назив документа (курзивом), датум када је сајт посећен, интернет адресу.

Duit, R. (2006). Science Education Research – *An Indispensable Prerequisite for Improving Instructional Practice*. Retrieved August 11, 2012 from the World Wide Web <http://www.esera.org/media/summerschool/esera2006/DUITBR.pdf>

Званична документа: Референца треба да садржи назив документа (курзивом), годину објављивања, назив гласила, број.

Pravilnik o programu svih oblika rada stručnih saradnika (2012). Prosvetni glasnik, Službeni glasnik Republike Srbije, Br. 5/2012.

Табеле и графички прикази. Уколико текст садржи табеле и графичке приказе, свака табела, односно графички приказ треба да буде означена одговарајућим редним бројем и да има јасно и прецизно формулисан наслов. Све скраћенице наведене у табелама и графичким приказима треба да буду објашњене. Објашњења (легенду) треба дати испод табеле или графичког приказа.

Фусноте и скраћенице. Фусноте и скраћенице требало би избегавати. Уколико се користе, фусноте треба да садрже само додатни текст (коментар), а не податке о коришћеним изворима.

Напомена: Уз рад је потребно редакцији доставити следеће информације о аутору (ауторима): година рођења, (научно) звање, радно место, e-mail адреса, контакт телефон.

JOURNAL OF EDUCATION

CONTRIBUTORS' NOTES

Journal of Education is a journal in which original scientific research articles, reviews and action research reports in the field of pedagogy as well as reviews of relevant monographic publications are published.

Submission of papers

Papers should be submitted by e-mail only to **drustvo@pedagog.rs**

The paper is submitted in the text processor Microsoft Word, page A4 format, font Times New Roman, font 12, line spacing 1.5 lines.

Language

Papers should be submitted in the Serbian language and cyrillic alphabet.

Foreign contributors submit papers in English or Russian. The papers are published in Serbian, English or Russian. Each paper has Abstracts in Serbian, English and Russian.

The length

The papers should not exceed 30000 characters and spaces. The Abstract and Reference List, which should be at the end of the paper, are not included.

Evaluation of papers

After the receipt of the papers for a particular issue the current editor in-chief reviews them and decides which will be reviewed by two competent reviewers. The reviewers do not know the author's identity, and the authors do not receive information about the identity of the reviewers.

If a paper does not fit the concept of the journal, or the text does not follow the instructions for authors and other requirements, the authors will be informed about the rejection of the paper.

After the review, the Editorial Board decides on publishing, eventual correction or the rejection of a paper. All authors receive information about the Board's decisions, and those authors whose papers are rejected or require corrections receive reviews, too.

If an author submits the paper again they should report (in written form) about all changes done on the original text (page number and marked place where the change was done) in accordance with the remarks and suggestions of the reviewers.

Writing a paper

Title page. The title page should contain the following information: the title, the name of the author/s, the name of the institution, the town, the state (if the author is from abroad).

If a paper reports about the work in scientific-research projects, the essential information about the project should be given in a footnote following the title.

All pages should be numbered in the lower left corner.

The title. The title should be concise, precisely formulated, in bold capital letters.

Abstract. An abstract should contain 1400 characters (with spaces) and be written in the language of the paper. It will be published in three languages (Serbian, English, Russian), and the Editorial Board provides translations in other two languages.

If a paper is about a performed research the abstract should contain the following elements: the importance of the researched problem, the aims of the research, research methodology, key results, conclusions and pedagogic implications. In the case of review papers and papers dealing with theoretical analyses the content of the abstract should reflect the nature of the paper and the content of the text.

Keywords: Up to five keywords in the language of the paper follow the abstract.

The structure of a paper. The paper should be structured in the proscribed way. All papers should contain Introduction and Conclusion. The papers describing a performed research, besides introduction and conclusion should include the following sections: initial research hypotheses, research methodology, results and discussion. The structure of a review paper or theory analysis should be adequate to the nature of the theme.

The heading of the sections should be formulated precisely, centered and bold. If a section contains sub-headings they should be given in italics, centered above a paragraph, indented, in a "sentence form". The headings and sub-headings should not be numerically denoted.

References. The references/bibliography should be stated according to the APA Citation Style - American Psychological Association).

All references in Serbian, given in the Reference List at the end of the paper should be in Latin letters regardless of the type of the letters used in the used sources - books or journals. The names of all authors which are stated in the Reference List and in brackets within the text are always transcribed in the same way. The surnames of Serbian authors are written in the alphabet used in the paper. The surnames of foreign authors are written either in original or in Serbian transcription - phonetic principle. If transcribed, the original transcription should be given in brackets. References within the text should contain: the author's surname, the year of publication of the used source and the number of the page if a citation is used. If more authors should be cited in brackets within the text, they are cited in alphabetic order, not chronologically. If there are only two authors, both should be written in brackets, but if there are more than two then the surname of the first author is given and the abbreviation "i sar." (for the authors from Serbian speaking regions) or "et al." (for foreign authors)

The Reference List at the end of the paper should not be numerically denoted.

The notes for citing the references of the used literature at the end of the paper:

Book: the reference should contain the surname and name initials of the author, the year of publication, the title (in italics), the place and name of the publisher.

Journal article: the reference contains the family names and name initials of all authors (the year of publication - in brackets), the title of the article, full name of the journal (italics), volume (year) number, pages.

Chapters in a book / thematic Proceedings: the reference should contain the surname and name initials of the author, the title of the chapter, initials and surnames of

all editors, book title (*italics*), the first and the last page of the chapter (in brackets), place and publisher.

Scientific meetings and conferences - the papers published in full: the reference should contain the author's surname and name initials, the year of publication, the title of the article, initials and surnames of all editors, the title of the publication, the note: published in full; the name and time of the meeting, the first and the last page of the article, the place of publication and the name of the institution - the organizer of the meeting/conference.

Unpublished master and doctoral theses: the reference should contain the name of the author, the title of the document (*italics*) and the note: doctoral, master thesis, place, and institution.

Web documents: the Reference contains the name of the author, the title of the document (*italics*), the date when the site was visited, web address.

Legal documents: the reference should contain the title of the document (*italics*), the year of publication, the name of the media, the number.

Tables and graphs. If a text contains tables and/or graphs, each table or graph should be numerically denoted with a clearly and precisely formulated title. All abbreviations in the tables and graphs must be explained. The explanations (legend) should be given under the table or graph.

Footnotes and abbreviations. Abbreviations and footnotes should be avoided. If used, footnotes should contain only the additional information or comment, not the data about the used sources.

Note: The paper should be accompanied by the following information to the Editorial Board: the name/s of the author/s, the year of birth, academic qualification, work position, e-mail address, phone contact.

ОБУЧЕНИЕ И ВОСПИТАНИЕ

ПРАВИЛО ПУБЛИКАЦИИ ДЛЯ АВТОРОВ

В журнале "Обучение и воспитание" (Настава и васпитаае) публикуются научные и обзорные статьи, сообщения, информационные материалы по педагогике и дидактике. В журнале публикуются рецензии о монографических изданиях.

Представление рукописи.- Материалы направляются в редакцию только по электронной почте по адресу: drustvo@pedagog.rs

Требования к оформлению рукописей, текст должен быть представлен в текстовом редакторе Microsoft Word на странице стандартного формата А4, шрифтом - Times New Roman, размер шрифта 12, межстрочный интервал - 1,5. При отправке статьи по электронной почте необходимые шрифты прилагаются отдельными файлами.

Язык статей.- Журнал выходит на сербском языке, на кириллице (Serbian, cyrillic). К публикации также принимаются статьи на английском и русском языках, написанные заграничными сотрудниками. Статьи публикуются на сербском, английском или на русском языке; каждая статья сопровождается резюме на сербском, английском и русском языках.

Объем статьи.- Предельный объем рукописей - 16 страниц основного текста, или 30 000 знаков с пробелами. В объем статьи не входят резюме и список используемой литературы в конце статьи.

Оценка рукописи.- Главный редактор принимает решение о том, какие из полученных рукописей пройдут процесс рецензирования. Рукописи, оформленные без соблюдения указанных требований, не рассматриваются. Рукописи рецензируются двумя компетентными рецензентами. Рецензентам не сообщается имя автора, автору не сообщаются имена рецензентов.

После рецензирования редакция принимает решение о публикации, доработке или отказе от публикации. Все авторы получают информацию о решении редакции. Если автор вновь представляет данную работу для публикации, он должен в письменном виде сообщить о всех изменениях, которые он сделал в тексте (номер страницы и место изменений), в соответствии с замечаниями и рекомендациями рецензентов.

Заглавный лист.- Заглавный лист текста должен включать следующую информацию: название статьи, сведения об авторе (соавторах): фамилия, имя, ученая степень, звание, место работы, город, страна. В случае, если работа содержит результаты, полученные в рамках научно-исследовательского проекта, в сноске приводится основная информация о проекте.

Все страницы текста должны быть пронумерованы (левый нижний угол).

Заглавие статьи.- Заглавие статьи печатается строчными буквами, жирным шрифтом.

Резюме.- Предельный объем резюме - 1400 знаков (с пробелами). Резюме к статье должно быть представлено на языке статьи. Резюме публикуется на сербском, английском и русском языках, а редакция обеспечивает перевод резюме. В резюме предлагаемых для публикации научных статья автор должен дать обоснование актуальности темы, четкую постановку целей и задач исследования, аргументацию, обобщения и выводы, представляющие интерес своей новизной, научной и практической (педагогической) значимостью. В случае обзорных статей и статей, представляющих собой теоретический анализ, содержание резюме должно соответствовать характеру работы и содержанию текста.

Ключевые слова.- Резюме сопровождается списком ключевых слов (до пяти) на языке работы.

Структура работы.- Статья должна быть структурирована соответствующим образом. Все работы должны иметь введение и заключение. Кроме того, исследовательские работы должны иметь следующие разделы: теоретические основы исследования, методологию, результаты и обсуждение полученных результатов. Структура обзорных и других статей должна быть согласована с основной темой работы.

Заголовки разделов печатаются курсивом. Заголовки разделов и подзаголовки приводятся без нумерации.

Ссылка.- Литература, на которую даются ссылки в тексте, приводится в конце статьи в соответствии с АПА (APA Citation Style – American Psychological Association). Ссылки на литературу в тексте даются в скобках: фамилия автора, год издания, страницы.

Литература в конце статьи приводится без нумерации с указанием следующих выходных данных:

- для книг - фамилия, инициалы автора, год издания, полное название книги (курсивом), место издания и издательство.

- для статей в журнале - фамилия, инициалы автора, год издания в скобках, полное название статьи, полное название журнала (курсивом), год и номер журнала, страницы.

- для статей в книге, сборнике - фамилия, инициалы автора, год издания, полное название статьи, фамилии и инициалы всех редакторов, название сборника или книги, где опубликована статья (курсивом), страницы, определяющие границы статьи в издании, место издания, издательство.

- научные конференции - фамилия, инициалы автора, год издания, полное название статьи, фамилии и инициалы всех редакторов, название сборника, название конференции, время и место проведения конференции, страницы, определяющие границы статьи в издании, город издания, название института - организатора конференции.

- неопубликованные кандидатские диссертации и магистерские работы - ссылка должна включать фамилию и имя автора, год, название (курсивом), заметку:

кандидатская диссертация, магистерская работа, место, институт - университет, факультет.

- веб документ - ссылка должна включать имя автора, год, название документа (курсивом), время посещения сайта, интернет адрес.
- официальные документы - название документа (курсивом), год издания, название публикации, номер.

Таблицы и графики.- Если в тексте содержатся таблицы и графические материалы, они должны быть отмечены порядковым числительным. Все сокращения, перечисленные в таблицах и графиках должны быть объяснены. Пояснения должны быть приведены под таблицей или графическим материалом.

Сноски и сокращения.- Сноски и сокращения следует избегать. По необходимости сноски могут содержать только дополнительный текст (комментарий); данные об используемых источниках не приводятся в сноске.

Примечание: К рукописи прилагаются следующие сведения об авторе (авторах): фамилия, имя, отчество, год рождения, ученая степень, звание, место работы, электронный адрес, номер телефона.

Настава и васпитање не плаћа општи порез на промет.
Часопис има ранг међународног и излази уз помоћ
Министарства просвете и науке Републике Србије

Претплата на рачун 125-456-89

Financial Assistance:
Ministry of Education and Science
Pedagogical Society of Serbia

Subscription: 60 EUR institutions
40 EUR individuals

Please find listed below the instructions for your incoming
EUR payments, as follows:

56A: Intermediary bank:

Deutsche bank AG
SWIFT code: DEUTDEFF

57A: Account with institution:

Piraeus bank AD Beograd
SWIFT code: PIRBRSBG

59: Beneficiary customer:

Name: PEDAGOŠKO DRUŠTVO SRBIJE
Adress: TERAZIJE 26, BEOGRAD (STARI GRAD)
IBAN: RS3512512000000111178



Педагошко
друштво
Србије

Београд 2014.

UDK 37 ISSN 0547-3330



9 770547 333008 >