



Педагошко  
друштво  
Србије

# Настава и васпитање

3

Београд 2014.



# НАСТАВА И ВАСПИТАЊЕ

---

JOURNAL OF EDUCATION  
ОБУЧЕНИЕ И ВОСПИТАНИЕ

---

3

Београд, 2014.



## Педагошко друштво Србије

Теразије 26,1000 Београд

тел. 011/306 77 83

E-mail: drustvo@pedagog.rs

### Настава и васпитање / Journal of Education / Обучение и воспитани

UDK 37

ISSN 0547-3330

НВ год. LXIII

Број 3. стр. 363-574

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 Damljanovic, Ph.D. (Russian)

#### Секретар редакције

Бојана Урошевић

#### Secretary

Bojana Urošević

#### Компјутерска припрема и коректура:

Жељка Башић Станков

#### Design and typeset:

Željka Bašić Stankov

#### За издавача:

Биљана Радосављевић

#### For the publisher:

Biljana Radosavljević

Штампа: Еуропринт, Београд

Printing: Europrint, Beograd

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- (Београд :  
Еуропринт). - 24 cm

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

# САДРЖАЈ

<b>369</b>	<i>Драгана Павловић Бренеселовић</i>	ДЕЧЈИ ВРТИЋ КАО МОДЕЛ ЦЕНТАР
<b>387</b>	<i>Вера Спасеновић</i>	ДИФЕРЕНЦИЈАЦИЈА У ОБАВЕЗНОМ ОБРАЗОВАЊУ: КОМПАРАТИВНИ ПРЕГЛЕД ПОЛИТИКА И ПРАКСИ У ЕВРОПСКИМ ЗЕМЉАМА
<b>401</b>	<i>Ђурђица Комленовић Душица Малинић Јелена Станишић</i>	МИШЉЕЊЕ НАСТАВНИКА ПРЕДМЕТА ПРИРОДНИХ НАУКА О УВОЂЕЊУ ОБРАЗОВНИХ СТАНДАРДА У ОСНОВНОШКОЛСКО ОБРАЗОВАЊЕ
<b>417</b>	<i>Јасмина Шефер</i>	„ТРОЛИСТ“ ПРИСТУП У НАСТАВИ: КАРАКТЕРИСТИКЕ, ПРЕДНОСТИ И ТЕШКОЋЕ У РЕАЛИЗАЦИЈИ КОМПОНЕНТЕ КРЕАТИВНОСТ
<b>437</b>	<i>Снежана Маринковић</i>	ОЦЕЊИВАЊЕ И РАЗВОЈ КОМПЕТЕНЦИЈА УЧЕНИКА
<b>451</b>	<i>Лидија Радуловић Милица Митровић</i>	РАЗНОВРСНОСТ НАСТАВНИХ МЕТОДА У НАШИМ ШКОЛАМА
<b>465</b>	<i>Кристинка Овесни Вера Радовић Шефика Алибабић</i>	ПОСВЕЋЕНОСТ НАСТАВНИКА ПРОФЕСИЈИ И ШКОЛИ У КОЈОЈ СУ ЗАПОСЛЕНИ
<b>481</b>	<i>Мирјана Јапунца Милисављевић Александра Ђурић Здравковић Сања Гагић</i>	НЕУРОПСИХОЛОШКЕ ФУНКЦИЈЕ КАО ПРЕДИКТОРИ УСПЕШНОСТИ НАСТАВЕ МУЗИЧКЕ КУЛТУРЕ КОД УЧЕНИКА С ИНТЕЛЕКТУАЛНОМ ОМЕТЕНОШЋУ
<b>493</b>	<i>Љубица Исаковић Надежда Димић Тамара Ковачевић</i>	СПЕЦИФИЧНОСТ ПИТАЊА И ОДГОВОРА У ПИСАНОМ, ГОВОРНОМ И ЗНАКОВНОМ ЈЕЗИКУ КОД ГЛУВИХ И НАГЛУВИХ УЧЕНИКА
<b>505</b>	<i>Бранка Ешикировић Милица Глигоровић Весна Вучинић Бранка Јаблан</i>	СТРАБИЗАМ И ВИЗУЕЛНЕ СПОСОБНОСТИ
<b>521</b>	<i>Маша Аврамовић</i>	РАЗУМЕВАЊЕ ПРОСТОРА ДЕЧЈЕГ ВРТИЋА КАО КУЛТУРНО СТРУКТУРИРАНОГ ОКРУЖЕЊА
<b>535</b>	<i>Мирјана Стакић</i>	СОЦИОЛОШКИ ПРИСТУП И САВРЕМЕНО ТУМАЧЕЊЕ КЊИЖЕВНОСТИ У НАСТАВНОЈ ПРАКСИ
<b>551</b>	<i>Викториа Викторовна Сафонова Мирјана Адамовић</i>	МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗРАБОТКИ КОММУНИКАТИВНО- ОРИЕНТИРОВАННОЙ СПЕЦИФИКАЦИИ ЭКЗАМЕНА ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ В СЕРБИИ
<b>559</b>	<i>Недељко Трнавац</i>	Приказ књиге: НА ПЕРУ И НА СЕДЛУ – НАДЗОР НАД ОСНОВНИМ ШКОЛАМА У СРБИЈИ У ПРВОЈ ПОЛОВИНИ XIX ВЕКА
<b>563</b>	УПУТСТВО ЗА АУТОРЕ	

# CONTENTS

<b>369</b>	<i>Dragana Pavlović Breneselović</i>	KINDERGARTEN AS MODEL CENTER
<b>387</b>	<i>Vera Spasenović</i>	DIFFERENTIATION IN COMPULSORY EDUCATION: A COMPARATIVE REVIEW OF POLICIES AND PRACTICES IN EUROPEAN COUNTRIES
<b>401</b>	<i>Đurđica Komlenović Dušica Malinić Jelena Stanišić</i>	SCIENCE TEACHERS' ATTITUDES TOWARDS THE IMPLEMENTATION OF EDUCATIONAL STANDARDS IN ELEMENTARY EDUCATION
<b>417</b>	<i>Jasmina Šefer</i>	"TREFOIL" APPROACH IN TEACHING: CHARACTERISTICS, ADVANTAGES AND DIFFICULTIES IN THE REALIZATION OF THE CREATIVITY COMPONENT
<b>437</b>	<i>Snežana Marinković</i>	ASSESSMENT AND DEVELOPMENT OF STUDENTS' COMPETENCIES
<b>451</b>	<i>Lidija Radulović Milica Mitrović</i>	DIVERSITY OF TEACHING METHODS IN OUR SCHOOLS
<b>465</b>	<i>Kristinka Ovesni Vera Radović Šefka Alibabić</i>	HOW MUCH ARE THE TEACHERS DEDICATED TO THEIR PROFESSION AND THE SCHOOL IN WHICH THEY WORK?
<b>481</b>	<i>Mirjana Japundža Milisavljević Aleksandra Đurić Zdravković Sanja Gagić</i>	NEUROPSYCHOLOGICAL FUNCTIONS AS PREDICTORS OF THE SUCCESSFULNESS OF MUSIC CULTURE TEACHING OF STUDENTS WITH INTELLECTUAL DISABILITY
<b>493</b>	<i>Ljubica Isaković Nadežda Dimić Tamara Kovačević</i>	THE SPECIFICITY OF QUESTIONS AND ANSWERS IN WRITTEN, ORAL, AND SIGN LANGUAGE WITH DEAF AND HARD-OF-HEARING STUDENTS
<b>505</b>	<i>Branka Eškirović Milica Gligorović Vesna Vučinić Branka Jablan</i>	STRABISMUS AND VISUAL ABILITIES
<b>521</b>	<i>Maša Avramović</i>	CONCEPTUALIZING KINDERGARTEN SPACE AS A CULTURALLY STRUCTURED ENVIRONMENT
<b>535</b>	<i>Mirjana Stakić</i>	SOCIOLOGICAL APPROACH AND MODERN INTERPRETATION OF LITERATURE IN TEACHING PRACTICE
<b>551</b>	<i>Викторія Викторовна Сафонова Mirjana Adamović</i>	METHODICAL ASPECTS OF THE DEVELOPMENT OF COMMUNICATIVELY ORIENTED SPECIFICATION OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE EXAMS IN SERBIA
<b>559</b>	<i>Nedeljko Trnavac</i>	ON THE BRUSH AND SADDLE: SUPERVISION OF ELEMENTARY SCHOOLS IN SERBIA IN THE FIRST HALF OF THE NINETEENTH CENTURY
<b>563</b>	CONTRIBUTORS' NOTES	

# СОДЕРЖАНИЕ

<b>369</b>	<i>Драгана Павлович Бренеселович</i>	ДЕТСКИЙ САД КАК МОДЕЛЬ-ЦЕНТР
<b>387</b>	<i>Вера Спасенович</i>	ДИФФЕРЕНЦИАЦИЯ В ОБЯЗАТЕЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ: СРАВНИТЕЛЬНЫЙ ОБЗОР ПОЛИТИК И ПРАКТИК В ЕВРОПЕЙСКИХ СТРАНАХ
<b>401</b>	<i>Джурджица Комленович Душица Малинич Елена Станишич</i>	МНЕНИЕ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ЕСТЕСТВЕННЫХ НАУК О ВВЕДЕНИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ В ОСНОВНОМ ОБРАЗОВАНИИ
<b>417</b>	<i>Ясмина Шефер</i>	„ТРИЛИСТНИК“ ПОДХОД К ОБУЧЕНИЮ: ХАРАКТЕРИСТИКИ, ПРЕИМУЩЕСТВА И ТРУДНОСТИ В РЕАЛИЗАЦИИ КОМПОНЕНТЫ КРЕАТИВНОСТЬ
<b>437</b>	<i>Снежана Маринкович</i>	ОЦЕНКА И РАЗВИТИЕ КОМПЕТЕНЦИЙ УЧАЩИХСЯ
<b>451</b>	<i>Лидия Радулович Милица Митрович</i>	РАЗНООБРАЗИЕ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ В НАШИХ ШКОЛАХ
<b>465</b>	<i>Кристина Овесни Вера Радович Шефика Алибабич</i>	ПРЕДАННОСТЬ УЧИТЕЛЕЙ ПРОФЕССИИ И ШКОЛЕ, В КОТОРОЙ РАБОТАЮТ
<b>481</b>	<i>Мирьяна Япунджа Милисавлевич Александра Джюрич Здравкович Саня Гагич</i>	НЕЙРОПСИХОЛОГИЧЕСКЕИ ФУНКЦИИ КАК ИНДИКАТОРЫ УСПЕХА В ОБУЧЕНИИ МУЗЫКЕ УЧЕНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ В ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОМ РАЗВИТИИ
<b>493</b>	<i>Любица Исакович Надежда Димич Тамара Ковачевич</i>	СПЕЦИФИКА ВОПРОСОВ И ОТВЕТОВ В ПИСЬМЕ, РЕЧИ И ЯЗЫКЕ ЖЕСТОВ У ГЛУХИХ И СЛАБОСЛЫШАЩИХ УЧЕНИКОВ
<b>505</b>	<i>Бранка Эшкирович Милица Глигорович Весна Вучинич Бранка Яблан</i>	КОСОГЛАЗИЕ И ВИЗУАЛЬНЫЕ СПОСОБНОСТИ
<b>521</b>	<i>Маша Аврамович</i>	ПОНИМАНИЕ ПРОСТРАНСТВА ДЕТСКОГО САДА КАК КУЛЬТУРНО СТРУКТУРИРОВАННОЙ СРЕДЫ
<b>535</b>	<i>Мирьяна Стакич</i>	СОЦИОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД И СОВРЕМЕННАЯ ТРАКТОВКА ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ В УЧЕБНОЙ ПРАКТИКЕ
<b>551</b>	<i>Викториа Викторовна Сафонова Мирьяна Адамович</i>	МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗРАБОТКИ КОММУНИКАТИВНО- ОРИЕНТИРОВАННОЙ СПЕЦИФИКАЦИИ ЭКЗАМЕНА ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ В СЕРБИИ
<b>559</b>	<i>Неделько Трнавац</i>	В ПЕРУ И СЕДЛО – НАДЗОР ЗА РАБОТОЙ НАЧАЛЬНЫХ ШКОЛ В СЕРБИИ В ПЕРВОЙ ПОЛОВИНЕ XIX ВЕКА
<b>563</b>	ПРАВИЛО ПУБЛИКАЦИИ ДЛЯ АВТОРОВ	



## ДЕЧЈИ ВРТИЋ КАО МОДЕЛ ЦЕНТАР<sup>1</sup>

**Апстракт** У раду је дато теоријско утемељење концепта дечјег вртића као модел центра засновано на системском приступу променама у образовању и концепту одрживости промена. Како је Законом о предшколском васпитању и образовању Србије уведена институција модел центра, наше истраживање је било усмерено на испитивање предуслова за његово утемељивање у пракси кроз анализу легислативних претпоставки за његово успостављање и истраживање перспективе практичара о модел центру. У истраживању је коришћена техника анализе садржаја и упитник за испитивање односа практичара према концепту модел центра и појединим његовим функцијама као и о потенцијалним улогама у модел центру.

Резултати показују да је изостала институционализација модел центра уведеног Законом, јер иако је ова институција новина у нашој пракси, њено значење, сврха, функције, начин заснивања, функционисања и финансирања нису регулисани нити једним подзаконским документом. С друге стране, практичари укључени у ово истраживање показали су изузетно позитиван однос према овом концепту препознајући важност његових функција у развоју праксе и дисеминацији промена у пракси, као и у професионалном усавршавању. На основу добијених резултата, у закључку су изнете препоруке за образовну политику којима би се обезбедило успешно утемељење модел центра и остварило повезивање истраживача, практичара и доносилаца образовне политике.

**Кључне речи:** модел центар, промене у образовању, одрживост промена, дисеминација, институционализација.

---

1 Рад је реализован у оквиру пројекта „Модели процењивања и стратегије унапређивања квалитета образовања у Србији“ (179060), који финансира Министарство просвете науке и технолошког развоја Републике Србије, а носилац је Институт за педагогију и андрагогију Филозофског факултета Универзитета у Београду.



## KINDERGARTEN AS MODEL CENTER

### **Abstract**

*Theoretical conceptualization of kindergarten as the model center is based on the systemic approach to changes in education and the concept of the sustainability of change. Since the Law of preschool education in Serbia introduced the institution of the model centre, we directed our research to examining the preconditions for its implementation in practice by analyzing legislative preconditions for its implementation and to examine the views of the practitioners of the idea of the model center. We used the technique of content analysis and a questionnaire to examine the attitudes of practitioners towards the model center and their own potential roles in it. The results show that the implementation of the model center has not been done yet since its significance, purpose, functions, instructions for implementation, functioning and financing have not been determined by necessary sublegal documents. On the other hand, the practitioners who took part in the research expressed a very positive attitude towards this concept and they recognized its significance for the development and dissemination of change in practice and in their in-service training. Based on the obtained results the conclusion of the paper contains some suggestions for educational policy by which successful implementation of the model center and interconnecting of researchers, practitioners and educational policy agents could be achieved.*

**Keywords:** *model center, changes in education, sustainability of change, dissemination, institutionalization.*

## ДЕТСКИЙ САД КАК МОДЕЛЬ-ЦЕНТР

### **Резюме**

*В работе представлены теоретические основы концепции детского сада как модели центра, основанные на системном подходе к изменениям в образовании и концепции устойчивости изменений. Поскольку Законом о дошкольном воспитании и образовании Сербии предусмотрено существование модель-центра, наше исследование направлено на изучение условий для его введения на практике, с помощью анализа законодательных предпосылок для его создания и а-анализа мнения практиков о модель-центре. Была использована техника анализа содержания и анкета для исследования отношения практиков к концепции модель-центра и некоторым из его функций, а также о потенциальных ролях в модель-центре. Результаты показывают, что введенная Законом институционализация модель-центра не существует. Хотя эта институция является новинкой в нашей практике, ее значение, функции, способ создания, функционирования и финансирования не регулируются любым подзаконным документом. С другой стороны, практики, участвующие в данном исследовании, показали весьма положительное отношение к этой концепции, признавая*

*важность ее функции для развития практики и распространения изменений в образовании, а также для профессионального развития. На основе полученных результатов, в заключении изложены рекомендации по образовательной политике, которые обеспечили бы успешное создание модель-центра и взаимосвязь исследователей, практиков и деятелей в области образовательной политики.*

**Ключевые слова:** модель-центр, изменения в сфере образования, устойчивость изменений, институционализация.

### Увод

Савремене теоријске поставке и истраживања у области образовних политика и реформи у образовању указују на два кључна аспекта у процесу унапређивања квалитета образовања:

1. Неопходност повезивања доносилаца политике образовања, истраживача и практичара у покретању промена и грађењу квалитета образовања;
2. Неопходност планских, системских и систематских мера подршке очувању уведене промене и иновације након завршетка периода развијања новине.

Искуства земаља са високим квалитетом предшколског васпитања (као што су нпр. Шведска, Нови Зеланд, Финска...) показују да је за успешне промене и развој васпитне праксе неопходно повезивање образовне политике, истраживача и практичара. Све значајне промене, као што су нпр. увођење нових основа програма васпитно-образовног рада, промене у начину развијања програма и документовању васпитно-образовне праксе, промене у концепцији евалуације и самоевалуације, одвијају се по правилу кроз развојна истраживања практичара и истраживача у тесној сарадњи са носиоцима образовне политике (Krnjaja i Pavlović Breneselović, 2013).

Друга поставка проистиче из разумевања да су образовни системи и образовне институције не само по својој природи конзервативни системи (усмерени на одржавање постојећег стања) већ и да, као и сваки систем, у случају сегментираних промена теже успостављању пређашњег стања (Fullan & Reigeluth, 2008). Како наводе Џин Сенчри и Албигејл Леви (Century & Levi, 2004), пракса образовних институција има неколико обележја: она је непостојан систем, подложен турбуленцијама (нпр. мења се променом руководиоца, померањем приоритета у просветној политици); истовремено, пракса је високоинституционализована и бирократизована; она пре свега зависи и модификује се кроз лични план сваког учесника; сваки оригинални план се модификује у конкретном контексту културе институције и локалном контексту. Из тога следи да се промене инициране интервенцијом чак и када постану део званичног програма неминовно мењају и адаптирају, и то у различитим правцима који могу више или мање одступати од

постигнутог првобитног исхода интервенције. Због тога се као кључно у увођењу промена отвара питање одрживости промена.

### **Одрживост промена и концепт модел центра**

Концепт дечјег вртића као модел центра постављен је у оквиру међународног пројекта Института за педагогију и андрагогију Филозофског факултета у Београду „Де-чји вртић као породични центар“ (Pavlović Breneselović, 1998). Овај концепт се заснива на теоријским поставкама о одрживости промена у васпитно-образовној пракси.

По Фулану (Fullan, 2005), суштина одрживости је у „континуираном напретку, адаптацији и заједничком решавању проблема у даљем сусрету са комплексним изазовима“. Питање одрживости је питање резилијентности коју Фулан одређује као истовремену постојаност и флексибилност. Он говори о осам узајамно повезаних елемената одрживости. То су: дељење моралне сврхе; латерални развој капацитета кроз мрежу (повезивање и размену међу системима исте равни); надлежност и одговорност на нивоу школе (аутономија) и истовремена вертикална повезаност; дубинско учење кроз процес истраживања и критичког преиспитивања властите праксе; дуална усмереност на краткорочне резултате и дугорочна усмереност на одрживост; циклично „енергизирање“ (повремено застајање, сагледавање и преиспитивање стања као „платформе“ за обнављање енергије) и лидерство као кључна полуга одрживости (Fullan, 2005; 2007).

Концепт одрживости заснива се на разумевању природе системских промена и процеса промена, а ми смо издвојили њихове четири суштинске карактеристике. Прва карактеристика је да промена није независно постигнуто стање које, једном достигнуто, опстаје само по себи (Pavlović Breneselović, 2008; 2009). Она не постоји уколико се континуирано не испољава и развија кроз и у пракси деловања. Не постоји горња граница промене, нити тачка завршетка. Из тога следи да питање одрживости није питање опстајања специфичне праксе, већ питање развоја капацитета за континуирани даљи развој и капацитета за стални процес промена (Hopkins, према: Florian, 2000).

Друга карактеристика је да се промене у комплексним системима одвијају кроз формирање нових носећих образаца (необичних атрактора, по теорији хаоса). Необични атрактори су врста фрактала који утичу на процес и структуре које се појављују током трансформације система. У образовању необични атрактор настаје када носеће идеје и вредности постају општеприхваћене културне норме свих учесника (Peurach, 2011; Reigeluth, 2008). Системи су самореферентни – доследни вредностима и идејама које су носилац идентитета система (Cilliers, 2002; Reigeluth, 2008). Суштина одрживости је у одржавању носећих вредности и веровања која су у основи промене, као путоказа у даљем процесу адаптације и развоја (Century & Levi, 2004; Fullan, 2007; Reigeluth, 2008). Из тога следи друго суштинско питање одрживости, а то је питање колико су појединци који су укључени у ове процесе

## Дечји вртић као модел центар

развили своје капацитете за рефлексију, подршку, размену и акцију у складу са заједничким вредностима и сврхом и колико су надаље подржани у том развоју.

Трећа карактеристика је да процес промене има фазе које се разликују по испољеним потребама учесника у процесу промена. Развој практичара у процесу промена подстиче се кроз преузимање нових улога којима се подупиру њихове еволуиране потребе. У табели 1. дат је приказ фаза промена и потреба практичара у појединим фазама, према Адаму и Квину (Adam & Quinn, 1996, према: Rolheiser & Quinn, 1997: 16).

Табела 1. Фазе промене и потребе практичара

Фазе промене	Потребе могу укључивати
1. корак <i>Промена се приближава</i>	Да се осети да је потребна Савет експерата Примери успеха Дискусија о могућностима Валидација прошлог рада Инспирација
2. корак <i>Катализатор почетка промене</i>	Информације Инспирација Време Вођство
3. корак <i>Моментум почиње</i>	Признавање почетних напора Могућности изражавања дилема и учење нових вештина Подршка да се ризикује Отворена комуникација
4. корак <i>Дубља имплементација</i>	Менторство, „coachin“ Јасно постављени циљеви и акције Време Инспирација Признавање труда Подршка, учење
5. корак <i>Преиспитивање</i>	Охрабривање Могућност дељења наученог Могућност разјашњавања
6. корак <i>Нешто од успеха</i>	Могућност дељења Време планирања за даље фазе - институционализација
7. корак <i>Промена постаје део живота</i>	Званична подршка Могућност пречишћења, преиспитивања, прераде, даљег развоја

Четврта карактеристика је да промене нису продуктне, већ процесне (Pavlović Breneselović, 2009). Из тога следи да ширење неке промене (дисеминација) на праксу других вртића не може бити пресликавање готових решења, већ подстицај да се кроз носеће идеје и вредности покрене процес промена.

Полазећи од оваквог схватања, модел центар смо препознали као начин реализације три међусобно повезане димензије одрживости: грађење квалитета

(даљи развој праксе); системско утемељивање (институционализација) и ширење у систему (дисеминација) (Pavlović Breneselović, 2008).

Грађење квалитета кроз даљи развој праксе остварује се кроз могућност даље подршке практичарима да учествују у развијању промене. Кроз рефлексивну праксу васпитачи изграђују практичну теорију промене која је основ њихове компетентности. Процес развоја праксе и професионалног развоја су узајамно условљени и узајамно делујући.

Институционализација има два нивоа: ниво конкретне праксе и ниво утемељења у образовном систему. На нивоу конкретне праксе то је питање институционализације културе: модел центром се *капацитет за континуирани процес* развоја промене уграђује у праксу деловања кроз одговарајућу културу и структуру установе. Ниво утемељења у образовном систему подразумева добијање статуса модел центра, политику и регулативу којом се институционализују и подржавају ови капацитети.

Дисеминација је процес ширења и развијања у систему носећих идеја промене, а не реплицирање, јер је промена као процес контекстуално особена и аутентична. Модел центар постаје место презентовања концепције и искуства промене и стручне праксе и обуке, тиме омогућавајући стручно усавршавање других практичара и ширење у систему.

Из оваквог разумевања природе и процеса промена следи наше одређење модел центра. Модел центар је дечји вртић као организациона јединица у оквиру предшколске установе у коме је реализован научноистраживачки пројекат усмерен на промене васпитно-образовне праксе и постављене основе за даљи развој промена и осмишљени програм дисеминације.

Модел центар има две узајамно повезане функције:

1. остваривање одрживости промене развијене током пројекта кроз даљи развој квалитета праксе. Функција одрживости и грађења квалитета остварује се кроз: истраживања практичара; партиципативну евалуацију; умрежавање практичара; сарадњу са научноистраживачким институцијама; израду стручних публикација; презентовање на конференцијама; учешће на семинарима и скуповима који се баве проблематиком релевантном за иновацију.
2. дисеминацију иновације развијене током пројекта. Функција дисеминације остварује се кроз промотивне активности, образовне активности, активности размене и умрежавања, изван и унутар модел центра. Унутар модел центра дисеминација се остварује кроз следеће облике: организоване посете, праксу студената, студијски боравак / стручну праксу и обуке.

У стратешком документу Министарства просвете Србије из 2002. године (*Kvalitetno obrazovanje za sve – put ka razvijenom društvu*, 2002) први пут се помиње концепт модел центра. У поглављу које се односи на стратешке предлоге експертских група, у оквиру предлога за предшколско васпитање, наводи се модел центар у два

наврата: када се говори о томе шта подразумева стратегија реформе наводи се поред осталог „дисеминација проверених, успешних модела и решења, путем умрежавања и формирања инструктивних модел-центара“ (*Kvalitetno obrazovanje za sve – put ka razvijenom društvu*, 2002: 46). У оквиру конкретних активности које треба предузети у наредном периоду наводи се, између осталог, „...система лиценцирања за приватне установе, иновативне и алтернативне програме и развијања система за реорганизацију и диференцијацију постојећих предшколских организација (формирање мањих организационих јединица, диференцирање „предшколских установа“, „дечјих вртића“, „дечјих центара / центара за рано васпитање и образовање“, „модел центара“ (*Kvalitetno obrazovanje za sve – put ka razvijenom društvu*, 2002: 47). Документом није дата конкретизација концепта модел центра.

Законом о предшколском васпитању и образовању (2010) институција модел центра добија законски оквир.

### Методологија истраживања

Будући да је институција модел центра законски утемељена, наше истраживање је било усмерено на испитивање да ли у предшколској пракси у Србији постоје основни предуслови за успостављање и функционисање модел центра. Под основним предусловима подразумевамо: 1) постојање регулативе којом је омогућено и којом се подржава институционализација модел центра и његових функција; 2) прихваћеност институције модел центра и њених функција од стране практичара.

Истраживање је дескриптивно и реализовано је кроз два задатка:

1. анализу легислативе (закона и подзаконских аката) из области предшколског васпитања техником анализе садржаја;
2. испитивање перспективе практичара о модел центру техником анкетирања. Упитником о модел центру обухваћено је испитивање:
  - односа практичара према модел центру (важност, отпори и очекивања),
  - односа према појединим функцијама модел центра,
  - мишљења о улогама у модел центру и преференцијама учесника у односу на поједине улоге.

Упитник је имао 14 питања, од тога шест питања у облику петостепене скале процене и по четири питања затвореног и отвореног типа. Подаци су обрађивани квантитативно, утврђивањем укупних фреквенција и фреквенција у оквиру појединих категорија испитаника и квалитативном анализом кроз анализу текста и технику проширивања (Greene, 2007). При обради података, стручни сарадници, директори и надзорници сврстани су у једну категорију под термином „сарадници“.

Узорак практичара је пригодни и обухватио је укупно 44 практичара, од тога 18 васпитача, 12 помоћника васпитача, пет стручних сарадника, пет директора и четири надзорника, након трогодишњег учествовања у развојном научноистраживачком пројекту усмереном на промену праксе вртића. Овакав избор узорка проистекао је из

становишта да је за сагледавање односа практичара према модел центру релевантно мишљење оних практичара који су учествовали у развојном научноистраживачком пројекту и који су упознати са концепцијом модел центра.

## Резултати и дискусија

### *Легислативни предуслови*

Законом о предшколском васпитању и образовању (2010) уводи се институција модел центра и дефинише да „предшколска установа може стећи статус модел центра ако је: 1) као огледна установа учествовала у научноистраживачком пројекту којим су уведене иновације у остваривању васпитно-образовне праксе или је развијен нови модел програма предшколског васпитања; 2) постоје кадровски и просторни услови за организовање обуке и стручног усавршавања васпитача и стручних сарадника“ (*Zakon o predškolskom vaspitanju i obrazovanju*, 2010, чл. 29: 8-9). Законом су дефинисани критеријуми за добијање статуса модел центра које мора да испуни установа, али не и ближе одговорности и обавезе државе и локалне самоуправе у пружању подршке и финансирању модел центра. Иако се Законом предвиђа да ближа одређења о начину оснивања и функционисања модел центра доноси министар, претраживањем свих подзаконских аката из области предшколског васпитања нисмо наишли ни на један документ који би се односио на конкретизацију оснивања и функционисања модел центра.

Даљи правац наше анализе био је усмерен на друга релевантна документа која су из области предшколског васпитања или се односе и на предшколско васпитање. Иако је Стратегија развоја образовања у Србији до 2020. године рађена после доношења Закона о предшколском васпитању и образовању, у њој се не помиње модел центар, нити међу предвиђеним мерама има мера које су усмерене на развој модел центара (*Strategija razvoja obrazovanja u Srbiji do 2020. godine*, 2012).

Међу подзаконским актима којима се регулишу подручја делатности предшколског васпитања, а која се не односе директно на модел центар, модел центар се помиње само у Правилнику о сталном стручном усавршавању и стицању звања наставника, васпитача и стручних сарадника (2012). У оквиру активности које предузима установа у оквиру својих развојних активности наводи се, између осталог, програм огледа и модел центар (чл. 4, став 2). Овај облик стручног усавршавања спада у оне облике који се одређују као „обавезна активност наставника, васпитача и стручног сарадника утврђена педагошком нормом, у оквиру 40-часовне радне недеље (чл. 5) и не улази у систем бодовања у оквиру обавезне бодовне квоте од 120 бодова у року од пет година. Оваквим одређењем јасно је да се системом професионалног усавршавања не препознаје рад у модел центру као значајан облик усавршавања нити се препознаје потенцијал модел центра за професионално усавршавање практичара ван те установе.



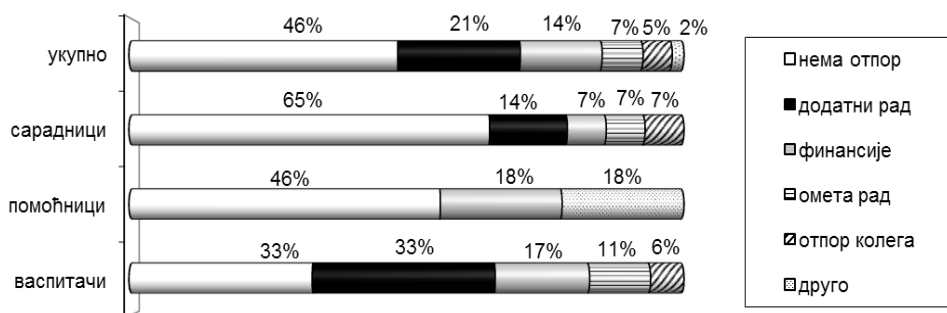
У другим правилницима и стандардима нисмо наишли на помињање модел центра, па чак ни у правилнику о пословима стручних сарадника (*Pravilnik o programu svih oblika rada stručnih saradnika, 2012*), што такође говори о непрепознавању значаја и потенцијала модел центра.

### Перспектива практичара

Готово сви учесници истраживања (98%) исказују позитиван однос према модел центру. Око 2/3 испитаника (64%) сматра изузетно добром идеју модел центра и скоро 1/3 добром, а само 2% делимично добром. Категорија сарадника има у највећем проценту (86%) изузетно позитивно мишљење, а такво мишљење дели и 50% васпитача, док 46% сматра ову идеју добром, а 6% донекле добром.

Највећи број испитаника (88%) наводи да генерално нема никакав отпор према модел центру, а делимичан отпор имају пре свега васпитачи (17% васпитача) и стручни сарадници (12%). Оваква слика се донекле мења на спецификованом питању о врстама отпора (графикон 1).

Графикон 1. Категорије отпора



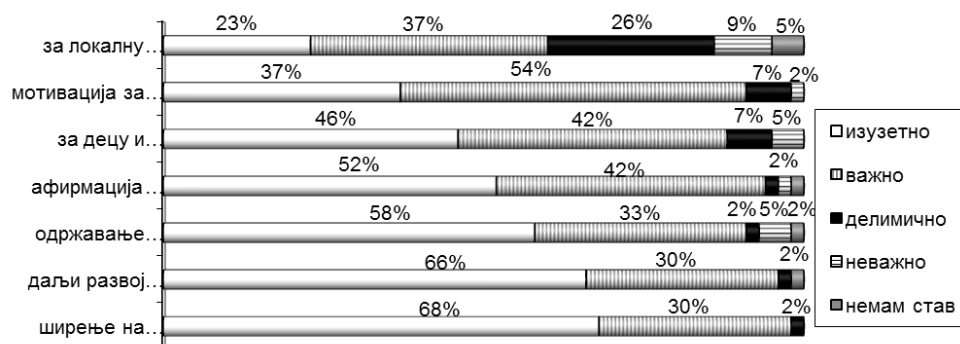
Најчешћи узрок отпора је мишљење да ће то представљати додатно оптерећење у раду, а то мишљење дели 1/3 васпитача и знатно мање сарадника (14%). На другом месту је мишљење да модел центар захтева додатна финансијска средства за која не знају како би се обезбедила, а око 1/10 сматра да би то ометало редован рад вртића. Око 6% и васпитача и сарадника узроке отпора везује за страх од негативног реаговања колега који не би били укључени. Генерално, помоћници васпитача имају најмањи отпор, а када га имају, везују га пре свега за проблем финансирања и питање свог даљег статуса.

Учесници истраживања се у целини слажу да је формирање модел центра изузетно важно (51%) и важно (37%). Само 7% испитаника сматра да је формирање модел центра делимично важно, а 3% да је неважно, док 2% нема став.

Највећи број испитаника везује изузетну важност и важност за већину потенцијалних подручја и функција деловања модел центра (графикон 2).



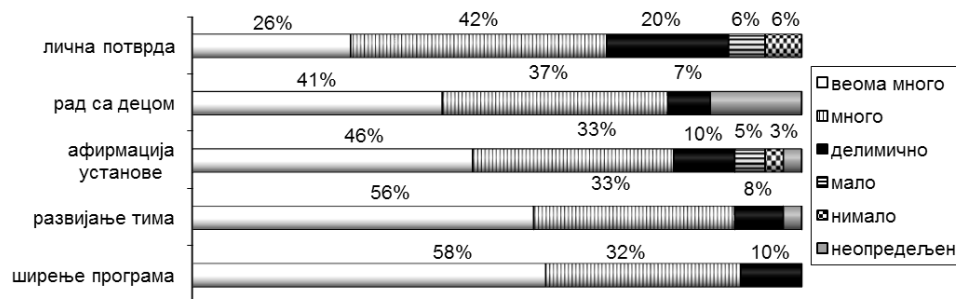
Графикон 2. Процена важности модел центра у односу на поједина подручја и функције



Важност формирања модел центра највећи број испитаника везује за функцију дисеминације и даљег развоја програма и одржавање квалитета рада, а потом за афирмацију установе, за децу и родитеље који су укључени у програм, као и мотивацију за даљи властити рад. Испитаници најмање препознају важност модел центра за локалну заједницу.

Веома висока лична очекивања испитаника у односу на модел центар везана су пре свега за ширење програма и даље развијање тимског рада, а затим за афирмисање установе и квалитет властитог рада (графикон 3).

Графикон 3. Лична очекивања у односу на модел центар

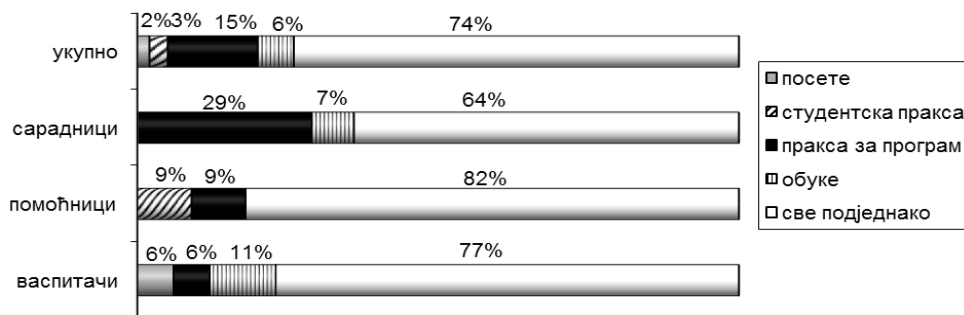


Учесници су подељени у очекивањима везаним за личну професионалну потврду. Четвртина има веома висока очекивања, 40% испитаника има висока очекивања, а 20% делимична и 10% мала или никаква. На основу коментара испитаника на питање о могућностима личне потврде, њихова делимична скепса је последица праксе да се овакав рад званично не препознаје као потврда професионалног развоја.

Готово две трећине учесника сматра да су сви потенцијални облици реализације функција модел центра подједнако важни (графикон 4).

## Дечји вртић као модел центар

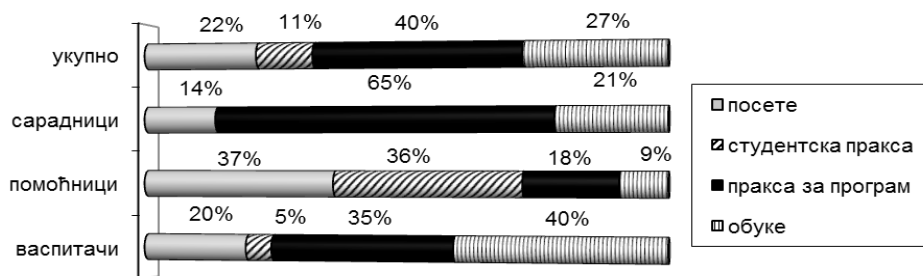
Графикон 4. Важност појединих облика реализације функција модел центра



Нешто већи број испитаника (29%) из категорије сарадника даје предност функцији праксе у односу на друге функције, док студентску праксу као најважнији облик наводе само помоћници васпитача.

Лична преференција појединих функција приказана је на графикону 5.

Графикон 5. Лична преференција појединих функција

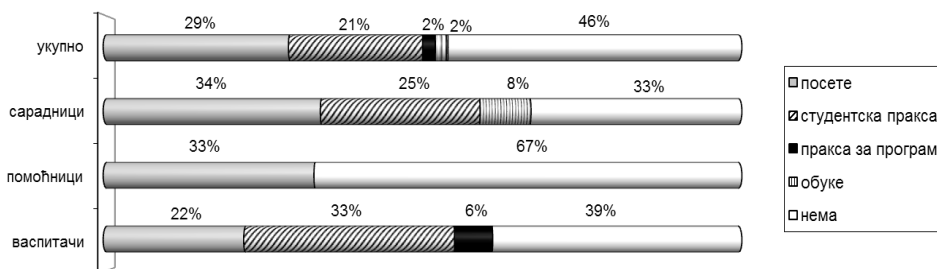


Испитаници у целини преферирају функцију стручне праксе (праксе за програм), а затим обуке и посете, а најмање студентску праксу. Међутим, ове преференције се разликују код појединих категорија испитаника. Док се испитаници из категорије сарадника најчешће опредељују за стручну праксу, васпитачи се најчешће опредељују за обуке, а помоћници за студентску праксу и посете. Као разлоге испитаници најчешће наводе, када је у питању стручна пракса, усавршавање властитог рада и могућност квалитетног ширења програма. Када су у питању обуке, наводи се најчешће властито усавршавање и развој тимског рада, а затим и допринос усавршавању других. Када су у питању посете, као разлози се наводе даље развијање програма и креативност у раду, а помоћници у студентској пракси виде могућност благовременог ширења концепције и важност трансформације иницијалног образовања васпитача.

Код готово половине испитаника не постоји одбојност ни према једном облику реализације функција (графикон 6). У томе предњаче помоћници васпитача. Оваква разлика може се тумачити или као последица мањег искуства помоћника

или као већа отвореност помоћника према активностима које излазе из домена уобичајено схваћених професионалних улога.

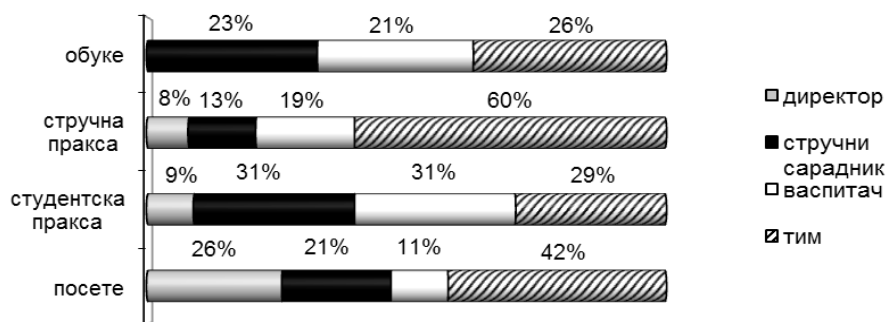
Графикон 6. Лична одбојност према појединим облицима реализације функција модел центра



Највећи број васпитача не воли студентску праксу, а највећи број помоћника и сарадника посете. Најчешћи разлог одбојности према посетама је да то ремети редован рад (и то не само у смислу одузимања времена него због синдрома „показивања у добром светлу“) и проблеми везани за посетиоце (различите структуре, непредвиђено реаговање). Разлог за одбојност према студентској пракси је некомпатибилност иницијалног образовања које добијају студенти са концепцијом програма који они развијају („они уче другачије“, „њих шаљу са другим захтевима“).

Према мишљењу највећег броја испитаника, у реализацији стручне праксе и посета треба да учествује цео тим, а у реализацији студентске праксе пре свега стручни сарадници и/или васпитачи. У погледу обука, испитаници су подељеног мишљења: приближно по 1/3 сматра да треба да их реализује тим, стручни сарадник или васпитач (графикон 7).

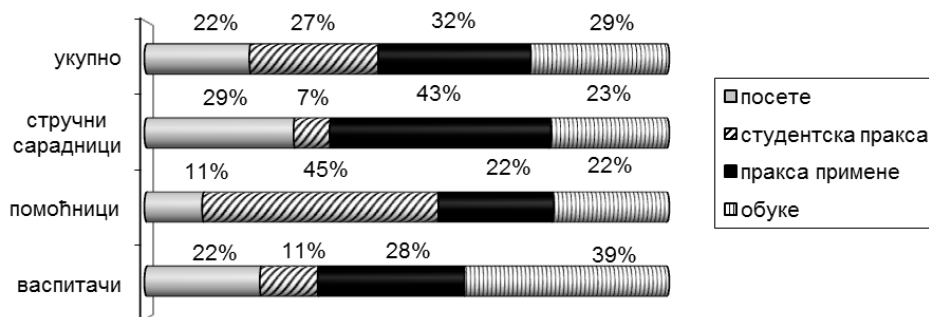
Графикон 7. Подела улога у реализацији појединих облика



У којим облицима реализације испитаници виде свој могући највећи допринос приказано је на графикону 8.

## Дечји вртић као модел центар

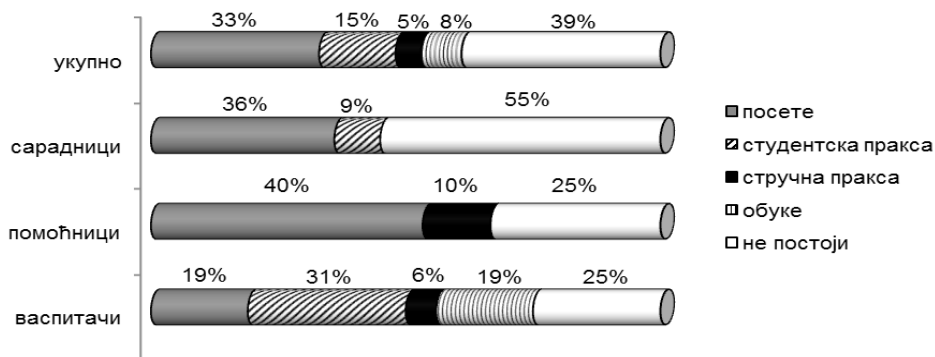
Графикон 8. Мишљење о личном доприносу у појединим областима реализације функција модел центра



Највећи број васпитача сматра да би њихов лични допринос био највећи у обукама, потом у стручној пракси; највећи број стручних сарадника у стручној пракси и посетама, а помоћници у студентској пракси. Укупни резултати указују на готово уједначену расподелу међу појединим облицима, чиме се потврђује неопходност тимског функционисања, јер само успешно тимско функционисање омогућава поделу улога у оквиру тима уважавањем преференција појединих чланова.

Готово 40% испитаника наводи да не постоји облик у коме не би волели да учествују (графикон 9) и у таквом односу предњаче сарадници.

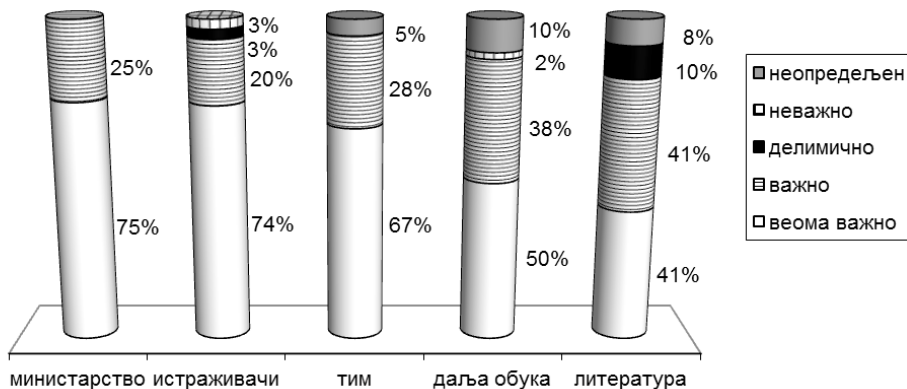
Графикон 9. Облици у којима не би волели да се ангажују



Најчешћи облик у коме не би волели да учествују су посете и у томе предњаче помоћници и сарадници, што је посебно занимљиво у односу на њихове уобичајене улоге. Трећина васпитача не би волела да учествује у студентској пракси.

За успешно функционисање модел центра, по мишљењу испитаника, најважнији су подршка у образовној политици и даље посете истраживача, као и развијање тимског рада међу запосленима, док потребу за даљом обуком сматра веома важном половина испитаника (графикон 10).

Графикон 10. Варијабле од којих зависи успешно функционисање модел центра



### Закључак

Законом о предшколском васпитању и образовању уведена је институција модел центра, али на основу анализе легислативе из области предшколског васпитања можемо закључити да, иако је ова институција новина у нашој пракси, њено значење, сврха, функције, начин заснивања и функционисања, као и финансирања нису регулисани ниједним правилником, упутством или стандардима. Такође, сврха и функција модел центра нису подржане уопште, или не на адекватан начин ни другим релевантним подзаконским актима нити стратегијским документима којима се регулише делатност предшколског васпитања. Отуда не чуди што институција модел центра још увек није заживела у нашој васпитно-образовној пракси.

С друге стране, резултати истраживања перспективе практичара указују на њихов позитиван однос према модел центру, разумевање његове улоге и значаја за даљи развој промена и дисеминацију, као и спремност да учествују у реализацији функција модел центра. Резултати такође показују да практичари јасно сагледавају неопходност континуиране сарадње истраживача и практичара, као и неопходност систематске подршке доносилаца образовне политике институционализацији модел центра. Коначно, резултати показују да учешће у развојном истраживачком пројекту и деловање унутар модел центра практичари виде као значајан облик свог стручног усавршавања и простор за стручно усавршававање других практичара. То показују и подаци истраживања перспективе васпитача о стручном усавршавању на репрезентативном узорку васпитача из Србије (Pavlović Breneselović i Krnjaja, 2012). Међу облицима стручног усавршавања који веома доприносе њиховом професионалном усавршавању и развоју, чак 79,5% васпитача наводи истраживања практичара (на првом месту по учесталости у односу на друге облике), а 65% наводи

као веома значајне и 23% углавном значајан рад у огледним вртићима, док 51% као веома значајне и 37% као углавном значајне наводи стручне посете.

Сврха оснивања и функционисања модел центра је: повезивање истраживача, практичара и доносилаца политике у трансформацији васпитно-образовне праксе; афирмација делатности предшколског васпитања у ширем и локалном друштвеном контексту; унапређивање квалитета предшколског васпитања кроз покретање промена и иновација заснованих на савременим научним полазиштима и приступима; одрживост промена; подржавање професионалног усавршавања и развоја кроз истраживања практичара; афирмација практичара као агенса у развијању и дисеминацији промена у грађењу квалитета васпитно-образовне праксе.

Да би модел центар остварио овакву сврху, неопходна је трансформација улога и истраживача и практичара и доносилаца одлука у образовној политици, као и самих дечјих вртића. Улога теоретичара и истраживача у образовању не завршава се теоријским одређењем концепције модел центра, већ подразумева покретање развојних истраживања кроз која се преиспитује и гради и теорија и пракса образовања. Улога практичара није у имплементацији реформских промена, већ у грађењу тих промена кроз стално истраживање властите праксе. Испитаници у нашем истраживању као учесници развојног научноистраживачког пројекта показали су да су за то спремни. Како су они указали, једна од претпоставки такве праксе јесте развијање тимског рада и трансформација вртића у заједницу која учи. Коначно, да би модел центар заживео, неопходна је његова институционализација за коју закон даје претпоставке, али то није довољно за његово утемељење. За доносиоце одлука у образовној политици значајно је сагледавање да се кроз модел центар:

1. афирмише развојна, а не само нормативна функција образовне политике, односно Министарства просвете, којом се подржавају иновације и промене и унапређује квалитет образовања кроз покретање и подршку развојних истраживачких пројеката. Тиме се политика Министарства потврђује као савремено стручно утемељена и стратешки промишљена, којом се истовремено афирмише значај науке и уважавају практичари као агенси промена у образовању.
2. обезбеђује да се образовна пракса унапређује у складу са стратешким опредељењима и приоритетима образовне политике, односно Министарства, а не према парцијалним интересима истраживачких институција и/или трећег сектора и других финансијера.
3. обезбеђује одрживост реформских промена образовања и мера унапређивања квалитета образовања.

С обзиром на то да је модел центар новина у нашој образовној пракси, посебно је важно да се обезбеди да модел центар функционише у складу са својом сврхом и функцијама и да се спречи евентуално девалвирање овог института пропустима у његовој институционализацији. То се обезбеђује: 1) подршком покретању развојноистраживачких пројеката; 2) постављањем високих захтева за добијање

статуса и функционисање модел центра; 3) уважавањем функција и специфичности рада модел центра кроз одговарајућу легислативу и финансијску потпору неопходну за адекватно функционисање модел центра; 4) формализовањем потенцијала модел центра као облика стручног усавршавања и напредовања како за оне који су у њему ангажовани, тако и за практичаре који пролазе кроз стручну праксу и обуке у модел центру.

Сврха постојања модел центра је од општег интереса образовне политике и целокупног система предшколске делатности и у његовој институционализацији се не може ослонити на (евентуални) посебан интерес локалне управе за постојање модел центра, већ модел центар треба да буде у надлежности и стручној и финансијској одговорности Министарства просвете, како је то уосталом и препознато Законом о предшколском васпитању и образовању.

### Литература

- Century, J. R. & Levy, A. J. (2004). *Institutionalization and Sustainability: Bringing Theory and Research on Sustainability To Practice*. Newtau, MA: Education.
- Cilliers, P. (2002). *Complexity and Postmodernism - Understanding Complex Systems*. New York: Taylor & Francis e-Library.
- Florian, J. (2000). *Sustaining Educational Reform: Influential Facorts*. Aurora: MCREL.
- Fullan, M. (2005). *Leadership and Sustainability: System Thinkers in Action*. Thousand Oaks, California: Corwin Press and Ontario Principals' Council.
- Fullan, M. (2007). *The New Meaning of Educational Change, Fourth Edition*. New York and London: Teachers College Press.
- Greene, J. C. (2007). *Mixed Methods in Social Inquiry*. San Francisco, CA: JosseyBass.
- Krnjaja, Ž. i Pavlović Breneselović, D. (2013). *Gde stanuje kvalitet – politika građenja kvaliteta u predškolskom vaspitanju*, Knjiga 1. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu.
- Kvalitetno obrazovanje za sve – put ka razvijenom društvu* (2002). Beograd: Ministarstvo prosvete i sporta Republike Srbije.
- Pavlović Breneselović, D. (1998). *Model centar*, interni materijal projekta Dečji vrtić kao porodični centar. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu.
- Pavlović Breneselović, D. (2008). Održivost promena u vaspitnoj praksi. U Š. Alibabić i A. Pejatović (ur.). *Obrazovanje i učenje - pretpostavke evropskih integracija* (str. 193-207). Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu.
- Pavlović Breneselović, D. (2009). Promene u vaspitnoj praksi: izvodljivost i/ili kompatibilnost. *Pedagogija*, God. 64, Br. 2, 319-324.
- Pavlović Breneselović, D. i Krnjaja, Ž. (2012). Perspektiva vaspitača o profesionalnom usavršavanju sa stanovišta sistemske koncepcije profesionalnog razvoja. *Andragoške studije*, God. 19, Br. 1, 145-161.

- Peurach, D. J. (2011). *Seeing Complexity in Public Education*. New York: Oxford University Press.
- Pravilnik o stalnom stručnom usavršavanju i sticanju zvanja nastavnika, vaspitača i stručnih saradnika* (2012). Prosvetni glasnik, Službeni glasnik Republike Srbije, Br. 13/2012; 31/2012
- Pravilnik o programu svih oblika rada stručnih saradnika* (2012). Prosvetni glasnik, Službeni glasnik Republike Srbije, Br. 5/2012.
- Reigeluth, C. M. (2008). Chaos Theory and the Sciences of Complexity: Foundations for Transforming Education. In F. M. Duffy (Ed.), *Dream! Create! Sustain! Mastering the Art & Science of Transforming School Systems* (pp. 288-315). Leading Systemic School Improvement Series. Lanham, MD: Rowman & Littlefield Education.
- Rolheiser, C. & Quinn, J. (1997). *Managing the Process of Change, Workshop Manuel*. Ontario: Institute for Studies in Education/ Open Society Institute.
- Strategija razvoja obrazovanja u Srbiji do 2020. Godine* (2012). Prosvetni glasnik, Službeni glasnik Republike Srbije, Br. 107/2012.
- Zakon o predškolskom vaspitanju i obrazovanju* (2010). Prosvetni glasnik, Službeni glasnik Republike Srbije, Broj 18/10.

### Подаци о аутору

**Др Драгана Павловић Бренеселовић** (1955) је ванредни професор на Одељењу за педагогију и андрагогију Филозофског факултета Универзитета у Београду.  
**E-mail: dbrenese@f.bg.ac.rs**





## **ДИФЕРЕНЦИЈАЦИЈА У ОБАВЕЗНОМ ОБРАЗОВАЊУ: КОМПАРАТИВНИ ПРЕГЛЕД ПОЛИТИКА И ПРАКСИ У ЕВРОПСКИМ ЗЕМЉАМА<sup>1</sup>**

**Апстракт** У свим школским системима примењују се различити видови диференцијације у области образовања, којима покушава да се одговори на разлике у способностима и постигнућима међу ученицима. У овом раду се разматра да ли, када и како се остварује усмеравање и раздвајање ученика, било између различитих школа или унутар школе. С обзиром на то да међу одређеним школским системима постоје знатне сличности у структури и организацији обавезног образовања, па и у начину остваривања диференцијације, у раду се указује на специфичности остваривања диференцијације у току обавезног образовања у три групе земаља, односно даје се опис и анализа три различита модела која карактеришу одређене сличности у примењеним механизмима диференцијације: германски, скандинавски и англосаксонски. По ефектима диференцијације на једнакоправност у образовању, скандинавски модел се показује као веома успешан, док је у системима сврстаним у германски модел праведност у образовању по правилу мање изражена.

**Кључне речи:** диференцијација у образовању, германски модел, скандинавски модел, англосаксонски модел, праведност школских система.

### **DIFFERENTIATION IN COMPULSORY EDUCATION: A COMPARATIVE REVIEW OF POLICIES AND PRACTICES IN EUROPEAN COUNTRIES**

**Abstract** All school systems apply different types of differentiation in education, trying to respond to the differences in abilities and achievements of students. The

<sup>1</sup> Чланак представља резултат рада на пројекту „Модели процењивања и стратегије унапређивања квалитета образовања у Србији“, број 179060 (2011-2014), који реализује Институт за педагогију и андрагогију Филозофског факултета Универзитета у Београду, уз финансијску подршку Министарства просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије.

*paper deals with the questions of whether, when and how guidance and selection of students are done be it between different schools or inside a school. Since among certain school systems there are significant similarities regarding the structure and organization of elementary education, differentiation included, we stress the specificities of performing differentiation in the compulsory education in three groups of countries, i.e. three different models (German, Scandinavian and Anglo-Saxon) which are characterized by certain mutual features of the applied mechanisms of differentiations are described and analyzed. Regarding the effects of differentiation on equality in education, the Scandinavian model seems to be very successful while in the countries in the German model justice in education is less evident.*

**Keywords:** *differentiation in education, German model, Scandinavian model, Anglo-Saxon model, justice in educational systems.*

## ДИФФЕРЕНЦИАЦИЯ В ОБЯЗАТЕЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ: СРАВНИТЕЛЬНЫЙ ОБЗОР ПОЛИТИК И ПРАКТИК В ЕВРОПЕЙСКИХ СТРАНАХ

**Резюме** Во всех школьных системах применяются разные виды дифференциации в области образования, которыми стремятся адекватно ответить на разницу в способностях и достижениях учащихся. В данной статье рассматривается следующая проблема: осуществляется ли, когда и каким способом направление и классификация учеников, либо между разными школами, либо в рамках одной школы. Поскольку между школьными системами существуют значительное сходство на плане структуры и организации обязательного образования и путей достижения дифференциации, в данной статье обсуждается специфика осуществления дифференциации в ходе обязательного образования в трех группах стран, т.е. дается описание и анализ трех различных моделей, которые характеризуются некоторыми общими особенностями с точки зрения применяемых механизмов дифференциации: германской, скандинавской и англо-саксонской. Когда речь идет о последствиях дифференциации по критерию равенства в сфере образования, скандинавская модель оказывается очень успешной, в то время как в системах германской модели справедливость в образовании, как правило, является менее выраженной.

**Ключевые слова:** дифференциация в сфере образования, германская модель, скандинавская модель, англо-саксонская модель, справедливость школьных систем.

### Уводна разматрања

У савременим друштвима, односно њиховим школским системима, од школског образовања се очекује да свим члановима друштва омогући стицање знања, вештина и ставова који су им потребни за успешан лични живот и социјалну интеграцију. Такође, школе треба да обезбеде адекватно образовање ученицима који имају различите способности за учење и да тиме трасирају пут за будуће различите позиције на тржишту рада. Како обезбедити да школе одговоре на ове, не нужно комплементарне, захтеве – припремање елитног кадра у оквиру „хијерархијске структуре“ послова, с једне стране, и остваривање квалитетног образовања за све, с друге стране – јесте дилема која није новијег датума (Dupriez, 2010). Да би се уважиле индивидуалне разлике међу ученицима, а самим тим и њихове другачије потребе, али и да би се одговорило на потребе света рада, у свим школским системима се обезбеђују различити путеви, могућности и начини остваривања образовања, односно примењује се диференцијација у образовању, али се, у зависности од система, примењена решења ипак разликују.

Када је реч о диференцијацији у образовању, важно питање које се намеће јесте какви су њени ефекти – какви су ефекти на остваривање образовних резултата (на постигнућа ученика или стопу завршавања појединих нивоа школовања) и какве су последице по једнакоправност у образовању (на дисперзију остварених резултата, било у оквиру целе популације или између појединих група ученика) (Gamoran & Mare, 1989). Наиме, показало се да нису сви механизми диференцијације подједнако корисни и успешни ни по квалитету нити по праведности у образовању. На то указују бројна истраживања и компаративне анализе, од којих се многа ослањају на налазе међународних испитивања образовних постигнућа ученика (Dupriez, 2010; Fild, Kučera i Pont, 2010; OECD, 2010).

Један од видова остваривања диференцијације јесте институционална диференцијација, која подразумева постојање различитих путева у образовању, тј. „различитих колосека“ којима се ученици крећу на одређеном нивоу образовања (енг. tracking), што је по правилу праћено академском селекцијом и раздвајањем ученика у различите типове школа и програма. Аргументи који се наводе у прилог ране селекције и усмеравања ученика јесу да се на тај начин адекватније одговара на потребе ученика, али и друштва. Наиме, способним и талентованим ученицима се нуде академски оријентисани програми који ће им омогућити да максимално развију своје способности у стимулативној средини, а друштво добија добро припремљен кадар за елитне позиције на тржишту рада. С друге стране, мање способни и мање амбициозни не оптерећују се академски сложенијим захтевима, већ добијају образовање које ће им бити потребно за укључивање у свет рада и професионално ангажовање (Dupriez, 2010).

Међутим, уколико до институционалне диференцијације долази на раним узрастима (током нижег средњег образовања), онда може доћи и до различитих проблема, као што су: грешке приликом селекције услед тешкоћа да се правилно

и поуздано идентификују способности и интересовања деце на узрасту од 10 или 12 година; диференцијацијом у периоду обавезног образовања доприноси се дискриминацији и сегрегацији (посебно деце из социоекономски и културно депривираних средина); појачава се утицај социјалног порекла ученика на похађање одређеног типа школе (елитније школе уписују претежно ученици вишег социоекономског статуса); смањују се могућности (мада не нужно формално) за остваривање вертикалне и хоризонталне проходности (Dupriez, 2010).

Истраживања показују да су у системима са јединственом структуром (обавезног) школовања постигнућа ученика мање под утицајем социокултурног статуса породице него у земљама где се усмеравање и раздвајање остварују на ранијим узрастима (Dupriez, 2010). Рана селекција посебно може бити штетна за децу из породица нижег социоекономског статуса, односно представља претњу за остваривање праведности у образовању. Наиме, ефекат социјалног статуса на резултате, као показатељ неједнакости, израженији је у земљама са селекцијом у раној доби и већим бројем различитих усмерења. С друге стране, селекција и разврставање на основу способности нису праћени подизањем просечног постигнућа ученика (Fild, Kučera i Pont, 2010; OECD, 2009; Schuetz, Ursprung & Woessmann, 2005). Стога се данас заступа став да треба ограничити рано усмеравање и разврставање и одложити академску селекцију до нивоа вишег средњег образовања (Fild, Kučera i Pont, 2010).

Поред институционалне диференцијације постоје и други видови издвајања и сегрегације ученика на основу способности/постигнућа на раним узрастима, који се дешавају на нивоу саме школе. Под тим подразумевамо одвијање наставе на различитим нивоима (нпр. основни и напредни ниво) у оквиру хомогено формираних група ученика. Овакав вид разврставања и раздвајања ученика може подразумевати формирање одељења према способностима/постигнућима за наставу из свих предмета (енг. streaming) или само из појединих предмета (енг. setting). Хомогено груписање ученика, иако може да води задовољавању специфичних потреба групе, има и одређене нежељене ефекте. Истраживања и у овом случају показују да овакав вид диференцијације ученика доприноси јачању везе између социоекономског статуса и образовних постигнућа, а да се, свеукупно гледајући, не доприноси постизању бољих образовних резултата. Наиме, кад је реч о даровитим и успешним ученицима, рад у хомогеној групи води нешто бољим постигнућима, али је за слабије ученике то неповољнија околност него да су у хетерогеној групи (Dupriez, 2010; Duru Bellat, 2007). Неједнаки ефекти рада у хомогеним групама на успешне и мање успешне ученике могу се приписати разликама у очекивањима наставника, утицају вршњака, квалитету наставног рада, времену активно посвећеном наставним активностима, нивоу аспирација ученика, академском селф-концепту ученика итд. Насупрот томе, дидактичка диференцијација и благовремена и интензивна индивидуализована помоћ и подршка у оквиру редовног одељења хетерогеног састава сматрају се најефикаснијим приступом у раду с ученицима који имају различите образовне потребе (Dupriez, 2010).

Поменимо још и да се понављање разреда, као мера диференцијације, није показало ни као успешно, ни као ефикасно у погледу образовних постигнућа (Fild, Kučera i Pont, 2010; OECD, 2010). Наиме, школски системи у којима постоји висок степен понављања разреда генерално су ниже рангирани на скали постигнућа у поређењу са земљама где таква пракса није учестала. Кад се посматра школски ниво, произилази да школе са већим бројем ученика који понављају разред остварују у просеку нижа постигнућа у односу на оне са мањим бројем таквих ученика. Поред тога, не само да је понављање разреда негативно повезано са просечним постигнућем, већ се одражава и на везу социоекономског статуса и постигнућа, тј. утицај социоекономског порекла на постигнућа је још израженији код ученика који понављају разред.

У овом раду размотрићемо да ли, када и како се остварује усмеравање и раздвајање ученика у различите типове школа и/или програма током обавезног образовања у европским земљама. Иако сваки школски систем има одређене специфичности у погледу структуре, организације и начина функционисања, међу неким од њих, посебно онима који су друштвено-историјски и културно повезани, постоје знатне сличности кад је реч о диференцијацији у образовању. У том смислу, у литератури се срећу покушаји класификовања школских система с обзиром на начин остваривања диференцијације, као и на степен праведности у образовању, који се с тим доводи у везу (Green, Preston & Janmaat, 2006; Mons, 2007, према: Dupriez, 2010). Приликом разматрања одабране проблематике, пошли смо од класификације Грина и сарадника (Green, Preston & Janmaat, 2006) и усмерили се притом на следеће три групе, тј. три модела остваривања диференцијације у току обавезног школовања: германски, скандинавски и англосаксонски.

### **Различити начини остваривања диференцијације у образовању: регионалне специфичности**

#### *Германски модел*

У погледу структуре и организације обавезног образовања у земљама које припадају германском културном подручју на тлу континенталне Европе (Немачкој, Аустрији, Белгији, Луксембургу, Швајцарској и Холандији) могу се запазити бројне сличности. То су земље у којима на почетку нижег средњег образовања постоје различите путање у образовању, односно у којима се диференцијација ученика и програма врши на раном узрасту, због чега се ови системи често називају и *селективни* школски системи. Истовремено, то су и системи које, генерално гледано, не одликује висок ниво праведности у образовању (Green, Preston & Janmaat, 2006; Mons, 2007, према: Dupriez, 2010).

Усмерићемо се на детаљнији приказ одређених одлика немачког школског система, посматрајући га као репрезентативан за дату групу земаља. У

Немачкој након четворогодишњег основног образовања (у неким покрајинама шестогодишњег) следи ниже средње образовање (од 10. или 12. до 16. године) које се одвија у различитим типовима школа, међу којима су три основна – главна школа (*Hauptschule*), реална школа (*Realschule*) и гимназија (*Gymnasium*). Упис ученика у одговарајућу средњу школу врши се на основу препоруке наставника, која се заснива на оствареном постигнућу ученика и на процени капацитета детета за даље академско напредовање. Међутим, очигледно је да приликом доношења одлуке и други фактори имају снажан уплив (социоекономски положај, имигрантски статус итд.) (Döbert, 2007). Социјална селективност трипартитног система управо је видљива на примеру гимназије, с обзиром на то да њу уписује тек нешто више од 10% ученика чији родитељи припадају радничкој класи, док деца службеника чине преко 50% уписаних (Ertl & Phillips, 2000). Такође, ученици чији су родитељи завршили гимназију имају троструко веће шансе да буду примљени у гимназију у поређењу с онима чији су родитељи завршили *Hauptschule* (OECD, 2011). Мада током прве две године средњег образовања (пети и шести разред) постоји период оријентације, када је могућа већа хоризонтална проходност, пракса показује да већина школа задржава уписане ученике и да не долази до већег преусмеравања деце у друге школе. Померање ученика се чешће одвија ка мање захтевним школама/ програмима, чему доприноси и чињеница да понављање разреда у гимназији или реалној школи две године заредом нужно усмерава ученике ка *Hauptschule* (Döbert, 2007). Последњих година, у већини покрајина, последњу реч у избору ниже средње школе имају родитељи, али школе имају право да преместе оне ученике који не успевају да достигну постављене стандарде.

Трипартитни систем био је праћен оштрим критикама које су долазиле и од домаћих и од страних стручњака. Упркос емпиријским доказима о мањој праведности “селективних” система, диференциран средњошколски систем у овој земљи одолео је критикама и од њега се није одустало. Како би се одговорило на бројне критике трипартитног система, након седамдесетих година двадесетог века у већини покрајина се уводи јединствена, заједничка школа (*Gesamtschule*), замишљена као неселективна школа која интегрише претходно наведене типове школа и која је намењена ученицима различитих способности. Међутим, овај покушај није имао значајнији одјек, јер је у суштини представљао само допуну већ стабилно успостављеном трипартитном систему. Наиме, неке од покрајина (на пример, Баден-Виртемберг или Баварска) никад нису у потпуности прихватиле идеју о јединственој школи, док су друге, у којима је основан већи број ових школа, заправо на њих гледале само као на експериментални тип школе. Од када је уведена јединствена школа „немачког типа“, проценат ученика који похађају заједничку школу углавном никад није прешао 10% од укупне популације ученика (Ertl & Phillips, 2000).

Интересантно је и да су након уједињења Немачке свих пет покрајина које су биле у саставу Демократске Републике Немачке одлучиле да прихвате модел академски оријентисане школе – гимназије, поред различитих других типова

средње школе, а уместо дотадашње десетогодишње јединствене, заједничке, тзв. општеполитехничке школе. Слична ситуација догодила се и неколико деценија раније – након Другог светског рата Западна Немачка могла је да реструктурира и изгради школски систем на новим основама, али се одлучила да задржи организацију школског система која је настала у периоду Вајмарске републике (Ertl & Phillips, 2000).

Анализирајући зашто је трипартитни систем успео да опстане у Немачкој и поред тога што се већина европских земаља окренула ка јединственом обавезном образовању, Ертл и Филипс (Ertl & Phillips, 2000) издвајају неколико разлога. Као прво, гимназија је одувек заузимала снажну позицију у немачком образовању. У стручним расправама вођеним још од шездесетих година XX века, као један од основних аргумената у прилог задржавању гимназије навођено је да она гарантује остваривање високих образовних постигнућа. Снажна подршка гимназији долазила је од представника виших слојева друштва и конзервативних политичких партија којима је одговарало да опстану школе за образовање елите. Други разлог задржавања трипартитног система аутори виде у постојању адекватног решења за образовање ученика просечних и скромнијих способности и осредњег успеха. *Realschule*, која се још у XIX веку успешно прилагодила захтевима економски развијеног друштва, припремајући радну снагу за привредни, посебно индустријски сектор, и данас се сматра школом која најбоље припрема за даље стручно образовање и улазак у свет рада. Задовољство послодаваца и добре шансе за запошљавање допринеле су угледу *Realschule* и појачаном интересовању родитеља и ученика за овај тип школе.

Селективан систем и стручно образовање које подразумева практичну обуку у виду стажирања или шегртовања карактеристично је и за остале земље германског говорног подручја (Green, Preston & Janmaat, 2006). Сматра се да овако организовано стручно образовање и обука обезбеђују ученицима који су завршили мање захтевне и мање угледне школе (на пример, *Hauptschule*) да добију квалитетну практичну обуку, тј. да стекну практично искуство кроз непосредно радно ангажовање током школовања (кроз тзв. дуално образовање), што за резултат има добро оспособљене раднике који имају велике шансе да се запосле.

Понављање разреда, као решење које се примењује у раду са ученицима који не успевају да савладају програмске захтеве и остваре предвиђене стандарде постигнућа, испољено је у свим наведеним земљама (OECD, 2010). Међу земљама чланицама OECD-а, Луксембург и Белгија спадају међу оне са највишим процентом понављања разреда. Наиме, 36,5% петнаестогодишњака у Луксембургу и 34,9% њих у Белгији је бар једанпут понављало разред. Далеко изнад просека за OECD земље налазе се и Холандија (26,7%), Швајцарска (22,8%) и Немачка (21,4%).

Диференциран систем нижег средњег образовања, праћен социјалном сегрегацијом и повећаним социјалним разликама међу школама, представља једно од могућих објашњења нижег степена праведности наведених школских система на које указују различите компаративне студије (Dupriez, 2010; Green, Preston & Janmaat, 2006; Perry, 2009).



Све скандинавске<sup>2</sup>, тачније нордијске земље, одликује готово иста структура и организација обавезног образовања. Обавезно образовање у земљама ове регије (Данска, Норвешка, Шведска, Финска и Исланд) траје девет или десет година и остварује се у оквиру јединствене, интегрисане, општеобразовне школе. Обично ученици остају заједно у истој школи и одељењу од првог до последњег разреда обавезног образовања. Како неки аутори наводе, *скандинавска школа* се може описати као јединствена, неселективна, јавна школа, са одељењима која чине ученици различитих способности, тј. са хетерогено формираним групама кроз целокупно обавезно образовање (Green, Preston & Janmaat, 2006; Wiborg, 2004). Различито усмерење у образовању и селекција ученика јављају се приликом уписа у (вишу) средњу школу, односно тек на узрасту од 16 година.

Посматрајући европске земље, може се рећи да јединствено, заједничко обавезно образовање има најдужу традицију у скандинавским земљама. Стварање јединственог, интегрисаног система школства у овим државама започето је још у другој половини XIX и почетком XX века, када је уведена *middle school*, која је требало да чини мост између основне и средње школе. Трајање средње (деветогодишње) школе је скраћено, како би се направио простор за нову школу (*middle school*) која је повезивала основну и средњу у континуирану целину. Дакле, када је дотадашњи паралелни систем основног и средњег образовања, намењен различитим социјалним слојевима, замењен линеарном структуром школства (у Норвешкој 1869, у Данској 1903, у Шведској 1905. године) створен је темељ за изградњу савременог система јединственог образовања. У већини других земаља (као што су Француска, Немачка, Велика Британија) до овог процеса је дошло тек негде половином XX века (Wiborg, 2004).

Анализирајући околности које су погодиле настанку јединственог, свеобухватног образовања у скандинавским земљама (Шведској, Норвешкој и Данској), Сузан Виборг (Wiborg, 2004; 2009) издваја четири кључна елемента. Први се односи на улогу државе у формирању јавног школског система и њене напоре да се оствари интеграција основног и средњег образовања у јединствен систем (пред крај XIX и почетком XX века). Интервенцију државе у том домену олакшало је то што су основне и средње школе у све три земље биле махом јавне (државне), те је било лакше спровести политичку одлуку о интеграцији основног и средњег образовања него да је постојао велики број приватних школа које нису под државном контролом (као што је био случај у Енглеској). Други важан фактор јесте релативна економска једнакост скандинавских друштава, чему је, између осталог, погодило постојање слабо развијеног племства, с ограниченим политичким утицајем, уз постојање великог броја независних сељака, као и одсуство великог броја индустријских магната и упадљивог броја индустријских радника (те је и конфликт интереса био

---

2 Под овим појмом подразумевамо и Финску и Исланд, иако оне у строго географском смислу не припадају Скандинавији, али су у културолошком погледу тешко одвојиве.

мањи). Стога, за разлику од неких других земаља (Енглеске, Француске, Немачке) у којим су буржоазија и велики земљопоседници тежили да за себе задрже постојеће средње школе као елитне установе, у скандинавским земљама ова тенденција није била изражена. Такође, испољена брига државе за јавне основне школе довела је до тога да су оне биле подједнако добре као и приватне и да су их похађала и деца из буржоаских породица, што је постепено довело до гашења приватних школа. Трећи разлог настанка и подршке јединственом, неселективном образовању у скандинавским земљама Виборг види у јаком политичком утицају сељака и њиховом залагању за социјалдемократске вредности. Сељаци су чинили главну снагу либералних партија које су имале снажан уплив на доношење одлука у XIX веку, а које су заступале идеју заједничког школовања за децу различитих класа и проходност кроз школски систем за све. Коначно, четврти фактор везује се за период након Првог светског рата, када се у пуној мери развија социјалдемократска политичка оријентација. За коначно успостављање јединственог, интегрисаног обавезног образовања кључан момент је било укидање *middle school*, до чега је у Норвешкој дошло 1920. (односно 1935), у Данској 1958, а у Шведској 1962. године. Социјалдемократе, које су се по питањима образовања прихватиле идеје либерала и томе додали социјалистичка уверења (једнакост, покретљивост), омогућиле су да се оваква настојања остваре у пракси. Снага социјалдемократа, па тиме и њихов утицај на образовање, била је далеко мања у земљама као што су Немачка и Енглеска.

За обавезно образовање у скандинавским земљама није уобичајено груписање ученика према способностима или постигнућу, а понављању разреда се прибегава само у изузетним околностима. Међутим, оно што чини изразиту одлику ових школских система јесте остваривање унутрашње, дидактичке диференцијације и обезбеђивање индивидуализоване помоћи, при чему се посебан акценат ставља на рано откривање тешкоћа и на пружање помоћи детету у оквиру редовног одељења, а не издвајањем од вршњака. Управо у овим одликама неки аутори виде објашњење зашто, генерално гледано, скандинавске земље остварују добре резултате на међународним испитивањима постигнућа ученика, имају веома мали број неуспешних, и што је утицај социјалног статуса на постигнућа нижи него у већини других земаља (Green, Preston & Janmaat, 2006; Mons, 2007, према: Dupriez, 2010). Понављање разреда ни у једној од скандинавских земаља не прелази 5%, а у Норвешкој га чак и нема (OECD, 2010).

#### Англосаксонски модел

Разматрање модела организације јединственог образовања у англосаксонским земљама односи се на школске системе у оквиру Уједињеног Краљевства (Енглеске, Велса, Шкотске и Северне Ирске). Иако се званично сматрају системима који нуде јединствено (*comprehensive*) обавезно образовање, код њих се срећу

одређене специфичности које остваривање образовања у јединственој школи чини у извесној мери различитим од онога што се среће у скандинавским земљама.

Све до средине шездесетих година прошлог века у овим школским системима је постојала рана селекција ученика (Galindo Rueda & Vagnoles, 2004; Green, Preston & Janmaat, 2006; Wiborg, 2009). На нивоу средњег образовања постојала су три типа школе у које су се ученици уписивали са 11 година – гимназије (енг. *grammar school*), средње модерне школе и техничке школе. Основу за упис чинили су резултати теста способности, те су најуспешнији одлазили у *grammar school*, академски оријентисану школу која је покривала узраст од 11 до 18 година, док је већина просечних или слабијих ученика похађала средњу модерну школу, која је по правилу трајала колико и обавезно образовање (до 15, односно 16. године). Ове школе су се, наравно, разликовале у погледу социјалне структуре својих ученика, карактера и садржаја образовања, опремељености, квалитета наставника, даљим образовним перспективама које пружају и слично.

Од средине шездесетих година, на иницијативу лабуриста (а касније и конзервативаца) постепено се развија нови тип школе, јединствена школа (*comprehensive school*) која је требало да омогући подједнаке шансе за развој и напредовање све деце, укидањем селекције са 11 година, обухватом ученика различитих способности са одређене територије и њихово заједничко образовање до краја обавезног школовања. Услед високог степена аутономије локалних просветних органа власти (*LEA*), брзина увођења и начин функционисања јединствене школе су варирали унутар земље (Crook, 2007; Galindo Rueda & Vagnoles, 2004). Иако је већ крајем седамдесетих година око 80% ученика похађало овај тип школе, и до данас је опстао један број школа које приликом уписа врше селекцију ученика на основу способности (гимназије и неке академије).

Јавно финансиране школе у Енглеској обухватају различите категорије школа (*maintained schools, academy schools, free schools*) које све подлежу државној инспекцији, али се разликују по степену аутономије (везано за курикулум, организацију рада, запошљавање наставника итд.) и извора из кога добијају средства (директно од централне или од локалних власти). За средње школе у Енглеској карактеристично је и да је већина њих специфично профилисана (око 95%), односно да ставља посебан акценат на одређену област, тј. подручје курикулума (технологију, уметност итд.), што просветне власти сматрају добрим решењем којим се доприноси подизању стандарда и подстиче и негује специфичност профила сваке појединачне школе (Eurydice, 2014).

Иако данас већина средњих школа не врши приликом уписа селекцију ученика на основу способности, до груписања ученика према овом критеријуму ипак долази, и то на нивоу саме школе. У основној школи (од 5. до 11. године) одељења су углавном састављена од ученика различитих способности. У средњој школи (од 11. до 16, односно 18. године) уобичајена је пракса да се ученици групишу према способностима за одређене предмете, и то обично у оквиру наставе језика и математике (*setting*), док се ређе дешава да овакво груписање важи за све предмете

(streaming) (Eurydice, 2014; Hofman et al., 2004). Скорашњи подаци показују да је издвајање ученика у посебне групе на основу способности израженије него што се мислило. Сваки шести ученик у Уједињеном Краљевству на узрасту од седам година похађа наставу у одељењу формираном на основу способности (stream), док се преко трећине ученика овог узраста на настави математике и/или језика налази у групи с ученицима сличних способности (set) (Institute of Education, 2011). Мали број ученика понавља разред (OECD, 2010).

Оно што, према мишљењу неких аутора, може да наруши неселективност као основни принцип јединствене школе у англосаксонским земљама јесте политика слободе избора школе, диверсификације школа, стимулисања конкурентности међу школама или, како би неки рекли, примена тржишних механизма у образовању (Green, Preston & Janmaat, 2006). Рецимо, родитељи имају право на слободан избор основне и средње школе коју ће њихово дете похађати. То право се односи на све јавно финансиране школе (дакле, укључујући и приватне школе финансиране из државног буџета). Међутим, то не значи да се жеља родитеља увек и оствари, пошто се дешава, посебно кад је реч о успешним и угледним школама, да је број пријављених кандидата већи од броја слободних места, те школе ипак врше селекцију, додуше у складу с унапред постављеним и јасно дефинисаним критеријумима (Hofman et al., 2004). С друге стране, могућност избора школе доводи и до „самоселекције“, пошто образованији, имућнији и боље информисани родитељи праве адекватније изборе за своје дете и обично бирају школе са повољнијом социјалном структуром ученика. Такође, и пракса хомогеног груписања ученика унутар школе и одељења, нарочито распрострањена у средњој школи, подрива идеју о остваривању заједничког образовања за све ученике у јединственој школи. Управо у овим факторима, који истовремено представљају специфичности остваривања јединственог, заједничког образовања у англосаксонским земљама (а који су у мањој или већој мери карактеристични и за САД и Нови Зеланд), неки аутори виде разлоге зашто школски системи ових земаља не показују, према резултатима међународних студија образовних постигнућа ученика, виши ниво једнакости у оствареним постигнућима (Green, Preston & Janmaat, 2006; Wiborg; 2009).

### **Закључак**

На основу извршеног приказа и анализе остваривања диференцијације у разматраним школским системима, може се закључити да се већина земаља током претходних деценија окренула успостављању јединственог, заједничког обавезног образовања, које подразумева да нема различитих путања у образовању и да се наставни рад одвија по програму заједничком за све ученике. То се односи на скандинавске и земље енглеског говорног подручја (као и на медитеранске државе, које у овом раду нису разматране). У једном броју земаља, пре свега оним

које припадају немачком говорном подручју, задржала се пракса селекције и усмеравања ученика у различите типове школа, а тиме и различите програме на нивоу нижег средњег образовања. У већем броју земаља постоје и други видови диференцијације засновани опет на неком облику селекције и разврставања ученика, као што су формирање хомогених одељења на основу способности; груписање ученика само за наставу из појединих предмета; понављање разреда. Практика груписања ученика према способностима посебно је карактеристична за Уједињено Краљевство, док је понављање разреда у приличној мери изражено у земљама немачког говорног подручја (али и у неким медитеранским земљама).

Иако квалитет и праведност образовања ни у ком случају не зависе само од структурално-организационих решења у функционисању система и начина остваривања диференцијације, међу овим чиниоцима постоји јасна веза. Школски системи у којима се на раним узрастима врши усмеравање и раздвајање ученика истовремено су системи у којима је најизраженији утицај социоекономског и културолошког статуса породице на постигнуће ученика. Такође, системи у којима постоје велике разлике између школа у социјалној структури ученика, што јесте одлика већине ових система, генерално остварују слабије резултате на међународним испитивањима образовних постигнућа и имају већи распон у постигнућима ученика. Стога не изненађује да истраживања у којима се пореде квалитет и праведност образовања међу различитим школским системима по правилу показују да су скандинавске земље добро позициониране у односу на друге, док је у земљама немачког говорног подручја праведност прилично ниска, а просечна постигнућа ученика не тако висока. С друге стране, ако се посматра друштвено-економско стање и привредни развој у Немачкој и земљама из њеног окружења, за шта је, између осталог, заслужан и систем образовања, ове земље могу да буду веома задовољне ефектима које остварују.

Ваља нагласити да је посебно значајно питање на који начин се током процеса образовања у редовној школи одговара на образовне потребе разноврсне ученичке популације, нарочито ученика са тешкоћама у учењу. Очигледно је да скандинавске земље, посебно неке од њих, имају у том погледу најадекватнија решења. Управо је то оно што вероватно недостаје другим неселективним системима, укључујући и Србију, и што их, кад је реч о диференцијацији, разликује од скандинавских земаља. Рецимо, иако је Србија по питању структурално-организационих решења обавезног образовања најблискија скандинавским земљама (јединствена основна школа, заснована на сличним принципима, уведена је 1958. године), у погледу бриге и уважавања потреба различитих категорија ученика и, сходно томе, систематски организоване усмерене подршке и индивидуализоване помоћи ученицима нема, нажалост, с њима много сличности.

## Литература

- Crook, D. (2007). Missing, Presumed Dead? What Happened to the Comprehensive School in England and Wales? In B. Franklin & G. McCulloch (Eds.), *The Death of the Comprehensive High School? Historical, Contemporary and Comparative Perspectives* (pp. 147-168). New York: Palgrave Macmillan.
- Döbert, H. (2007). Germany. In W. Hörner, H. Döbert, B. Von Kopp & W. Mitter (Eds.), *The Education Systems of Europe* (pp. 299-325). Dordrecht: Springer.
- Dupriez, V. (2010). *Methods of Grouping Learners at School*. Paris: UNESCO.
- Duru Bellat, M. (2007). Social Inequality in French Education: Extent and Complexity of the Issues. In R. Teese, S. Lamb & M. Duru Bellat (Eds.), *Inequality in Education Systems, International Studies in Educational Inequality, Theory and Policy, Vol. 2* (pp. 1-20). Dordrecht: Springer.
- Ertl, H. & Phillips, D. (2000). The Enduring Nature of the Tripartite System of Secondary Schooling in Germany: Some Explanations. *British Journal of Educational Studies*, Vol. 48, No. 4, 391-412.
- Eurydice (2014). Eurydice - The European Encyclopedia on National Education Systems, Retrieved May 20, 2014 from the World Wide Web [http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/eurybase\\_en.php](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/eurybase_en.php).
- Fild, S., Kučera, M. i Pont, B. (2010). *Nema više neuspešnih: deset koraka do jednakopravnosti u obrazovanju*. Paris: OECD, Beograd: Ministarstvo prosvete Republike Srbije.
- Galindo Rueda, F. & Vignoles, A. (2004). *The Heterogeneous Effect of Selection in Secondary Schools: Understanding the Changing Role of Ability*, Discussion Paper No. 1245. Bonn: The Institute for the Study of Labor.
- Gamoran, A. & Mare, R. (1989). Secondary School Tracking and Educational Inequality: Compensation, Reinforcement or Neutrality. *American Journal of Sociology*, Vol. 94, No. 5, 1146-1183.
- Green, A., Preston, J. & Janmaat, J. G. (2006). *Education, Equality and Social Cohesion: A Comparative Analysis*. New York: Palgrave Macmillan.
- Hofman, R. H., Hofman, W. H. A., Gray, J. M. & Daly, P. (Eds.) (2004). *Institutional Context of Education Systems in Europe: A Cross-Country Comparison on Quality and Equity*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Institute of Education (2011). Retrieved May 14, 2014 from the World Wide Web <http://www.ioe.ac.uk/newsEvents/53420.html>
- OECD (2009). *Equity in Student Achievement Across OECD Countries: An Investigation of the Role of Policies*, Economics department working papers no. 708. Paris: OECD.
- OECD (2010). *PISA 2009: What Makes a School Successful? Resources, Policies and Practices*. Paris: OECD.
- OECD (2011). *Strong Performers and Successful Reformers in Education: Lessons from PISA for the United States*. Paris: OECD.
- Schuetz, G., Ursprung, H. & Woessmann, L. (2005). *Education Policy and Equality of Opportunity*. CESifo Working Paper 1518. Munich: CESifo.
- Wiborg, S. (2004). Education and Social Integration: A Comparative Study of the Comprehensive School System in Scandinavia. *London Review of Education*, Vol. 2, No. 2, 83-93.

Wiborg, S. (2009). *Education and Social Integration: Comprehensive Schooling in Europe*. New York: Palgrave Macmillan.

### Подаци о аутору

**Др Вера Спасеновић** (1967) је ванредни професор на Одељењу за педагогију и андрагогију Филозофског факултета Универзитета у Београду.

**E-mail: [vspaseno@f.bg.ac.rs](mailto:vspaseno@f.bg.ac.rs)**

**Ђурђица Комленовић**

**Душица Малинић**

**Јелена Станишић**

Институт за педагошка истраживања  
Београд

UDK - 006.44:373.3(497.11) ; 371.3::5/6

Оригинални научни рад

НВ год. LXIII 3.2014

Примљено: 28. 04. 2014.

Прихваћено за штампу: 05. 09. 2014.

## **МИШЉЕЊЕ НАСТАВНИКА ПРЕДМЕТА ПРИРОДНИХ НАУКА О УВОЂЕЊУ ОБРАЗОВНИХ СТАНДАРДА У ОСНОВНОШКОЛСКО ОБРАЗОВАЊЕ<sup>1</sup>**

**Апстракт** У раду су изнети резултати испитивања мишљења наставника предмета природних наука о увођењу образовних стандарда у основношколско образовање. Испитивање је организовано непосредно након обуке наставника за увођење стандарда, коју је организовао Завод за вредновање квалитета образовања и васпитања на територији целе Србије. Испитано је 400 наставника који предају географију, биологију, физику и хемију у основној школи. Резултати су показали да готово сви наставници сматрају да је потребно увођење образовних стандарда у наставни процес, премда постоје разлике међу њима када се у обзир узме предмет који предају. Више од половине наставника сматра да ће стандарди највише користити ученицима, и то у домену знања, оцењивања, личне иницијативе и припреме за полагање завршног испита. Наставници који су препознали личну корист од увођења стандарда процењују да ће им они помоћи у оцењивању ученика, одабиру наставних садржаја, организацији рада и даљем професионалном развоју. Поред тога, наставници очекују да ће се током увођења стандарда суочавати са различитим тешкоћама и ограничењима, као што су: проблеми у оцењивању и процењивању знања ученика у односу на дефинисане нивое постигнућа; отпори ученика и родитеља због увођења ових новина у наставу; недостатак техничких и наставних средстава; превише административних послова који ће им одузимати доста времена.

**Кључне речи:** образовни стандарди, наставници предмета природних наука, оправданост увођења образовних стандарда, основношколско образовање.

1 Чланак представља резултат рада на пројектима „Од подстицања иницијативе, сарадње, стваралаштва у образовању до нових улога и идентитета у друштву (бр. 179034) и „Унапређивање квалитета и доступности образовања у процесима модернизације Србије“ (бр. 47008), које финансира Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије (2011-2014).



## SCIENCE TEACHERS' ATTITUDES TOWARDS THE IMPLEMENTATION OF EDUCATIONAL STANDARDS IN ELEMENTARY EDUCATION

### **Abstract**

*The paper presents the results of a research of the attitudes of teachers of science towards the implementation of educational standards in elementary school education. The research was carried out immediately after an in-service teacher training in the implementation of standards, organized by the Institute for the evaluation of quality of education in Serbia. Tested were four hundred teachers of geography, biology, physics and chemistry who teach in elementary schools. The results show that almost all teachers think that educational standards should be implemented in the teaching process although there are some differences between them when the subjects taught are considered. More than half the teachers think that the standards will be most beneficial to students in the domain of knowledge, assessment, personal initiative and preparation for final exams. The teachers who recognized their own personal benefit from the implementation of the standards estimate that they will be helpful in assessment, selection of teaching materials, organization of work and further professional development. However, the teachers also expect that they will face various difficulties and limitations during the implementation: problems in assessing and evaluating students' knowledge compared to the defined levels of achievement; resistance of students and parents to change; lack of technical and teaching devices; too much administration which will require a lot of time...*

**Keywords:** *educational standards, science teachers, justification of educational standards implementation, elementary school education.*

## МНЕНИЕ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ЕСТЕСТВЕННЫХ НАУК О ВВЕДЕНИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ В ОСНОВНОМ ОБРАЗОВАНИИ

### **Резюме**

*В статье представлены результаты анкетирования преподавателей естественных наук о введении образовательных стандартов в основное образование. Анкетирование было проведено сразу после курса для преподавателей по внедрению стандартов, организованного Институтом для оценки качества образования и воспитания на территории Сербии. Анкетировано 400 преподавателей, которые преподают географию, биологию, физику и химию в восьмилетней школе. Результаты показали, что почти все преподаватели считают необходимым ввести образовательные стандарты в учебный процесс, хотя есть разница между ними в зависимости от предмета, который они преподают. Более половины преподавателей считает, что стандарты будут полезны ученикам для приобретения знаний, оценивания, индивидуальной инициативы и подготовки к итоговому экзамену. Преподаватели, которые видят личную пользу от введения стандартов считают, что стандарты помогут в*

*оценке знаний учащихся, подборе учебных материалов, организации работы и в дальнейшем профессиональном развитии. Кроме того, учителя думают, что при введении стандартов появятся различные трудности и ограничения, такие как: проблемы в оценке знаний учащихся по отношению к определенным уровням достижений; сопротивление учеников и их родителей в связи с введением этих новшеств в обучение; недостаток технических и учебных средств; слишком много административных задач, которые потребуют значительного времени.*

**Ключевые слова:** образовательные стандарты, учителя естественных наук, оправданность введения образовательных стандартов, основное образование.

### Увођење образовних стандарда

Средином осамдесетих година прошлог века у развијеним земљама света уводе се промене у образовне системе у циљу очувања и побољшања квалитета образовања (Komlenović, 2004). Полазиште тих промена представљало је редефинисање образовних циљева и увођење образовних стандарда који су утицали на одабир образовних садржаја значајних за наставне предмете (Maksić, 2000). У најширем смислу, образовни стандарди представљају знања и вештине којима ученици треба да овладају на крају одређеног нивоа образовања. Образовни стандарди би требало да омогуће свим ученицима да стекну квалитетна знања и да им пруже могућност да буду вредновани на исти начин (Ћарпић, 2009; Klieme et al. 2004).

Увођење образовних стандарда захтева комбиновану и континуирану подршку свих актера образовања (Collins, 1998); овим процесом развија се систем евалуације у контексту објективног и поузданог праћења и вредновања рада и образовних постигнућа ученика. То значи да би настава требало да буде заснована на исходима/результатима учења и на концепту стандарда као важним нормативним захтевима за вредновање ефикасности наставе и образовања (Gips, 1994; Kirsh et al. 2002; Komlenović, 2009). Такође, стандарди треба да помогну школама и наставницима у процени и поређењу постигнућа њихових ученика у односу на постигнућа на националном нивоу (Klieme et al. 2004; Romelić, Komlenović i Vlajev, 2007).

Образовни стандарди за крај обавезног образовања у Републици Србији објављени су 2010. године. Стандарди су дефинисани за десет наставних предмета: српски језик, математика, историја, географија, биологија, физика, хемија, музичка култура, ликовна култура, физичко васпитање (Službeni glasnik Republike Srbije – Prosvetni glasnik, br. 5/2010). Полазећи од методичких посебности сваког наставног предмета и научне дисциплине, стручни тимови су дефинисали области у оквиру којих су развијени стандарди на три нивоа постигнућа (основни, средњи и напредни) при чему сваки наредни ниво подразумева да је ученик савладао знање и вештине са претходног нивоа. Образовни стандарди који су дефинисани одражавају кључна

знања, вештине, навике и ставове из наставних предмета који представљају основу за даље образовање и сналажење у свакодневним животним активностима (Rychen & Salganik, 2001). Поред тога, дефинисани образовни стандарди олакшавају разумевање методичких посебности сваког наставног предмета и омогућавају повезивање са другим основношколским наставним предметима (Комленовић, 2009). Полазну основу за развијање образовних стандарда представљали су циљеви и садржаји наставног програма за сваки појединачни предмет. Стручни тимови „су имали слободу да се у дефинисању образовних стандарда флексибилно односе према постојећим наставним програмима“ (Pešić, Blagdanić i Kartal, 2009:70).

Приликом дефинисања пожељних знања и вештина коришћена је оригинална и ревидирана Блумова таксономија која има облик дводимензионалне таблице. Једну димензију чине четири нивоа знања (чињенично, концептуално, процедурално и метакогнитивно), а другу димензију чини шест нивоа когнитивних процеса (памћење, разумевање, примена, анализа, евалуација и креирање). Пожељни резултати учења дефинисани су тако да одговарају једној категорији нивоа знања и когнитивних процеса. Сваки резултат учења који се испитује налази се на пресеку две категорије: нивоа знања и когнитивних процеса, и може се проверавати тестовним задацима (Anderson & Krathwohl, 2001; Blum, 1981; Komlenović, 2009).

У циљу оспособљавања наставника за примену образовних стандарда за крај обавезног образовања, Завод за вредновање квалитета образовања и васпитања је у периоду од марта до маја 2011. године реализовао 111 обука. Једнодневне обуке, у трајању од осам сати, одржане су у основним школама у 69 места на територији целе државе. Обукама је присуствовало 11.350 наставника (који реализују наставу у другом образовном циклусу), директора и стручних сарадника ([www.ceo.edu.rs](http://www.ceo.edu.rs)). Обуке су реализовали посебно обучени предметни координатори и наставници (тренери) који су запослени у основним школама. Материјале за обуку наставника припремили су предметни координатори према упутствима Центра за стандарде. Обуку су чинили теоријски део који су изложили тренери и практични део који су реализовали наставници према датим упутствима. Обука се састојала од неколико тема: Структура образовних стандарда (области и нивои постигнућа); Значај увођења образовних стандарда у наставни процес и њихова повезаност са наставним програмом; Планирање активности које воде до остваривања образовних стандарда; Праћење напредовања ученика и остварености стандарда; Израда тестовних задатака. Након сваког теоријског саопштења тренера наставници су на припремљеним материјалима у оквиру група (од 3 до 4 члана) провежбавали сваку тему.

### **Образовни стандарди из угла наставника: проблеми, предности и недостаци**

Увођењу образовних стандарда у образовне системе развијенијих земаља света претходиле су дуге дискусије и обуке наставника за увођење стандарда (Halocha, 2006; Haubrich, 1992; Komlenović, 2003; Morgan & Lambert, 2005; *Učni načrt Geografija*, 1998). У првим реформским годинама, у неким земљама (Шведска, Финска, Канада, Велика Британија и САД), наставници су показивали неразумеване за увођење и коришћење образовних стандарда у свом професионалном раду, што се одражавало на квалитативне резултате у настави и учењу (Klieme *et al.* 2004). Као могући проблеми који отежавају увођење стандарда опажени су: (1) недовољно знање или неспособност наставника да реализују стандарде; (2) тенденција појединих реализатора стандарда, односно наставника, да игноришу или намерно саботирају стандарде (Spillane & Callahan, 2000). Истраживања су показала да је потребно од четири до шест година да се прихвате и имплементирају иновативни концепти у наставни процес. Ти нови концепти односе се на: (1) прилагођавање обима и дубине наставних садржаја; (2) одабир наставних активности и наставних средстава која доприносе остваривању пожељних исхода учења на одређеним нивоима постигнућа; (3) развој материјала за учење и подучавање који се разликују по сложености и (4) обезбеђивање подршке интересних група и институција које учествују у процесу и својим активностима га развијају. Све наведено указује на то да увођење образовних стандарда захтева упорност, стрпљење и временску дистанцу (Klieme *et al.* 2004) .

Неки аутори указују на предности и недостатке увођења стандарда у школе (Donnelly & Sadler, 2009; Hundson, 2007; Spillane & Callahan, 2000). Као једна од предности увођења стандарда наводи се њихова транспарентност и правичност у смислу унапред дефинисаних правила и захтева (Reeves, 2002). То значи да стандарди пружају могућност сваком ученику да процени шта треба да уради и коју оцену може да очекује за постигнуте резултате. Поред тога, стандарди пружају могућност повратне информације о ученику, која ће и ученику и родитељу показати шта ученик зна, а шта треба да уради и научи да би постигао виши ниво. Осим тога, резултати истраживања показују да као позитивне аспекте увођења стандарда наставници препознају следеће: (1) стандарди представљају смернице за теме које предају, (2) обезбеђују наставнику фокус на наставни план и програм, (3) обезбеђују вертикално повезивање наставног плана и програма и (4) представљају оквирна очекивања за ученике и родитеље (Donnelly & Boone, 2007; Donnelly & Sadler, 2009; Shaver *et al.*, 2007). У циљу достизања стандарда неки наставници су спремни да редефинишу курикулум, други показују спремност да избаце поједине наставне садржаје како би оставили више простора оним садржајима који су базирани на стандардима. Као недостатке, односно негативне аспекте стандарда, наставници наводе следеће: (1) велики број стандарда и њихова обимност, због

чега се губи на квалитету; (2) површност стандарда; (3) угрожавају флексибилност наставника; (4) не покривају праве теме и (5) негативно утичу на шира интересовања ученика. (Bianchini & Kelly, 2003; Donnelly & Boone, 2007; Settlege & Meadows, 2002). Као негативне последице увођења стандарда јављају се код наставника осећање притиска и фрустрираност због примене нових наставних метода и приступа. Ипак, без обзира на негативне аспекте увођења стандарда, наставници су постигли усаглашеност да је под утицајем стандарда, у већој или у мањој мери, дошло до промена у наставној пракси (Donnelly & Sadler, 2009).

### Методологија истраживања

*Циљ истраживања.* Циљ истраживања био је да се сагледају мишљења наставника предмета природних наука (биологија, географија, физика, хемија) о увођењу образовних стандарда у основношколско образовање. Циљ је операционализован кроз следеће задатке: (1) први задатак се односио на испитивање мишљења наставника о оправданости увођења стандарда у наставни процес; (2) другим задатком су обухваћена мишљења наставника о очекиваним променама у њиховом непосредном раду као последици увођења стандарда и (3) трећи задатак је био усмерен на идентификовање очекиваних тешкоћа у процесу увођења стандарда.

*Узорак и варијабле истраживања.* У периоду од марта до маја 2011. године. Завод за вредновање квалитета образовања и васпитања организовао је обуку наставника за увођење стандарда за крај основношколског образовања. Обуку наставника спроводили су посебно обучени предметни координатори, као и предметни наставници које је Завод делегирао, а који су прошли неопходне обуке и припреме за тренере. Током обуке наставници су детаљније упознати са појмовним значењем и значајем образовних стандарда, фазама у њиховом развијању, дефинисаним областима и нивоима постигнућа, као и начинима коришћења стандарда. Такође, наставници су упознати са повезаношћу образовних стандарда и наставног програма одређеног наставног предмета.

Наше истраживање је спроведено непосредно након обуке наставника. Узорак је пригодно формиран и обухватио је 400 наставника који предају предмете природних наука у основној школи: биологија (104 наставника), географија (110 наставника), физика (104 наставника) и хемија (82 наставника). Поред наставног предмета, независну варијаблу у овом истраживању представља и дужина радног стажа наставника. Према дужини радног стажа, узорак смо структурирали у четири подгрупе: до пет година – 65 наставника; од шест до 15 година – 155 наставника; од 16 до 25 година – 70 наставника; преко 25 година – 110 наставника.

*Инструменти истраживања.* Из експлоративног упитника, конструисаног за шире истраживање, за потребе овог рада анализиран је садржај одговора наставника на девет питања. Питања су конструисана у складу са дефинисаним

циљем и предвиђеним задацима истраживања. Првим сетом питања (четири затвореног типа и једно комбинованог типа) испитивали смо мишљења наставника о оправданости увођења стандарда у наставни процес. Са два питања затвореног типа испитивали смо мишљења наставника о очекиваним променама у њиховом непосредном раду као последици увођења стандарда, док смо помоћу једног питања отвореног типа и једног питања комбинованог типа желели да утврдимо тешкоће које наставници очекују у процесу увођења стандарда.

*Обрада података.* Подаци су обрађени статистичким програмом SPSS 15.0. У анализи добијених одговора коришћене су квантитативне методе и поступци дескриптивне статистике (*фреквенције (f), проценти (%)*), примењен је  $\chi^2$  тест за утврђивање повезаности категоријских варијабли и израчунаван је Крамеров коефицијент корелације (Крамерово V). Од квалитативних поступака коришћена је индуктивна тематска анализа садржаја која подразумева кодирање одговора на отворена питања у упитнику, односно груписање одговора према садржају.

## Резултати истраживања

### *Оправданост увођења стандарда из перспективе наставника*

Први аспект процене наставника односио се на опажање потребе за увођењем стандарда у предмет који предају. Узимајући у обзир узорак у целини, више од 90% наставника сматра да постоји потреба за увођењем стандарда. Ипак, када се у обзир узме наставни предмет који наставници предају, њихова мишљења се разликују, а те разлике су статистички значајне ( $\chi^2 (3) = 10.03, p < .05, \text{Kramerovo } V = .158$ ). Готово сви наставници географије (98,2%) препознали су потребу за увођењем стандарда у њихов наставни предмет. Тај проценат је мањи међу наставницима физике (93,3%) и биологије (90,4%), док је потребу за увођењем стандарда исказао најмањи број наставника хемије (86,6%).

Иако већина испитаних наставника сматра да су стандарди јасно и разумљиво дефинисани (85%), међу наставницима су утврђене статистички значајне разлике у зависности од тога који наставни предмет предају ( $\chi^2 (3) = 9.45, p < .05, \text{Kramerovo } V = .154$ ). Наставници географије (92,7%) више од свих осталих сматрају да су стандарди за њихов предмет јасно и разумљиво дефинисани, док је међу наставницима биологије најмање оних (77,9%) који сматрају да су стандарди јасни и разумљиви.

Процена оправданости увођења стандарда заснивала се и на мишљењу наставника о: (а) усклађености стандарда са важећом програмском регулативом и (б) релевантности тема које су обухваћене дефинисаним областима у стандардима (табела 1.). У погледу усклађености стандарда и наставног програма, утврђена је статистички значајна разлика једино међу наставницима различитих предмета ( $\chi^2 (3) = 38.10, p < .01, \text{Kramerovo } V = .309$ ). С једне стране, наставници биологије знатно мање од осталих наставника сматрају да стандарди одговарају важећим наставним

програмима биологије за основну школу, с друге стране, усклађеност између предвиђених стандарда и програмске регулативе највише истичу наставници географије.

Табела 1. Наставничка процена оправданости увођење стандарда

НАСТАВНИ ПРЕДМЕТ	Усклађеност стандарда са важећим наставним програмом (%)		Релевантност тема обухваћених стандардима (%)	
	Да	Не	Да	Не
географија	95,5	4,5	86,4	13,6
биологија	67,3	32,7	78,2	21,8
физика	89,4	10,6	58,7	41,3
хемија	89	11	74,4	25,6
УКУПНО	85,3	14,7	74,6	25,4

Наставници наведених предмета се знатно разликују и по опажању релевантности тема које су обухваћене стандардима ( $\chi^2(3) = 22.66$ ,  $p < .01$ , Крамерово  $V = .239$ ). Наставници физике најмање од свих осталих наставника сматрају да су стандарди обухватили релевантне теме за њихов предмет. Као и у претходном питању, наставници географије су у највећем броју позитивно проценили укљученост релевантних тема у дефинисане стандарде.

Оправданост увођења образовних стандарда огледа се и у односу на актере образовног процеса. Већина наставника сматра да ће увођење стандарда највише користити ученицима (51,4%), а потом наставницима (34,1%). Утврђене су статистички значајне разлике међу наставницима само у односу на наставни предмет ( $\chi^2(12) = 23.71$ ,  $p < .05$ , Крамерово  $V = .141$ ). Највише наставника биологије претпоставља да ће ученици имати највећу корист од увођења стандарда, док наставници хемије сматрају да ће највећу корист имати сами наставници. Без обзира на наставни предмет, већина наставника је сагласна да држава, школа и родитељи неће имати велику корист од увођења стандарда (табела 2).

Табела 2. Корист од увођења стандарда

Наставни предмет	наставник	ученик	школа	родитељи	држава	укупно
географија	35	51	9	4	11	110
	31,8%	46,4%	8,0%	3,6%	10,0%	100,0%
биологија	27	64	2	1	10	104
	26,0%	61,5%	1,9%	1,0%	9,6%	100,0%
физика	39	55	0	1	9	104
	37,5%	52,9%	0,0%	1,0%	8,7%	100,0%
хемија	35	36	2	1	8	82
	42,7%	43,9%	2,4%	1,2%	9,8%	100,0%
<b>Укупно</b>	<b>136</b>	<b>205</b>	<b>13</b>	<b>7</b>	<b>38</b>	<b>400</b>
	<b>34,1%</b>	<b>51,4%</b>	<b>3,3%</b>	<b>1,8%</b>	<b>9,5%</b>	<b>100,0%</b>



У ком сегменту наставници очекују да ће актери образовног процеса и држава имати користи од увођење стандарда, показала је анализа образложења њихових одговора. Квалитативном обрадом података утврђено је да наставници сматрају да ће увођење стандарда ученицима омогућити боље образовање и квалитетнију наставу. Конкретније, у *домену знања* ученици могу да очекују квалитетнија, трајнија и функционалнија знања. Поред тога, ученици у сваком тренутку могу да претпоставе шта се од њих и на ком нивоу постигнућа очекује. У *домену оцењивања* ученицима ће бити јасно коју наставну грађу, који обим и дубину треба да знају за одређену оцену; њихово оцењивање ће бити објективније, реалније; имаће повратну информацију о томе колико знају. У *домену личне уницијативе и активности ученика* стандарди могу позитивно утицати на активнији однос ученика према настави, јер ће моћи да пореде и вреднују своје знање у односу на друге. За ученике су стандарди корисни и у погледу припреме за завршни испит и полагање мале матуре.

Они који сматрају да ће стандарди највише користити наставницима пре свега мисле на *оцењивање ученика*. Конкретније, наставници ће имати јасне смернице шта ученици треба да знају, на које наставне садржаје и у којој мери (обим и дубина наставне грађе) треба да се фокусирају; оцењивање може да буде реалније, а неће бити изложени ни критикама ученика и родитеља у погледу објективности у оцењивању. Поред тога, наставници очекују да ће им стандарди олакшати рад у области *планирања, припремања и непосредног извођења наставе*, јер су стандарди опажени као скуп смерница које наставника воде до жељених исхода. Стандарди су препознати и као начин *личног професионалног развоја*, јер пружају могућност да њиховом применом наставници употпуне и прошире своја знања.

Међу малим бројем оних наставника који сматрају да ће стандарди највише користити родитељима као аргументи се наводе: *реално сагледавање знања свог детета* и *лакше праћење и контрола његовог напретка*. На нивоу школе, према мишљењу наставника, стандарди треба да омогуће *вредновање рада школе* у контексту праћења постигнућа ученика, али и евалуације квалитета рада наставног кадра.

Какву корист може имати држава од стандарда? Увођење стандарда подразумева *уједначен систем вредновања рада* ученика. Стандардима се може *пратити рад наставника и школа* и, како наставници наводе, увођење стандарда омогућава и *екстерну евалуацију школа*, што државним институцијама које се баве образовањем треба да омогући смернице за даље унапређивање школског система.

#### *Очекиване промене од увођења стандарда*

Према процени више од половине испитаних наставника (56,6%), увођење стандарда довешће до битнијих промена у њиховом непосредном раду с ученицима. Утврђене су статистички значајне разлике када се у обзир узме наставни предмет ( $\chi^2(3) = 12.96, p < .01, \text{Kramerovo } V = .180$ ), тако да највише промена очекују наставници географије (66,4%), а најмање наставници биологије (43,3%).



Следећим питањем смо хтели да утврдимо у којим сегментима рада и у којој мери наставници очекују промене након увођења стандарда. За ово питање понуђена су четири ајтема: 1) промене у свакодневним наставним активностима; 2) промене у методама и облицима рада; 3) промене у односу према ученицима; 4) промене у односу према родитељима. За сваки од ових ајтема понуђена је тростепена скала (нимало, мало, много). У погледу очекиваних промена у понуђеним сегментима наставног рада, ни на једном ајтему нису утврђене разлике међу наставницима према дужини радног стажа.

*Промена у свакодневним активностима наставника.* Нису пронађене разлике у односу на наставни предмет.

*Промене у методама и облицима рада.* Утврђене су разлике у односу на наставни предмет ( $\chi^2(6) = 19.86, p < .01, \text{Kramerovo } V = .158$ ). С једне стране, наставници биологије знатно више од свих осталих наставника (21,2%) не доводе у везу увођење стандарда за предмет који предају са променама у методама и облицима рада које практикују у непосредном раду на часу. С друге стране, наставници географије више од осталих (29,1%) сматрају да ће увођење стандарда много утицати на избор методичког поступка у непосредном раду с ученицима.

*Промене у односу према ученицима.* Статистички значајне разлике на овом ајтему јављају се међу наставницима различитих наставних предмета ( $\chi^2(6) = 19.89, p < .01, \text{Kramerovo } V = .158$ ). Највише је наставника биологије (28,8%) који сматрају да увођење стандарда неће имати утицаја на промене у односу према ученицима, док наставници географије (39,1%) очекују да ће доћи до промена у великој мери.

*Промене у односу према родитељима.* Анализа података показала је статистичку значајност на варијабли наставни предмет ( $\chi^2(6) = 30.78, p < .01, \text{Kramerovo } V = .196$ ). Интересантно је да се на овом ајтему, као и на претходна два, појављује исти тренд у мишљењу наставника. Наиме, највише је наставника биологије (43,3%) који сматрају да увођење стандарда неће донети промене у односу према родитељима, док највише наставника географије (39,1%) сматра да ће доћи до битнијих промена.

#### *Очекиване тешкоће при увођењу стандарда*

Након завршене обуке за увођење стандарда, интересовало нас је како наставници процењују квалитет стандарда за предмет који предају и да ли би у њима нешто изменили. Већина наставника (84%) је задовољна дефинисаним стандардима и у том погледу нема разлике међу наставницима различитих наставних предмета као ни различите дужине радног стажа.

Наставници који сматрају да стандарди нису добро дефинисани као аргументе наводе следеће: (1) нису довољно усклађени с уџбеницима; (2) нису довољно прецизни и јасни; (3) нису обухваћене све релевантне теме; (4) ограничавају слободу наставника; (5) недовољан је број стандарда по нивоима; (6) низак ниво захтева у стандардима.

У процесу увођења образовних стандарда наставници сматрају да ће се суочити с одређеним тешкоћама и ограничењима. Као најфреквентнији одговори издвајају се: проблеми у оцењивању и процењивању знања ученика; проблеми с ученицима и родитељима; недостатак техничких и наставних средстава; превише административних послова (табела 3). Наставници истичу да ће тешкоће у раду настати у разграничењу нивоа стандарда и да ће се поштрити критеријуми оцењивања. Према њиховим речима, ученик неће моћи да добије одличну оцену ако није постигао трећи ниво и тиме ће многим ученицима бити смањене оцене. Такође, наставници би могли имати тешкоћа у разграничавању која су то знања неопходна за пројектовани ниво постигнућа. Поједини наставници наводе да ће се суочити с отпором родитеља и ученика због увођења ових новина у наставу. Наставници сматрају и да ће им стандарди одузимати много времена, пре свега због додатних административних послова, али и због тешкоћа усклађивања наставног програма и стандарда. Недостатак техничких и наставних средстава је, такође, проблем са којим се наставници суочавају у увођењу стандарда. Мањи број наставника је навео да ће тешкоћа бити и у остваривању стандарда када су у питању деца са посебним потребама.

Табела 3. Очекиване тешкоће у увођењу стандарда

Очекиване тешкоће у увођењу стандарда	f	%
Неће бити тешкоћа	28	7,0
Администрација	16	4,0
Недостатак техничких и наставних средстава	21	5,3
Проблеми с ученицима и родитељима	35	8,8
Оцењивање и процењивање	36	9,0
Остало	57	14,3
Без одговора	207	51,8
<b>Укупно</b>	<b>400</b>	<b>100</b>

### Дискусија и закључци

Ово истраживање је реализовано у циљу сагледавања мишљења наставника предмета природних наука о увођењу образовни стандарда у основне школе. На основу добијених резултата може се рећи да готово сви наставници сматрају да постоји потреба за увођењем стандарда за предмете природних наука у основношколско образовање. Иако већина наставника наводи да су стандарди јасно дефинисани и разумљиви, да су у складу са важећим наставним програмима и да су све релевантне теме обухваћене стандардима, утврђене су статистички значајне разлике међу наставницима различитих предмета. Наиме, наставници географије знатно више од свих осталих наставника сматрају да је увођење образовних стандарда у наставу оправдано. Овај налаз се може посматрати у светлу резултата истраживања Донелија и

Садлера (Donnelly & Sadler, 2009) који наводе да однос према стандардима и њиховом увођењу може зависити од специфичности садржаја наставног предмета. Међутим, како наводе аутори, тај проблем није довољно обрађиван у литератури. Потребно је испитати да ли специфичност наставних садржаја заиста може утицати на успешност увођења стандарда или то зависи од других аспеката, као што су квалитет дефинисаних стандарда, квалитет обуке наставника за увођење стандарда, иницијално педагошко образовање наставника или личне карактеристике наставника. Можда се добијене разлике међу предметним наставницима у нашем истраживању умногоме могу објаснити квалитетом обуке која је зависила од стручности и флексибилности у раду тимова који су реализовали обуку и компетентности самих тренера. Поред квалитета обуке, разлике међу наставницима у перцепцији релевантности тема, очекиваних тешкоћа и промена до којих ће доћи услед увођења стандарда могуће је објаснити наставниковим познавањем наставног програма, као и његовим доживљајем колико су понуђени стандарди релевантни за образовне исходе ученика у оквиру предмета који предаје.

У погледу оправданости увођења стандарда, у нашем истраживању нису утврђене статистички значајне разлике међу наставницима када се у обзир узме дужина радног стажа. Овај налаз је неочекиван и у супротности је са резултатима других истраживања у којима је утврђено да дужина радног стажа наставника утиче на њихове ставове према увођењу стандарда у наставу. На пример, Винклер (Winkler, 2002) је утврдио да наставници који имају мање искуства у раду с ученицима имају тенденцију да увођење стандарда опажају позитивније од колега који имају више радног искуства. Предности увођења стандарда наставници почетници виде у чињеници да стандарди захтевају од ученика већу одговорност, да негују једнакост међу ученицима, подржавају доследност у оцењивању, да дају наставницима смернице за планирање, а при томе не угрожавају њихову професионалну слободу. Насупрот томе, наставници са дужим радним искуством описују да их увођење стандарда фрустрира, утиче на губитак радног елана и мотивације за рад, повећава папирологију, елиминише њихове омиљене активности и утиче на губитак професионалне и личне слободе.

Више од половине испитаних наставника у нашем истраживању сматра да ће увођење образовних стандарда највише користити ученицима, и то у домену знања, оцењивања, личне иницијативе и припреме за полагање завршног испита. Наставници који су препознали личну корист од увођења стандарда процењују да ће им стандарди помоћи у оцењивању ученика, одабиру наставних садржаја, организацији рада и даљем професионалном развоју. Добијени налази су у складу са наменом образовних стандарда која је експлицирана у званичном документу (*Образовни стандарди за крај обавезног образовања*, 2009). Иако су стандарди препознати као основ за развијање инструмената за самовредновање ученика и наставника, занимљиво је да је мали број наставника из нашег узорка уочио њихову намену у функцији самовредновања школе.

Увођењем стандарда наставници очекују да ће доћи до промена у њиховом раду. Наставници различитих предмета знатно се разликују у погледу очекиваних промена у одабиру метода и облика рада, у односу према ученицима и односу према родитељима. Такође, у процесу увођења образовних стандарда наставници очекују да ће се суочити са тешкоћама различите природе и у различитим сегментима рада, као што су оцењивање и процењивање знања ученика, отпор ученика и родитеља, недостатак техничких и наставних средстава и превише административних послова. Претпостављамо да би наставници другачије перципирали потенцијалне тешкоће да је обука за увођење стандарда дуже трајала, као и да је увођењу стандарда претходио низ стручних расправа на којима би се дискутовало о садржају стандарда, као што је то била пракса у другим земљама (Halocha, 2006; Haubrich, 1992; Komlenović, 2003; Morgan & Lambert, 2005; *Učni načrt* Geografija, 1998).

Резултати истраживања упућују на закључак да образовни стандарди могу да представљају значајну подршку наставницима у унапређивању наставног процеса. Ипак, због бројних тешкоћа и ограничења које наставници препознају у имплементацији стандарда, сматрамо да би било оправдано знатно више укључити наставнике у сам процес израде образовних стандарда. Осим што би се укључивањем наставника у различите етапе израде стандарда добило на квалитету, много би се смањили и отпори које они показују према стандардима. Важан корак у овом процесу могле би да буду и системске промене у иницијалном образовању наставника. То се, пре свега, односи на промене у наставним програмима факултета који образују будуће наставнике, прецизније, на увођење садржаја који се тичу концепта и функције образовних стандарда.

Имајући у виду да је ово истраживање једно од првих домаћих испитивања у области стандарда и да наведени резултати одсликавају мишљења и очекивања наставника пре увођења стандарда у наставну праксу, пожељно би било спровести истраживање којим би се испитала искуства наставника након одређеног временског периода од увођења стандарда. Било би корисно упоредити те две студије и утврдити у којој мери су се очекивања наставника испунила, посебно ако се има у виду да је потребно и до шест година да се иновативни концепти имплементирају у наставни процес (Klieme et al. 2004).

## Литература

- Anderson, L. W. & Krathwohl, D. R. (Eds.) (2001). *Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. New York: Longman.
- Bianchini, J. A. & Kelly, G. J. (2003). Challenges of Standards-based Reform: The Example of California's Science Content Standards and Textbook Adoption Process. *Science Education*, Vol. 87, No. 3, 378–389.
- Blum, B. S. (1981). *Taksonomija ili klasifikacija obrazovnih i odgojnih ciljeva*. Beograd: Republički zavod za unapređenje vaspitanja i obrazovanja.

- Collins, A. (1998). National Science Education Standards: A Political Document, *International Journal of Science and Mathematics Education*, Vol. 35, No. 7, 711-727.
- Ћапрић, G. (ur.) (2009). *Образовни стандарди за крај обавезног образовања*. Београд: Министарство просвете Републике Србије и Завод за вредновање квалитета образовања и васпитања.
- Donnelly, L. A. & Boone, W. J. (2007). Biology Teachers' Attitudes Toward and Use of Indiana's Evolution Standards. *Journal of Research in Science Teaching*, Vol. 44, No. 2, 236-257.
- Donnelly, L. A. & Sadler, T. D. (2009). High School Science Teachers' Views of Standards and Accountability. *Science Education*, Vol. 39, No. 6, 1050-1075.
- Gipps, C. (1994). *Beyond Testing: Towards a Theory of Educational Assessment*. London: The Palmer Press.
- Halocha, J. (2006). Fieldwork in Primary Geography: Developing a Model for the 21<sup>st</sup> Century. In D. Schmnick (Ed.), *Research on Learning and Teaching in Primary Geography* (pp. 93-108). Karlsruhe: Pädagogische Hochschule.
- Haubrich, H. (1992). *Geographische Erziehung im Internationalen Blickfeld*. Washington: International Geography Standards.
- Kirsh, I., De Jong, J., Lafontaine, D., McQueen, J., Mendelovits, J. & Monseur, C. (2002). *Reading for Change: Performance and Engagement Across Countries*. Paris: OECD Publications.
- Klieme, E., Avenarius, H., Blum, W., Döbrich, P., Gruber, H., Prenzel, M., Reiss, K., Riquarts, K., Rost, J., Tenorth, H. E. & Vollmer, H. J. (2004). *The Development of National Educational Standards*. Berlin, Germany: Bundesministerium für Bildung und Forschung, Federal Ministry of Education and Research.
- Komlenović, Ђ. (2003). *Organizacija geografske nastave u školskim kurikulumima u svetu i primena iskustava u nastavi geografije Srbije* (doktorska disertacija). Novi Sad: Univerzitet u Novom Sadu, Prirodno-matematički fakultet, Departman za Geografiju, turizam i hotelijerstvo.
- Komlenović, Ђ. (2004). *Korak do savremenog obrazovanja*. Београд: Српско географско друштво.
- Komlenović, Ђ. (2009). Пожељна постигнућа ученика из географије на крају основношколског образовања. У Ђ. Комленовић, Д. Малинић и С. Гашић-Павишић (ur.), *Квалитет и ефикасност наставе* (стр. 42-57). Београд: Институт за педагошка истраживања, Волгograd: Волгogradски државни педагошки универзитет.
- Maksić, S. (2000). Ефекти основног и средњег образовања. *Настава и васпитање*, Vol. 49, Br. 5, 725-742.
- Morgan, J. & Lambert, D. (2005). Geography, Curriculum Planning / Curriculum Thinking. In J. Hardcastle & D. Lambert (Eds.), *Teaching School Subjects 11-19* (pp. 73-96). London and New York: Routledge.
- Pešić, J., Blagdanić, S. i Kartal, V. (2009). Дефинисање образовних стандарда за предмете природа и друштво. У Ђ. Комленовић, Д. Малинић и С. Гашић-Павишић (ur.), *Квалитет и ефикасност наставе* (стр. 62-72). Београд: Институт за педагошка истраживања, Волгograd: Волгogradски државни педагошки универзитет.
- Pravilnik o opštım standardima postignuća – образовни стандарди за крај обавезног образовања* (2010). Просветни гласник, Службени гласник Републике Србије, Br. 5/2010.
- Reeves, D. B. (2002). *The Leader's Guide to Standards*. San Francisco: Jossey-Bass.

- Romelić, J., Komlenović, Đ. i Vlajev, R. (2007). *Obrazovni standardi za kraj obaveznog obrazovanja za nastavni predmet Geografija, Priručnik za nastavnike*. Beograd: Zavod za vrednovanje kvaliteta obrazovanja i vaspitanja.
- Settlage, J. & Meadows, L. (2002). Standards-based Reform and its Unintended Consequences: Implications for Science Education within America's Urban Schools. *Journal of Research in Science Teaching*, Vol. 39, No. 2, 114 – 127.
- Shaver, A., Cuevas, P., Lee, O. & Avalos, M. (2007). Teachers' Perceptions of Policy Influences on Science Instruction with Culturally and Linguistically Diverse Elementary Students. *Journal of Research in Science Teaching*, Vol. 44, No. 5, 725–746.
- Spillane, J. P. & Callahan, K. A. (2000). Implementing State Standards for Science Education: What District Policy Makers Make of the Hoopla. *Journal of Research in Science Teaching*, Vol. 37, No. 5, 401–425.
- Učni načrt Geografija. Nacionalni kurikularni svet* (1998). Ljubljana: Področna kulikularna komisija za osnovno šolo, Predmetna kurikularna komisija za geografijo.
- Winkler, A. (2002). Division in the Ranks: Standardized Testing Draws Lines Between New and Veteran Teachers. *Phi Delta Kappan*, Vol. 84, No. 3, 219 – 225.

### Подаци о ауторима

**Др Ђурђица Комленовић** (1954) је виши научни сарадник Института за педагошка истраживања у Београду.

**E-mail: djkomlenovic@rcub.bg.ac.rs**

**Др Душица Малинић** (1977) је истраживач сарадник Института за педагошка истраживања у Београду.

**E-mail: malinic.dusica@gmail.com**

**Мр Јелена Станишић** (1981) је истраживач сарадник Института за педагошка истраживања у Београду.

**E-mail: jstanisic@rcub.bg.ac.rs**



## **„ТРОЛИСТ“ ПРИСТУП У НАСТАВИ: КАРАКТЕРИСТИКЕ, ПРЕДНОСТИ И ТЕШКОЋЕ У РЕАЛИЗАЦИЈИ КОМПОНЕНТЕ КРЕАТИВНОСТ<sup>1</sup>**

**Апстракт** У Институту за педагошка истраживања у Београду развијен је Тролист приступ образовању који одговара на универзалне потребе за самоактуализацијом ученика и актуелне потребе убрзаног и променљивог живота у овом веку. Циљ Тролиста је да се код ученика развијају креативност, иницијатива и сарадничке компетенције путем интензивне координиране примене: учења кроз сарадњу у групи, решавања отворених дивергентних задатака кроз игру, критичког дијалога, истраживачког рада (олуја идеја, прикупљање података, анализирање различитих решења и проналажење најрелевантнијег) и рада у ученичким интердисциплинарним пројектима. Приступ је тестиран кроз оглед спроведен у једној малој градској, за наше услове типичној школи. С намером да допринесемо унапређивању наше наставе кроз даљу примену Тролист приступа, анализирали смо рефлексије наставника који су овај приступ применили. Они наводе предности и проблеме коришћења поменутих метода које подстичу развој креативности ученика на часу. У бројним научним студијама, ове методе подучавања/учења дефинисане су као изузетан подстицај за креативни развој когнитивних, афективних, конативних и социјалних особина ученика. Међутим, проблеми имплементације, посебно у контексту традиционалне школе, нису често дискутовани. Анализа проблема и изналажење могућих решења којима се бавимо у овом раду могу да помогну наставницима традиционалне оријентације да успешно примене Тролист приступ у образовању. Свест да постоје решења наставницима ће омогућити да се не повлаче пред променама и не избегавају нове приступе образовном процесу.

**Кључне речи:** педагошки приступи, професионални развој наставника, примењена и акциона истраживања у образовању, Тролист приступ учењу – креативност, сарадња, иницијатива у школи, основна школа.

1 Чланак је резултат рада на пројекту „Од подстицања иницијативе, сарадње и стваралаштва у образовању до нових улога и идентитета у друштву“ бр. 179034 (2011-2015) који реализује Институт за педагошка истраживања у Београду, а финансира Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије.



**“TREFOIL” APPROACH IN TEACHING:  
CHARACTERISTICS, ADVANTAGES AND DIFFICULTIES  
IN THE REALIZATION OF THE CREATIVITY COMPONENT**

**Abstract** *The Institute for Pedagogic Research in Belgrade developed the so called “Trefoil” approach to education which responds to the universal need for the student’s self-actualization and the acute need of rapidly changing life in this century. The aim of the “Trefoil” is to stimulate the development of the student’s creativity, initiative and cooperative competence via intensive coordinated application: learning through group cooperation, solving open divergent tasks by playing, critical dialogues, researching (brain storming, data gathering, analyzing different solutions and finding out the most relevant one) and work in the students’ interdisciplinary projects. The approach was tested in one experiment conducted in a small urban school, typical for our conditions. Trying to contribute to the advancement of our teaching by using the “Trefoil” approach we analyzed the reflections of the teachers who had applied it. They stated advantages and problems in the use of the approach that stimulates creativity of students in class. Numerous scientific studies define this method as outstanding stimulation for the development of cognitive, affective, conative and social characteristics of students. Yet, we found few discussions about the problems of implementation, especially in the context of traditional school. The analysis of the problems and offering possible solutions which are dealt with in this article could help traditionally oriented teachers to successfully apply the “Trefoil” approach to education. The awareness that there are solutions will enable teachers not to retreat in front of changes and avoid new approaches in the educational process.*

**Keywords:** *pedagogic approaches, teachers’ professional development, applied and action research in education, “Trefoil” approach to learning: creativity, cooperation, initiative, elementary school.*

**„ТРИЛИСТНИК” ПОДХОД К ОБУЧЕНИЈУ:  
ХАРАКТЕРИСТИКИ, ПРЕИМУЩЕСТВА И ТРУДНОСТИ  
В РЕАЛИЗАЦИИ КОМПОНЕНТЫ КРЕАТИВНОСТЬ**

**Резюме** *В Институте педагогических исследований в Белграде разработан „трилистник” подход к образованию, который отвечает на потребности в самоактуализации учеников и актуальные потребности ускоренного и изменчивого темпа жизни в этом столетии. Новый подход ставит своей целью развитие творческих способностей, инициативы и сотрудничества у учащихся путем интенсивного применения обучения через сотрудничество в группе, решения открытых расходящихся задач в течение игры, критического диалога, исследовательской работы (мозговой штурм, собирание данных, анализ*

*различних решених, выбор самого лучшего) и работы в междисциплинарных студенческих проектах. Подход прошел апробацию в одной небольшой городской школе. Желая внести свой вклад в актуализацию нашего обучения путем дальнейшего применения „трилистник“ подхода, мы проанализировали отзывы учителей, которые применяли этот подход. Они отмечают преимущества и недостатки использования данных методов, которые способствуют развитию творческих способностей учащихся. В многочисленных научных исследованиях данные методы преподавания и обучения определяются как превосходный толчок к творческому развитию когнитивных, аффективных, волевых и социальных особенностей учащихся. Тем не менее, проблемы реализации, особенно в традиционной школе, обсуждаются редко. Анализ проблем и поиск возможных решений помогает учителям традиционной ориентации успешно применить „трилистник“ подход в образовании. Осознание того, что есть решения, позволяет учителям принять изменения и новые подходы в образовательной работе.*

**Ключевые слова:** педагогические подходы, повышение квалификации учителей, прикладные исследования в образовании, подход к обучению, креативность, сотрудничество, инициатива в школе, восьмилетняя школа.

### **Уводна разматрања: Значај Тролист приступа образовању**

У многим европским и другим документима у свету који се тичу напредовања образовних система потенцира се сналажење у новом XXI веку – веку брзих промена које треба решавати у све краћим временским роковима. Промене нам доносе непознате задатке који се појављују у новим околностима и не могу се решити пресликавањем старих искустава, а брзина живота нас спречава да овакве проблеме у ограниченом времену решавамо ефикасно и без стреса. Стога су компетенције за успешно, брзо, иновативно и заједничко (тимско) решавање нових и неочекиваних проблема све више потребне у новим временима и постају чест предмет разматрања не само у програмима образовања, већ и у области развоја привреде и запошљавања, грађанског друштва, науке, културе и слично (Auletta, 2010; Fullan & Hargreaves, 1996; Kovačić, 2012; Morin, 2002; European Commission, 2005; OECD, 1998; *Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja u Republici Srbiji*, 2009).

Развијена способност за решавање проблема није само потреба савременог света, већ је и универзална потреба у свим временима. Проблеми по дефиницији имају елементе непознатог које треба решити – претворити у познато. Они су се одувек појављивали као изазови у друштву, на пример, у науци, која је темељила свој развој управо на постављању и решавању уочених проблема.

Истраживачки рад (Dewey, 1902; Dunbar, 1993; Šefer, Radišić & Jošić, 2012a) и слободно експериментисање кроз игру (Dansky & Silverman, 1973; DeBono, 2000;

Elkind, 2007; Elkonjin, 1981; Huizinga, 1970; Ivić i Davidović, 1972; Piaget, 1972; Šefer, 2012b), решавање отворених проблема на различите начине (Schiever & Maker 1997) и долажење до различитих дивергентних решења (Guilford, 1967; 1983), критичко мишљење и аргумендовање (Ennis, 1995; Mirkov & Pešić, 2012) кроз дијалог у комуникацији с другима (Milin, 2012a; Ruders, 2003; Wells, 2004) увек су били начини да се у науци, предузетништву, технологији, уметности, образовању и другим областима дође до нових решења, открића и стварања нових дела (Šefer, 2012). Развијање способности за креативно решавање проблема (Sternberg, 2001; Wallach, 1970) универзална је потреба за развој друштва и самоактуализацију индивидуа које, поред урођених потенцијала, треба и образовати да креативно мисле (Šefer, 2005).

С друге стране, иницијатива као недовољно познат појам у психолошкој науци који се имплицитно појављује у теорији самодетерминације, али који је најочљивији у бизнису и организовању грађана у савременом друштву, неопходна је компетенција за ефикасно решавање проблема (Kovačić, 2012). Осим компетенција за решавање нових проблема на флексибилан креативан начин, потребно је бити покренут аутономним мотивима (Allport, 1937), умети и хтети покренути и мотивисати себе и друге за заједничке акције, која треба да резултирају неким заједницу и појединца корисним продуктом (Deci & Ryan, 2000; Đerić, Bodroža i Lalić Vučetić, 2012; Reeve, Bolt & Cai, 1999; Ryan, Connel & Deci, 1985; Zuckerman, Porac, Lathin & Deci, 1978).

Сложеност односа које успостављамо с другима подразумева и развијање способности да се сарађује и тимски превазилазе препреке, односно да се заједнички, кроз дијалог (Milin, 2012a) – комуникацију и сарадњу (Bowles & Gintis, 2003; Forman, 1987; Ruders, 2003; Slavin, 1980; Sharan, 1990; Ševkušić i Stanković, 2012) изналазе нова и боља решења.

Стожер нашег приступа образовању за савремено друштво су три основне вредности: *креативност, сарадња и иницијатива* (Šefer, 2012a). Будући да поменуте вредности посматрамо као суштински повезане и нераскидиве циљеве образовања и компоненте једне целине, приступ који смо конструисали називамо *Тролист* (Šefer, 2012a). Све три компоненте су тесно повезане, произлазе једна из друге и подстичемо их на сличне начине (кроз игру, истраживање, отворене задатке, групни рад, критички дијалог и рад у пројектима). За успешну реализацију наведеног приступа образовању предуслов је основна писменост ученика у различитим областима – језику, науци, уметности (Bulić, 2013; Trivić & Stevanović, 2012).

Ради разумевања целине пројекта, прво ће бити укратко представљен садржај и динамика централног дела поменутог педагошког огледа: (1) обука наставника, (2) примена у пракси и (3) методологија праћења рада. Потом ћемо анализирати резултате рефлексивности наставника у вези са применом оног дела *Тролист* приступа који се односи на подстицање креативности.

### Огледна примена „Тролист“ приступа у основној школи

*Инструктивни дани.* У огледној основној школи је у току школске 2013/14. године одржано шест инструктивних дана (почетком сваког месеца по један) на којима су се наставници постепено уводили у примену метода подучавања које афирмише *Тролист* приступ. Првог и другог месеца изучаван је групни рад кроз који се подстиче сарадња ученика. Трећег месеца изучавано је решавање отворених задатака, а четвртог месеца игра, ради подстицања дивергентног асоцијативног мишљења, кључног за развој креативности. Петог месеца изучаван је истраживачки рад ученика, а шестог аргументовани дијалог у настави, ради подстицања дивергентног, истраживачког и критичког мишљења. Коначно, седмог месеца, на обуци наставника изучавана је примена интердисциплинарних групних пројеката. Ученици су сами одабрали теме за пројекте и реализовали их у групи у оквиру ваннаставних активности које им пружају апсолутну слободу и простор за испољавање личне иницијативе.

На почетку сваког инструктивног дана наставници су прво разговарали о предностима и проблемима методе подучавања коју су користили у претходном периоду. Затим су им презентована сазнања из теорије и примери из праксе у вези са новом методом рада на часу која ће бити примењивана у предстојећем периоду. Коначно, наставници су планирали сценарио за први огледни час на коме ће користити нову методу у настави, а потом су дискутовали о својим плановима и решењима.

*Огледни часови и рефлексивна пракса на стручним већима.* После инструктивног дана сваки наставник је реализовао огледни час користећи методу у својој настави која је изучавана на инструктивном дану. Потом је у посебном дневнику (logbook) дописивао рефлексije о реализацији часа, као и рефлексije из дискусији са колегама на стручном већу. Истраживачи су неке часове опсервирани, а неке и документовали помоћу видео-снимака. После реализације огледног часа, организоване су рефлексивне сесије у сваком од шест стручних већа (три већа наставника у разредној настави и три у предметној настави; у сваком већу од четири до осам наставника). На овим састанцима наставници су дискутовали о квалитету огледних часова које су извели, као и о снимцима са часова својих колега који су им били презентовани. Дискусија са стручних већа регистрована је на аудио-снимку. После дискусије сваки наставник је поново планирао други огледни час користећи исту методу учења/подучавања. Приликом планирања могао је да користи и решења својих колега о којима се дискутовало на стручном већу. Наставник је затим реализовао час и са колегама разменио искуство на почетку наредног инструктивног дана. Иста динамика обуке понављала се сваког месеца у току школске године.

### Методологија истраживања

Циљ овога рада је да изложимо и интерпретирамо запажања наставника која су истраживачи прикупили током праћења огледне реализације концепта *Тролист* наставе у основној школи, како би та запажања послужила практичарима приликом примене овог приступа образовању у будућности, као и истраживачима приликом даљег праћења, унапређивања рада и евентуалног редефинисања *Тролист* приступа. У овој студији анализирамо само заједничка закључна мишљења наставника о свакој наставној методи коју су наставници користили током огледне школске године 2013/2014. Подаци су прикупљани у дискусијама на инструктивним данима, а овде се бавимо само анализом процеса подстицања креативности ученика путем коришћења: (1) отворених задатака, (2) игре, (3) истраживачког рада и (4) истраживачког – критичког дијалога. Запажања се односе на позитивне стране или успехе, као и проблеме које су наставници у својој огледној пракси имали приликом примене поменутих метода. Приликом интерпретације резултата издвојићемо разлике (специфичности), као и сличности у предностима и недостацима поменутих метода, као и могућа решења за проблеме која треба да послуже као упутство за будућу примену.

У литератури можемо наћи низ истраживања чији резултати сведоче о утицају игре, отворених задатака, дијалога и истраживачког рада ученика на развијање креативности у школи. Ови налази су логични и очекујући јер се креативни процес често одвија и дефинише управо активностима које по својим карактеристикама одговарају игри, решавању отворених задатака и истраживању. Међутим, мање се анализирају проблеми који настају када се ове активности организују у учионици, посебно ако то чине наставници који раде у контексту традиционалне школе. Додатни проблеми у пракси узрок су отпора да се овај начин рада чешће користи и наставници одустају пре него што покушају да пронађу решења. У овом раду систематски су анализирана мишљења наставника како о предностима, тако и о проблемима у примени *Тролист* метода у настави, али су такође наведена и мишљења наставника и истраживача о могућим решењима која се предлажу за будућу примену,

Узорак наставника из огледне градске школе сачињавају сви учитељи и предметни наставници, укупно њих 32. Ради ефикаснијег рада, наставници су организовани у шест стручних већа. Наставници разредне наставе подељени су у три стручна већа: (1) већа првих и других разреда целодневне наставе – преподневна смена, четири учитеља и (2) веће првих и других разреда целодневне наставе – поподневна смена, четири учитеља, (3) веће 3. и 4. разреда које има наставу само пре подне – четири учитеља. У оквиру предметних наставника формирано је (1) стручно веће природних наука, математике и технике – 7 наставника, (2) веће хуманистичких и уметничко-спортских предмета – 8 наставника и (3) веће страних језика – четири наставника. Наставници су током школске године углавном сарађивали са колегама из свог стручног већа, а на инструктивним данима су били присутни сви.

Истраживање је реализовано у основној школи која у сваком разреду има по два одељења. Број ученика у одељењу варира од 18 до 30, у просеку 27 у млађим и 23 у старијим разредима. Школа је мала, укупно има 410 ученика. Настава се претежно реализује у преподневној смени, с изузетком целодневне наставе која је организована за ученике прва два разреда. Према резултатима екстерне евалуације, успех школе у области наставе је просечан.

Пошто су подаци које ћемо коментарисати квалитативни (есејског типа – вербални) добијени у форми кратких наратива заснованих на слободним запажањима наставника, анализирају се коришћењем квалитативне тематске анализе садржаја.

Приликом прикупљања података, процене дате за сваку наставну методу одмах су подељене на три групе: предности, проблеми и решења. Потом су искази из сваке од ове три групе података категоризовани према психо-педагошком значењу. Добили смо категорије које се појављују у класификацијама психолошких појава у уџбеницима. Рефлексије у оквиру сваке групе података (предности, недостаци, решења) за сваку наставну методу (отворени задаци, игра, истраживање, дијалог) обједињени су у оне који се односе на подстицање: (1) когниције – интелектуална стимулација, (2) емоција, (3) мотивације или покретања акције и (4) социјалности ученика – односи са другима. Подаци о томе како наставници опажају издвојене наставне методе дати су, у оквиру табелерних приказа, у прилогу на крају рада.

### **Интерпретација резултата**

Анализа мишљења наставника о предностима и проблемима приликом коришћења наведених метода (игра, отворени задаци, дијалог, истраживање) које подстичу креативност ученика на часу доводи нас до закључка да су ове методе рада по карактеристикама сличне јер су предности и проблеми сродни, а онда последично и решења проблема.

У највећем броју случајева проблеми настају због недостатка искуства наставника да организују наставу користећи ове методе, будући да је њихова претходна пракса била заснована углавном на традиционалном приступу подучавања, најчешће путем предавања. Видећемо, такође, да наставници препознају предности ових метода, пре свега у оним понашањима ученика која карактеришу управо њихову креативност, што је један од три основна педагошка циља *Тролист* приступа и разлог зашто смо ове методе уводили.

*Когниција.* У погледу развоја когнитивних компетенција, све четири наставне методе – отворени задаци, игра, истраживачки рад и критички дијалог – према мишљењу наставника, имају сродне ефекте. Отворени задаци развијају дивергентно мишљење и машту, разбијају шаблоне, активирају дечје потенцијале различитих нивоа и врста, отварају питања и подстичу радозналост и креативност ученика и

наставника. Овај метод рада се ретко појављује у традиционалној настави. Веома сличне квалификације се могу навести за коришћење креативне игре у настави. У истраживачком раду отворени задаци и игра, као подстицаји дивергентног мишљења, највише су видљиви у фази продуковања хипотеза и проналажења различитих извора података. Отворени задаци ангажују различите индивидуалне потенцијале ученика у групи. У истраживачком раду се на дивергентно асоцијативно мишљење надовезује логичко и критичко мишљење, које је најизразитије у фази прикупљања и обраде, односно анализе података и у фази закључивања. Логички захтеви се још више потенцирају приликом вођења дијалога током истраживања, посебно у фази критичког преиспитивања постављених идеја где ученици комуницирају, анализирају и синтетизују сазнања, изражавају свој став, активирају предзнања, развијају речник и формирају апстрактне појмове. Стимулативна улога сарадње у групи на когнитивни развој ученика уочава се како у продукцији великог броја идеја приликом решавања отворених задатака кроз игру, тако и у истраживачком раду и кроз критички дијалог као његов нужни део. Ове констатације су у складу са теоријама о улози игре, отворених задатака, истраживања и критичког дијалога у креативном процесу, које смо резимирали у низу претходно објављених публикација (Šefer & Radišić, 2012; Šefer & Ševkušić, 2012)

Главни недостатак ових метода у настави, по мишљењу наставника, односи се на недостатак времена да наставници осмисле интересантне игре и избегну расплињавање на часу, да ученици прораде отворене задатке, да испрате и испланирају дугорочан пројекат какав је истраживачки рад, и то истовремено у различитим предметима, да дубље прораде аргументе кроз дијалог на часу.

Могућа решења треба тражити у флексибилнијем приступу и бољем коришћењу времена. На пример, „олуја идеја“ и игра могу се организовати парцијално на часу (увод или крај часа) у стимулативне сврхе, да би убрзале решавање отворених задатака у одређеном тренутку. Не треба увек давати све типове отворених задатака, већ се одредити за степен отворености задатка који је најсврхисходнији с обзиром на циљ, конкретан садржај учења и ученике. Понекад ћемо задавати потпуно отворене задатке да бисмо подстакли дивергентно мишљење, а понекад полуотворене и затворене задатке да би ученици запамтили основне појмове. Понекад ћемо задавати један, а понекад више таквих задатака. Истраживачки рад је могуће организовати тако да се истраживачке групе наизменично смењују током године – у једном тренутку једна истражује, а остале прате њен рад. Препоручује се да сваки ученик током године буде укључен бар у три до четири истраживачка рада у различитим предметима. Смењивањем истраживачких група ученици нису оптерећени јер нису истовремено истраживачи у различитим предметима. Када ученици овладају оваквим начином рада, биће мање празног хода и више самосталности, чак и на млађим узрастима. Критички дијалог, такође, може по потреби парцијално да се користи на часу, онда када је важно дубље анализирати неко питање.



Друга замерка овим методама је у томе што се оне не уклапају у захтеве постојећих програма који су ограничавајући, преобимни, конципирани да подстичу репродукцију и познавање детаља, а не разумевање „великих идеја“. Наставници сматрају да је теже примењивати креативне наставне методе приликом обраде градива него приликом систематизације. Према њиховом мишљењу, за примену ових метода потребно је предзнање ученика и оне се не могу подједнако успешно примењивати у различитим предметима. Коришћењем ових наставних метода често морамо да одступимо од захтева програма јер идемо „у ширину и дубину“ и удаљавамо се од основног задатка. Наставницима је проблем да цео час посвете подстицању креативности и нису у стању да то чине с истим успехом у различитим предметима.

Искуство говори да се поменуте наставне методе могу увек, бар парцијално, користити на различитим садржајима, под условом да смо довољно флексибилни. Парцијално коришћење игре и отворених задатака на часу, уместо током целог часа, омогућава да се ове методе рада уклопе и у програме који примарно нису усмерени на креативно учење. Није неопходно да све методе буду исто заступљене у свим предметима, већ према потребама и природи садржаја предмета. Потребно је бар неке наставне садржаје обрађивати на истраживачки начин како би ученици развијали истраживачко мишљење. Треба, такође, разликовати истраживачки рад у различитим предметима и примерити га садржајима сваког предмета – експериментисати онако како су ствараоци те области (науке, уметности) некада истраживали, откривали и развијали своју дисциплину. Истраживачки поступак треба да буде сагледан и рефлектован у писаном извештају ученика о истраживању или у постеру/презентацији која треба да садржи следеће елементе: циљ, тема, истраживачко питање и претпоставка одговора, опис активности на терену, начин прикупљања података, начин обраде података и закључак који представља одговор на истраживачко питање с циљем доказивања или обарања почетне претпоставке. Овај приступ учењу/подучавању указује на методологију истраживачког процеса у науци и обогаћује фонд функционалних знања ученика. Одступање од програма, које наставници помињу као један од негативних ефеката истраживачког рада, заправо је добродошао, а фокусирање на тему се увек може остварити у резимеу часа. Када је реч о критичком дијалогу, истраживања сведоче да он доприноси потпунијем разумевању различитих садржаја и да се наставници и ученици могу обучавати за његову употребу у настави (Gorden, 2001; Mercer & Littleton, 2007; Wells, 2004). Потребно је укључити све ученике у дијалог, оснажити интровертне, односно стидљиве ученике, мотивисати „слабе“ ученике. Критички дијалог је такође потребно примењивати бар парцијално на часу и увек када је то сврсисходно. Уобичајена примена дешава се приликом процењивања квалитета рада ученика (на пример, анализа истраживачких пројеката или драмске игре коју су креирали ученици), као и приликом конструисања нових научних појмова.

Трећа група тешкоћа је у вези са подстицањем ученика и функционисањем наставника. Наводи се да је тешко активирати све потенцијале деце на сваком



часу, обухватити све нивое знања и заступити све типове отворених задатака у различитим интелектуалним доменима. Садржаји неких предмета нису увек погодни за конструисање задатака у неким доменима интелектуалних способности. С друге стране, неструктуриране активности (отвореног типа) могу бити неприступачне неким ученицима, посебно на млађим узрастима. То се дешава ако ученици нису навикнути на самостално сналажење и изражавање сопственог мишљења без додатних инструкција. Поједине наставне методе могу такође да стварају проблем и наставницима који нису навикнути на овај начин рада.

Проблеми активирања разноликих потенцијала ученика могу се решавати тако што се задаци и одговори ученика могу формулисати у различитим медијима изражавања (реч, слика, звук, покретна слика итд.), али и индивидуализовати за различите ученике. Постоје и мишљења да се све наставне методе могу користити на свим узрастима уз укључивање све деце, јер она на искуственом нивоу увек имају неко предзнање да могу да прате рад. Најмлађи ученици, на пример, могу успешно да решавају отворене задатке, ако су оспособљени и навикнути на овај начин мишљења. Многи креативни ученици су у традиционалној настави ускраћени за овакав начин рада. Коначно, стално креирање нових занимљивих припрема за час је врло захтевно те наставници треба да сачувају оне припреме које су добре и да их размењују с колегама како не би увек почињали из почетка.

*Мотивација.* Када је реч о мотивацији ученика, заједничко је то што све поменуте наставне методе подстичу интересовања све деце и њихове аутентичне индивидуалне потенцијале, њихово ангажовање на часу, самостално учење, самопоуздање и одговорност, посебно у истраживачком раду.

Тешкоћа у примени ових метода рада је у томе што нису сви ученици увек заинтересовани, на пример за отворене задатке, нарочито у почетку, док немају довољно искуства у њиховом решавању. Други проблем у реализацији је у томе што сви наставници током огледа истовремено уче да примењују исту наставну методу и тиме „презасићују“ и демотивишу децу јер се та метода у истом периоду понавља у различитим предметима. Није примерено да уче у свим предметима у истом тренутку истом методом. Градиво у различитим предметима по типу варира у току године и не мора истовремено у свим предметима бити погодно за коришћење исте методе, рецимо игре. Коначно, сама школа нема довољно средстава и простора за реализовање различитих активности, што представља проблем за одржавање мотивисаности ученика за истраживачки рад.

Ако, међутим, постоје проблеми за организовање дужих истраживачких радова, не значи да постоје и за примену других *Тролист* метода, рецимо отворених задатака на часу. Свако дете може бити успешно бар у неким од тих задатака који се појављују у различитим доменима и медијима и треба да ужива у њиховом решавању кроз игру и истраживачки дијалог или експериментисање. Осећај успешности у решавању отворених и истраживачких задатака смањивање страх од непознатог, који ученици имају после искуства са наставом традиционалног типа.

Интересовање повучених ученика ће се развијати временом када се привикну на задатке који подразумевају изражавање сопственог става и расположења (Šefer, 2005). Такође, наставници неће бити увек укључени у обуку која има стриктан распоред и из дидактичких разлога их све упућује на симултано коришћење истог метода на часовима. Наставници ће моћи да користе поменуте методе према личном избору у различитим тренуцима током године, што ће растеретити ученике и допринети разноврсности метода и активности у настави, уместо понављања истих активности истовремено у свим предметима. Коначно, библиотека, сала и учионице после наставе као јавни ваншколски простор могу се користити за истраживачки рад онда када групе ученика, из различитих разлога, не могу да се окупе у својим домовима.

*Емоције.* Примена ових наставних метода изазива задовољство, уживање и радост, ствара позитивну климу у одељењу, осећање слободе, активира повучене ученике, нарочито у игри (драмској, на пример) и ствара осећање важности, посебно у истраживачком раду.

Наставници не помињу недостатке ових метода подучавања на емотивном плану. Изузетак је критички дијалог који емоционално може бити исцрпљујући (као вероватно и друге поменуте методе у одређеној мери), мада наставници наводе да их коришћење дијалога, када су успешни, такође испуњава задовољством.

*Социјалност.* Гледано са социјалног становишта, рад ученика у групи развија сарадничке односе. Иако ову компоненту Тролиста овде не анализирамо, чињеница је да се активности подстицања креативности често одвијају у групи у којој се појављује сарадња. Ученици се приликом продукције идеја у групи надовезују један на другог, сарађују и такмиче се када се играју, размењују мишљење и уче да слушају другог у дијалогу, уклапају се са различитим компетенцијама када истражују.

Ученици, међутим, често нису навикнути да практикују истински групни рад у коме су сви активни. На пример, дешава се да се „слабији“ ученици не укључују у рад. Тешко је утврдити допринос појединца. Додатни проблем је уколико ученици испољавају нетолеранцију. Ако се такмиче, то може и да их мотивише, али и фрустрира.

Проблеми се решавају смишљањем интересантних активности у групи које активирају свако дете, као и мењањем састава група и улоге појединаца у групи, чиме се мења и њихов активитет. Такмичење група треба искључити ако фрустрира ученике и посебно инсистирати на сарадњи група и појединаца у свакој групи, као и на поштовању правила комуникације у групи. Број чланова групе треба постепено повећавати с узрастом и мењати састав групе од задатка до задатка, како би се ученици опробали у различитим активностима и са различитим партнерима.

### Педагошке импликације и закључци

На основу резултата анализе исказа наставника, може се извести констатација да поменуте методе, обједињене у Тролист приступу, подстичу креативно мишљење ученика и укупан развој личности. Будући да имају и образовни и васпитни потенцијал и да су актуелне за живот у данашњем времену, сматрамо да треба да буду чешће примењене у настави. Уз мало вештине могуће је све наставне јединице (без обзира на садржај предмета и наставни програм) успешно изучавати коришћењем неких од поменутих наставних метода. Тролист приступ у настави омогућава потпуније разумевање онога што се учи, примену у животу и посматрање света на различите креативне начине, што представља исходе који се теже могу остварити или се уопште не могу остварити у традиционалној настави. Интересантно је напоменути да ове наставне методе доприносе не само бољем коришћењу креативних интелектуалних, емоционалних и социјалних потенцијала ученика, већ постоје индиције (на основу исказа неких наставника) да су у многим ситуацијама утицале на боље запамћивање (јер је настава везана за конкретне контексте), стицање и ширење таксативних знања, што се иначе приписивало ефектима управо традиционалне наставе.

На основу резултата различитих истраживања, неспорно је да решавање отворених задатака, игра, дијалог и истраживање подстичу креативно понашање. Креативни процес је дефинисан у психолошко-педагошкој теорији управо овим активностима. Њихови ефекти се, међутим, могу даље и на различите начине преиспитивати. У будућим истраживањима списак предности помињаних метода рада у учионици, као и пратећих проблема у примени, може се допуњавати проширивањем узорка наставника који рефлектују своју праксу, посматрањем и оцењивањем огледних часова и дечјих продуката и слично, што смо и предвидели у нацрту нашег огледа. Наше дугогодишње искуство у истраживању креативности, међутим, уверава нас да ће се понављати већина наведених предности, а нарочито проблема. Очекујемо да списак решења за поменуте проблеме буде знатно обogaћен јер је то сегмент који отвара простор за афирмисање педагошке креативности наставника.

### Литература

- Allport, G. W. (1937). The Functional Autonomy of Motives. *The American Journal of Psychology*, Vol.50, No. 1-4, 141-156.
- Auletta, K. (2010). *Googled: The End of the World As We Know It*. New York: Penguin Books.
- Bowles, S. & Gintis, H. (2003). The Origins of Human Cooperation. In P. Hammerstein (Ed.), *The Genetic and Cultural Origins of Cooperation* (pp. 429-443). Cambridge: MIT Press.
- Bulić, V. (2013). Nastava srpskog jezika u funkciji podsticanja stvaralaštva, inicijative i saradnje. U Đ. Komlenović i J. Šefer (ur.), *Stvaralaštvo, inicijativa i saradnja u nastavnim predmetima* (str. 12-36). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.

- Commen *European Principles for Teachers' Competences and Qualifications* (2005). Brussels: European Commission.
- Corden, R. (2001). Developing Exploratory Language in the Classroom: Moving Beyond Teacher as Expert. *Educational Action Research*, Vol. 9, No. 3, 371-394.
- Dansky, J. L. & Silverman, I. W. (1973). Effects of Play on Associative Fluency in Preschool Children. *Developmental Psychology*, Vol. 9, No. 1, 38-43.
- DeBono, E. (2000). *Šest šešira za razmišljanje*. Beograd: Misao.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000). The „What“ and „Why“ of Goal Pursuits: Human Needs and Self-determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, Vol. 11, No. 4, 227-268.
- Dewey, J. (1902). *The Child and the Curriculum*. Chicago: University of Chicago Press.
- Dunbar, K. (1993). Concept of Discovery in a Scientific Domain. *Cognitive Science*, Vol. 17, No. 3, 397-434.
- Đerić, I., Bodroža, B. & Lalić Vučetić, N. (2012). Inicijativa i autonomna motivacija. U J. Šefer, J. i S. Ševkušić (ur.): *Stvaralaštvo, inicijativa i saradnja – novi pristup obrazovanju* (str. 125-153). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Education Policy Analysis* (1998). Paris: OECD.
- Elkind, D. (2007). *The Power of Play - How Spontaneous, Imaginative Activities Lead to Happier, Healthier Children*. Cambridge: Da Capo Lifelong Books.
- Elkonjin, D. B. (1981). *Psihologija dečje igre*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Ennis, H. E. (1995). *Critical Thinking*. New York: Prentice Hall.
- Forman, E. (1987). Learning Through Peer Interaction: A Vygotskian Perspective, *Genetic Epistemologist*, Vol. 15, No. 2, 6-15.
- Fullan, M. & Hargreaves, A. (1996). *What's Worth Fighting for in Your School*. New York: Teachers College Press.
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind - the Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic books.
- Guilford, J. P. (1967). *The Nature of Intelligence*. New York: MacGraw Book.
- Guilford, J. P. (1983). Transformation Abilities or Functions. *Journal of Creative Behavior*, Vol. 17, No. 2, 75-83.
- Huizinga, J. (1970). *Homo Ludens*. Zagreb: Matica Hrvatska.
- Ivić, I. i Davidović, V. (1972). Struktura dečjeg mišljenja i igra deteta. *Psihologija*, God. 5, Br. 1-2, 48-58.
- Kovačić, B. (2012). Trefoil: a Preferred Approach to the Future. U J. Šefer i S. Ševkušić (ur.), *Stvaralaštvo, inicijativa i saradnja – novi pristup obrazovanju* (str. 209-221). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Mercer, N. & Littleton, K. (2007). *Dialogue and the Development of Children's Thinking – A Sociocultural Approach*. London and New York: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Milin, V. (2012). Dijalog kao podsticaj stvaralaštva, inicijative i saradnje učenika u nastavi. U J. Šefer i J. Radišić (ur.): *Stvaralaštvo, inicijativa i saradnja – implikacije za obrazovnu praksu* (str. 187-213). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Mirkov, S. i Pešić, J. (2012). Metakognitivni procesi u rešavanju problema: kritičko mišljenje kao deo stvaralačkog procesa. U J. Šefer i J. Radišić (ur.): *Stvaralaštvo, inicijativa i saradnja –*

- implikacije za obrazovnu praksu* (str. 267-289). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Morin, E. (2002). *Odgoj za budućnost: sedam temeljnih spoznaja nužnih u odgoju za budućnost*. Zagreb: Educa.
- Piaget, J. (1972). *Play, Dreams and Imitation in Childhood*. London: Routledge & Kagan Paul.
- Reeve, J, Bolt, E. & Cai, Y. (1999). Autonomy Supportive Teachers - How They Teach and Motivate Students. *Journal of Educational Psychology*, Vol. 91, No. 3, 537-548.
- Roeders, P. (2003). *Interaktivna nastava: dinamika efikasnog učenja i nastave*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu.
- Ryan, R. M, Connell, J. P. & Deci, E. L. (1985). A Motivational Analysis of Self-determination and Self-regulation in Education. In C. Ames & R. E. Ames (Eds.), *Research on Motivation in Education: The Classroom Milieu* (pp.13-51). New York: Academic Press.
- Sharan, S (1990). The Group Investigation Approach to Cooperative Learning. In M. Brubacher, R. Payne & K. Rickett (Eds.), *Perspective on Small Group Learning* (pp. 29-42). Oakville: Rubikon Publishing Inc.
- Shiever, S. W. & Maker, C. J. (1997). Enrichment and Acceleration: An Overview and New Directions. In N. Colangelo & G. A. Davis (Eds.), *Handbook of Gifted Education* (pp. 113-125). Boston: Allyn & Bacon.
- Slavin, R. (1980). Cooperative Learning. *Review of Educational Research*, Vol. 50, No. 2, 315-342.
- Stenberg, J. R. (2001). *Conceptions of Creativity*. Cambridge: University Press.
- Šefer, J. (2005). *Kreativne aktivnosti u nastavi*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Šefer, J. (2012). Stvaralačko ponašanje. U J. Šefer i S. Ševkušić (ur.), *Stvaralaštvo, inicijativa i saradnja – novi pristup obrazovanju* (str. 95-125). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Šefer, J. (2012a). Trolist: ključne komponente novog pristupa obrazovanju. U J. Šefer i S. Ševkušić (ur.), *Stvaralaštvo, inicijativa i saradnja – novi pristup obrazovanju* (str. 11-45). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Šefer, J. (2012b). Igra i mašta u nastavi: eksponent divergentnog mišljenja i podsticaj stvaralačkog procesa, inicijative i saradnje. U J. Šefer i J. Radišić (ur.), *Stvaralaštvo, inicijativa i saradnja – implikacije za obrazovnu praksu* (str. 213-242). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Šefer, J, Radišić, J. i Jošić, S. (2012). Istraživački rad i rešavanje problema kao podsticaj stvaralaštva, inicijative i saradnje u nastavi. U J. Šefer i J. Radišić (ur.), *Stvaralaštvo, inicijativa i saradnja – implikacije za obrazovnu praksu* (str. 243-267). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Ševkušić, S. i Stanković, D. (2012). Saradnja. U J. Šefer i S. Ševkušić (ur.), *Stvaralaštvo, inicijativa i saradnja – novi pristup obrazovanju* (str. 11-45). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Trivić, D. i Stevanović, J. (2012). Jezička i naučna pismenost: preduslov za efikasno učenje. U J. Šefer i J. Radišić (ur.), *Stvaralaštvo, inicijativa i saradnja – implikacije za obrazovnu praksu* (str. 159-187). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Wallach, M. A. (1970). Creativity. In P. H. Mussen (Ed.), *Carmichael's Manual of Child Psychology*, Vol. 1 (pp. 1249-1259). New York: John Wiley & Sons.
- Wells, G. (2004). *Dialogic Inquiry – Towards a Sociocultural Practice and Theory of Education*. Cambridge: Cambridge University Press.

„Тролист“ приступ у настави: Карактеристике, предности и тешкоће у реализацији

---

*Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja u Republici Srbiji* (2009). Beograd: Prosvetni glasnik, Službeni glasnik Republike Srbije, br. 72/2009.

Zuckerman, M., Porac, J., Lathin, D., Smith, R. & Deci, E. L. (1978). On the Importance of Self-determination for Intrinsically Motivated Behavior. *Personality and Social Psychology Bulletin*, Vol. 4, No. 3, 443-446.

### Подаци о аутору

**Др Јасмина Шефер** (1952) је научни саветник Института за педагошка истраживања у Београду.

**E-mail:** [jsefer@rcub.bg.ac.rs](mailto:jsefer@rcub.bg.ac.rs)

**Прилог: Резултати наставничких опсервација**

Табела 1. Отворени задаци у настави: предности, проблеми и могућа решења

<i>Предности – мишљење наставника</i>	<i>Проблеми – мишљење наставника</i>	<i>Решења – предлози водитеља обуке</i>
<p><b>Развој когниције</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Треба чешће користити отворене задатке јер уносе иновативност у наставу.</li> <li>- Развија се креативност ученика и дивергентно мишљење, подстакнута је машта.</li> <li>- Подстакнуто је испољавање свих потенцијала ученика.</li> <li>- Ученици излазе из шаблона, нису оптерећени тачним решењима, суочавају се с проблемима у мишљењу.</li> <li>- Овакав начин рада је нов и до сада ретко примењен на часовима, а треба да је често присутан, ученици треба да се од малих ногу навикну на њега.</li> <li>- Отварају се нова питања изван градива.</li> <li>- Омогућено је функционисање деце на различитим нивоима знања које она сама бирају.</li> <li>- Млађи се припремају за старије разреде.</li> <li>- Наставници су креативнији.</li> </ul> <p><b>Развој мотивације</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Подстакнуто је интересовање и ангажованост ученика.</li> <li>- Допада им се овај начин рада јер могу да искажу своје дубље и различите потенцијале.</li> </ul> <p><b>Емоционални израз</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Већина воли овај начин рада.</li> </ul> <p><b>Развој социјалности</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Кад ученици раде у групи, онда се надовезују у својим асоцијацијама, сарађују.</li> </ul>	<p><b>Когнитивни и техничко-организациони проблеми</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Недостаје време на часу за решавање отворених задатака јер су ученици усмерени на више различитих приступа и решења.</li> <li>- Теже је организовати час и уклопити овај начин рада у сваку наставну јединицу.</li> <li>- План и програм су неприлагођени за овај начин рада.</li> <li>- Тешко је обухватити различите способности деце на сваком часу (језичке, логичко-математичке, просторне, музичке, телесно-кинестетичке, интерперсоналне, интраперсоналне, природне).</li> <li>- Посебно је тешко то остварити кроз свих пет нивоа отворености задатка (Maker&amp;Schiver) јер су деца ненавикнута на овај начин рада.</li> <li>- Ученици тешко решавају потпуно отворене задатке, а наставници их тешко смишљају.</li> <li>- Није могуће посветити им цео час и треба проценити на којим садржајима градива су најефикаснији и на ком узрасту.</li> <li>- Тешко је применити отворене задатке за обраду градива јер ученици треба да имају предзнање.</li> <li>- Ученици се често не сналазе, жале се да им је теже без инструкција више него у случају затворених задатака где инструкције постоје.</li> </ul> <p><b>Развој мотивације</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Неки ученици нису заинтересовани кад решавају отворене задатке у групи.</li> </ul> <p><b>Развој социјалности</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Неки ученици се не укључују у решавање отворених задатака, а неки су врло активни, све зависи од састава групе.</li> <li>- Деца још нису навикнута да максимално користе могућности рада у групи.</li> </ul>	<p><b>Когнитивни и техничко-организациони проблеми</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Потребно је позивати ученике да одмах, без одлагања, саопште своје асоцијације на тему – „олуја идеја“.</li> <li>- Не треба тежити да се примењују у свакој наставној јединици.</li> <li>- Увек у уводном или завршном делу часа може се наћи време за асоцијације на тему, без обзира на захтеве програма.</li> <li>- Могу се захтевати асоцијације наизменично у визуелном или вербалном коду, покрету, звуку... тамо где је то примерено.</li> <li>- Није обавезно увек инсистирати на свих пет нивоа отворености задатка, већ користити нивое према потреби, с тим да увек има и отворених и/или полуотворених задатака.</li> <li>- Честа примена ових задатака развиће код деце искуство дивергентног размишљања.</li> <li>- Кроз праксу наставници ће постати ефикаснији у састављању оваквих задатака, посебно размењивањем идеја.</li> <li>- Отворени задаци су ефикасни као кратак подстицај на часу на свим садржајима и узрастима.</li> <li>- Увек постоји искуствено предзнање за ову врсту задатака, а ученици се жале да им је тешко јер нису на отворене задатке навикли - заробљени су сталним инструкцијама - затвореним задацима.</li> </ul> <p><b>Развој мотивације</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Сви могу да се заинтересују за ове задатке јер свако у неком тренутку може имати успеха, што га потом даље мотивише.</li> </ul> <p><b>Емотивни израз</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Отворени задаци подстичу емоционалну ангажованост деце.</li> </ul> <p><b>Развој социјалности</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Састав група се може мењати од хетерогених по способностима и интересовањима до хомогених, где се ученици лакше могу сложити - потребно је и једно и друго.</li> </ul>

Табела 2. Игра у настави: предности, проблеми и могућа решења

Предности – мишљење наставника	Проблеми – мишљење наставника	Решења – предлози водитеља обуке
<p><b>Развој когниције</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Игра подстиче учење ван клишеа, маштовитост, креативност, флексибилност, логичко и стратешко мишљење, критичко мишљење.</li> <li>- Корисна је и када су решења затвореног типа.</li> <li>- И ученици учењу да смишљају игре за понављање градива и да тако конструишу ново наставно средство.</li> </ul> <p><b>Развој мотивације</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Игра развија мотивацију и позитиван став према школи.</li> <li>- Игра чини учење занимљивијим, лакшим и лепшим (нема присиле).</li> <li>- Подстиче све потенцијале ученика и свако може да се искаже.</li> <li>- Побуђује и оживљава ученике, ангажује их да учествују на часу.</li> <li>- Активира слабе ученике.</li> <li>- Кроз игру лакше подносе и физичка оптерећења.</li> </ul> <p><b>Емоционални доживљај</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Изазива осећање уживања, интензитета, слободе.</li> <li>- Подстиче позитивну климу у разреду.</li> <li>- Подстиче драмски израз и самосталност на часу.</li> <li>- Активира повучене ученике.</li> <li>- Деца воле све врсте игара.</li> </ul> <p><b>Развој социјалности</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Деца се социјализују кроз групну игру, сарађују и развијају колективну одговорност.</li> <li>- У групи могу да развијају и такмичарски дух, ако су игре такмичарске.</li> </ul>	<p><b>Когнитивни и техничко-организациони проблеми</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Игра са много правила може да ограничи дивергентно мишљење.</li> <li>- Треба дуготрајна припрема за час, тешко је смислити интересантну игру.</li> <li>- Није применљива у свим наставним предметима.</li> <li>- Лакше се користи при систематизацији градива него при обради.</li> <li>- Неискуство учитеља и ученика с овим начином рада у настави изазива мањи успех од могућег.</li> <li>- Игра је временски захтевна, нема временско ограничење, а школа има, „празан ход“ у игри одузима време и појављује се опасност од расплићавања.</li> <li>- Потребно је дозирати оптерећење и контролисати чак и физичку безбедност деце у игри.</li> </ul> <p><b>Проблеми у социјализацији</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- „Слаби“ ученици могу игри да приђу на неозбиљан начин и изазову дисциплинске проблеме.</li> <li>- Неки „забушавају“, недовољно раде, тешко је утврдити допринос појединца када се играју у групи.</li> <li>- Такмичарске игре могу да онерасположе неке ученике, ако се боје неуспеха и тада се повлаче.</li> <li>- Неки ученици не поштују правила игре када их има и повремено су нетолерантни.</li> </ul>	<p><b>Когнитивни и техничко-организациони проблеми</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Игру с правилима треба користити преваходно ради социјализације.</li> <li>- Чувањем припрема које су већ направљене смањује се укупни посао састављања игара, као и разменом идеја међу наставницима.</li> <li>- Игру треба примењивати у свим предметима, али када је примерено, негде више, негде мање.</li> <li>- Игра може бити како резиме научног, тако и увод у учење новог, рецимо кроз „олују идеја“ и претпоставке на основу животног искуства.</li> <li>- Игру треба чешће користити па ће се сви навићи на њу.</li> <li>- У игри се не расплићава уколико је она фокусирана и представља само део часа.</li> <li>Игру у настави је могуће држати под контролом када је то потребно.</li> </ul> <p><b>Проблеми у социјализацији</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ако су и „слаби“ ученици заиста укључени у игру и могу у њој да постигну успех, то ће оозбиљити њихово учествовање.</li> <li>- Када је игра довољно занимљива, деца су укључена не размишљајући о свом доприносу, он долази спонтано.</li> <li>- Ако такмичарске игре не доносе радост, већ фрустрираност, онда их можемо заменити другим играма.</li> <li>- Учење поштовању правила део је социјализације деце, када се ради о игри са правилима, и на томе треба инсистирати.</li> </ul>



Табела 3. Истраживачки рад у настави: предности, проблеми и могућа решења

<b>Предности – мишљење наставника</b>	<b>Проблеми – мишљење наставника</b>	<b>Решења - предлози водитеља обуке</b>
<p><b>Развој когнитивне</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Представља нови вид учења, шири видике, не ограничава се на уџбенике.</li> <li>- Развија креативност ученика јер сви добијају и користе прилику да се испоље, деца имају добре и различите идеје (на пример, један ученик је снимио филм).</li> <li>- Развија се логичко мишљење.</li> <li>- Деца сама постављају хипотезе, а потом долазе до одговора/закључка.</li> <li>- Свако према својим могућностима добија задатак у групи.</li> <li>- Ученици користе различите изворе података (терен, књиге), неки су први пут ушли у библиотеке и културне установе.</li> <li>- Научили су да траже податке и стварају нове изворе у науци (рецимо у историји прикупљају нове податке путем интервјуа савременика).</li> <li>- Подстакнута је систематичност ученика јер редовно записују податке.</li> <li>- Ученици изражавају своје мишљење, развијају речник.</li> <li>- Врше анализу података које су прикупили у огледу, језички повезују више категорија у једну - класификују податке, компарирају.</li> </ul> <p><b>Развој мотивације</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ученицима је лакше и интересантније да уче на свој начин.</li> <li>- Развија се самосталност и одговорност ученика, самостално долазе до нових сазнања.</li> <li>- Сви су ангажовани.</li> <li>- Истраживање је продукт њиховог самосталног рада који им је занимљив, подстакнута је мотивација и ангажованост, интересантно им је да посматрају и изводе експеримент.</li> </ul> <p><b>Емоционални израз</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Задовољни су на крају истраживања.</li> <li>- Важни су пред собом и другима.</li> </ul> <p><b>Развој социјалности</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Социјализују се у групи, остварују контакт са другим стручним лицима на терену, сарађују са родитељима и експертима.</li> </ul>	<p><b>Когнитивни и технички – организациони проблеми</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Истраживачки рад често не може да се користи због специфичности наставних садржаја.</li> <li>- Потребно је много времена за планирање и реализацију истраживања у настави (а времена нема), затим више времена за припрему и коментарисање успеха истраживачког рада у завршној фази, а цео процес треба да траје дуже, па га је тешко уклопити у постојећи програм.</li> <li>- Истраживачки рад често одступи од захтева програма.</li> <li>- Није детаљно прорађен истраживачки извештај и шта он треба да садржи, као и презентација ученика која је често нејасна.</li> </ul> <p><b>Развој мотивације</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Додатно је оптерећење ученицима када сви наставници истовремено у свим предметима примењују истраживачки рад.</li> <li>- Проблем је када у школи нема простора за рад ван часова, нити интернета и тада је деци потребна додатна мотивација.</li> </ul> <p><b>Развој социјалности</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Неки ученици у групи „забушавају“.</li> </ul>	<p><b>Когнитивни и техничко-организациони проблеми</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Може да се користи у обради и систематизацији свих наставних садржаја ако се флексибилно схвати.</li> <li>- Није исто истраживати у сликарству и природним наукама, треба примерити начин истраживања конкретне дисциплине.</li> <li>- Неке јединице треба и могу да се обрађују истраживачки да би ученици видели какав је истраживачки поступак и развијали истраживачко мишљење.</li> <li>- Групе које истражују могу да се смењују како се ученици не би преоптеретили, а дискусију о резултатима треба схватити као критички дијалог у разреду који може да траје дуже или краће.</li> <li>- Одступање од захтева програма је позитивна страна истраживачког рада, а наставник увек може да резимира и фокусира ученике на тему.</li> <li>- Треба кроз поднаслов извештаја објаснити његову структуру која прати структуру научног поступка и на крају укључује планирање презентације, чија је сврха ефектно представљање истраживања, односно извештаја.</li> <li>- Пре образлагања структуре истраживачког поступка има смисла повезати истраживање са сврхом науке.</li> </ul> <p><b>Развој мотивације</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Потребна је добра припрема наставника који треба сваког ученика у групи да мотивише за задатак за који је способан и који може да преузме. Наставник то чини кроз менторски рад са истраживачком групом.</li> </ul>

Табела 4. Критички дијалог у настави: предности, проблеми и могућа решења

<b>Предности – мишљења наставника</b>	<b>Проблеми – мишљења наставника</b>	<b>Могућа решења – предлози водитеља обуке</b>
<p><b>Развој когниције</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ученици развијају језик – речник, реченицу (у страним језицима воде обичан дијалог, не баш критички, јер им недостају речи, али сви учествују у дијалогу).</li> <li>- Аналитички и синтетизовано промишљају, аргументују, бране и развијају своје мишљење.</li> <li>- Изражавају свој став.</li> <li>- Уче једни од других – вршњачко поучавање и учење.</li> <li>- Уче да слушају друге, не само директно, већ и индиректно (по моделу), пратећи дијалог других.</li> <li>- Постављају питања, трансформишу претходна знања.</li> <li>- Развијају различите вештине.</li> <li>- Оживљавају своја предзнања и животна искуства.</li> </ul> <p><b>Развој мотивације</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Час је динамичан, ученици га воде, заинтересовани су.</li> <li>- Развија им се самопоуздање.</li> </ul> <p><b>Емоционални израз</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ствара се позитивна клима у разреду, добро расположење и подстицајно окружење.</li> <li>- Наставник физике сматра да интензивирање дијалога у једном тренутку отвара могућност управо за афирмисање повучених ученика.</li> </ul> <p><b>Развој социјалности</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ученици усвајају правила вођења дискусије, дијалога, али иду и даље од правила која су сами формулисали, (правило је, на пример, да не упадају другима у реч).</li> <li>- Чује се „глас ученика“.</li> <li>- Појединци су повезани са групом са којом сарађују и уче се да буду парламентарни.</li> </ul>	<p><b>Когнитивни и техничко-организациони проблеми</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Проблем је недостатак времена на часу (мада не тако драстично као у случају истраживачког рада).</li> <li>- Дубљи дијалог је ризик на часу, може да удаљи од градива.</li> <li>- Немају сви ученици своје мишљење, нису сви у стању да га изразе, више учествују у дијалогу „бољи“ ученици.</li> <li>- Дијалог се различито испољава у раду с ученицима различитог узраста, јер су потребна предзнања која деца често немају; старији ученици су слободнији у дијалогу (мада, на пример, наставник физике тако не мисли).</li> </ul> <p><b>Емоционални израз</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Водити прави дијалог на часу је енергетски захтеван подухват за наставника, емоционално исцрпљујући, мада и испуњавајући уколико је успешан.</li> </ul> <p><b>Развој социјалности</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- У групном дијалогу ученици се теже изражавају него у дијалогу у паровима.</li> <li>- Ако има мање ученика у одељењу, има и мање идеја, мада се ученици лакше укључују као појединци.</li> </ul>	<p><b>Когнитивни и техничко-организациони проблеми</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Дијалог се може користити у различите сврхе – давање кратких аргумената за више проблема или дубље разматрање једног значајног проблема.</li> <li>- Удаљавање од градива је пожељно, јер шири видике, а на крају часа се фокусира и резимира тема.</li> <li>- Ученици немају искуства с аргументованом дискусијом и зато се сви не експонирају, али способност дискутовања се развија кроз праксу.</li> <li>- Претходна знања увек постоје у виду животних искустава или се појаве могу демонстрирати кроз примере на часу. Већи активитет старијих ученика има везе с апстрактним мишљењем и већим предзнањем, али зато они могу бити затворени у већ позната решења, што није случај са млађим ученицима.</li> </ul> <p><b>Емоционални израз</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Потребно је организовати успешан дијалог и онда ће се сви осећати „пријатно исцрпљени“ и истовремено самоактуализовани.</li> </ul> <p><b>Развој социјалности</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Треба почети од мањих група, па повећавати групе с узрастом, али је дискусија на нивоу одељења у којој равноправно учествује наставник врло важна због питања која он може одмах да постави и да тиме укаже на проблем.</li> <li>- Треба користити предности које нам број ученика у разреду доноси. Ако их је мање, биће више укључени, ако их је више, биће више идеја. Већа одељења се могу повремено делити у групе и тако се постиже ефекат и једног и другог.</li> </ul>



**Снежана Маринковић**

Учитељски факултет у Ужицу  
Универзитет у Крагујевцу

UDK - 371.26-057.874 ; 37.04

Прегледни рад

НВ год. LXIII 3.2014

Примљено: 01. 08. 2014.

Прихваћено за штампу: 01. 09. 2014.

## ОЦЕЊИВАЊЕ И РАЗВОЈ КОМПЕТЕНЦИЈА УЧЕНИКА<sup>1</sup>

**Апстракт** У раду се разматра улога оцењивања за развој компетенција ученика. Ученичке компетенције представљају јасно исказане исходе, тј. очекивана знања, вештине, и способности, те вредности, ставове и понашања које ученици треба да стекну и која ће моћи показати по успешном завршетку одређене наставне теме, програма, ступња образовања или васпитно-образовног циклуса. Најзначајније је повезивање компетенција ученика с активностима ученика/учења чији је нераскидиви део праћење, проверавање и оцењивање знања. Рад се бави сврхом оцењивања из угла ученика, наставника, процеса учења и васпитно-образовних постигнућа, затим проблемима оцењивања и оцењивањем као начином развоја компетенција код ученика у когнитивном, афективном и психомоторном домену. Оцењивање које је у функцији развоја компетенција ученика одликује: повезаност са природом садржаја који се учи, па самим тим разноврсност инструмената и начина оцењивања ученика, целовитост циљева и исхода учења (да се, на пример, циљевима из социјалног и афективног домена појача когнитивна компетентност ученика) и рефлексивност као саставни део оцењивања и самооцењивања.

**Кључне речи:** учење, оцењивање, проверавање, компетенције ученика, квалитет образовања.

## ASSESSMENT AND DEVELOPMENT OF STUDENTS' COMPETENCIES

**Abstract** *This paper discusses the role of assessment for the development of competencies of students. The student's competencies are clearly identified outcomes, i.e. expected knowledge, skills and abilities, values, attitudes and behaviours the students should acquire and which they will be able to demonstrate upon a successful ending of a theme, programme, educational level or cycle. Connecting the student's competencies with their*

1 Рад је развијан у оквиру пројекта ОИ 179026 „Настава и учење – циљеви, проблеми и перспективе“ Учитељског факултета у Ужицу, а који подржава Министарство просвете, науке и технолошког развоја републике Србије.

*activities is essential and is done by monitoring, testing and assessing knowledge. The paper deals with the purpose of assessment from the angle of the student, teacher, teaching process and educational attainments, then with problems of assessment and the role of assessment in the development of competencies of the student in cognitive, affective and psycho-motor domains. The assessment which is in the function of competency development is characterized by the connectedness of the contents which are taught and the variety of instruments and ways of assessing students, the totality of aims and outcomes of learning (for instance, to strengthen cognitive competency by the aims in social and affective domains) and reflection as the integral part of assessment and self-assessment.*

**Keywords:** *learning, assessment, testing, student's competencies, quality of education.*

## ОЦЕНКА И РАЗВИТИЕ КОМПЕТЕНЦИЙ УЧАЩИХСЯ

### **Резюме**

*В данной статье обсуждается роль оценки в развитии компетенций учащихся. Компетенции определяются как четко выраженные результаты обучения, т.е. ожидаемые знания, умения, способности, ценности и поведенческие навыки, которые ученики должны приобрести, и которые смогут продемонстрировать после успешно усвоенной конкретной учебной темы, программы, уровня образования или воспитательно-образовательного цикла. Существенное внимание отводится связи компетенций ученика и его учебной деятельности, неотъемлемой частью которых является мониторинг, проверка и оценка знаний. В статье обсуждается цель процесса оценивания с точки зрения учеников, учителей, процесса обучения и воспитательно-образовательных достижений. Затем рассматривается проблема оценки и оценивания как способа развития компетенций учеников в познавательной, аффективной и психомоторной сфере. В процессе оценивания реализуется функция развития компетенций учеников. Его характеризует особая связь с содержанием обучения, разнообразием инструментов и способов оценки знаний учащихся, целостностью целей и результатов обучения (так например, цели социально-аффективной сферы повышают когнитивную компетентность учеников) и рефлексией как составной части оценки и самооценки.*

**Ключевые слова:** *обучение, оценка, проверка знаний, компетенции учеников, качество образования.*

### **Увод: Чему или коме служи оцењивање?**

Први задатак школе је да буде средина која подржава и подстиче квалитетно учење и развој ученика, која припрема ученика за следећи ниво образовања, и дугорочно за будући самосталан живот у свету брзих промена. Оцењивање у најширем смислу служи да бисмо знали шта се дешава, а не шта ми мислимо да се десило (то се не би могло назвати оцењивањем, већ давањем оцене). Оцењивање није издвојени сегмент образовне ситуације (Вјекіћ и Папић, 2013; Earl, 2003; Havelka i sar., 2003; Matijević, 2004). Образовну ситуацију чини кружни циклус – планирање (које обухвата стандарде, постављене компетенције кроз исходе учења, сценарио наставе/учења, ресурсе учења), процес наставе/учења (виђен као акција, у којој наставник има више улогу режисера а ученик улогу главног глумца), оцењивање које обухвата и (само)посматрање и рефлексију, које има функцију повратне информације и за ученика и за наставника, самим тим оцењивање има функцију рефлексије на наставничку праксу и на учеников допринос сопственом процесу учења. Овако схваћено оцењивање проширује традиционално схватање оцењивања јер прераста и у евалуацију и укључује метакогницију. Повратне информације које из оцењивања добијају и ученик и наставник могу водити промени активности наставника и ученика, промени планирања наставе/учења. Оваква форма оцењивања је у циљу унапређивања процеса учења, она припада формативном оцењивању (Brookhart, 2003) и има функцију проверавања знања. Наставник проверава знање ученика пре, током и након учења нових садржаја. Сврха проверавања знања пре учења је дијагностиковање претходних знања, искустава и заблуда у ученичком предзнању. Сврха проверавања знања током процеса учења је утврђивање разумевања наставних садржаја, анализа и отклањање узрока неразумевања градива. Сврха проверавања након наставе/учења нових садржаја је у томе да се покаже у којој мери и какав је квалитет разумевања целине образовних садржаја, да ли је и у којој мери дошло до заборављања онога што је учио, а представља суштинска, базична знања за наставне садржаје који су потребни за следећи ступањ школовања.

Ове фазе у наставном процесу наликују на фазе акционог истраживања (планирање, акција, посматрање и рефлексија). Планирање и наставни процес чине више практични моменат, а фаза оцењивања сазнајни, на основу кога се мења пракса. Оцењивање схваћено као фаза у наставном процесу, које почива на истој филозофији као настава/учење у том процесу, има потенцијала да знатно унапреди постигнућа, компетенције ученика.

У табели 1. приказане су функције овако схваћеног појма оцењивања из три угла: угла наставника, ученика и родитеља. Ова табела одговара на питање које смо поставили на почетку нашег рада – чему или коме служи оцењивање. Друго питање које може поставити читалац након критичког читања овог увода јесте зашто се уопште у овом раду бавимо питањем оцењивања ако нам је јасно чему и коме служи оцењивање. Ако имамо одговоре на ово питање, значи ли то да нема проблема у оцењивању?

Табела 1. Функције оцењивања

Функције оцењивања	Наставник	Ученик	Родитељи
1.	Добија информацију о сопственом раду.	Добија повратну информацију о свом учењу (Wormely, 2006).	Добијају неку врсту повратне информације о свом детету.
2.	Дијагностикује где поједини ученици имају проблеме и у којим подручјима група или већи број ученика има проблем.	У току оцењивања научи још нешто (о садржају или некој, за њега новој стратегији).	Увиђају склад/несклад између својих очекивања и постигнућа свог детета.
3.	Добијају информацију о сваком појединачном детету, чиме обогаћују „процесни портфолио“ сваког детета (Anderson, 2013). „Процесни портфолио“ документује фазе учења и омогућава прогресивно бележење развоја ученика током времена.	Шаље сигнал наставнику где му је потребна помоћ да би могао даље.	На овај начин процес учења код детета постаје видљив и за родитеља.
4.	Долази до информације шта и како даље да планира, како да своју наставу усклади с исходима, како да реорганизује наставу и наставне методе.	Уколико није сагледавао циљеве учења, оцењивање му помаже да их види.	Уз помоћ наставника укључују се да помогну у процесу учења код свог детета. На пример, да им дете исприча својим речима шта је учило, како је то разумело или да га преслишају таблицу множења.
5.	Више сазнаје о процесу наставе и учења.	Види где је у односу на друге ученике.	
6.	Процењује неке аспекте програма.	Оцењивање му показује како треба да учи.	
7.	Документује шта ученици знају и умеју, а шта не знају и не могу.	Оцењивање је начин да одржи оно што је научио током времена.	
8.		Оцењивање има мотивациону улогу.	

### Проблеми у оцењивању

Важна карактеристика оцењивања јесте да је оно извор информација, доказа и да се на основу тих прикупљених информација врши евалуација. „Иако оцењивање пружа информације за евалуацију, евалуација уводи људски фактор у процес доношења одлука. То значи да наставник може да има добре информације, па ипак да доноси лоше одлуке“ (Spasić, 2013: 162). Налази неких истраживања показују да ученици основне и средње школе опажају да наставници немају исте или приближне критеријуме оцењивања, да већина наставника има блажи критеријум у оцењивању слабијих ученика, да примењује оцену као дисциплинску меру и да се

## Оцењивање и развој компетенција ученика

при оцењивању руководе оценама из других наставних предмета (Kravašurić, 2003; Malinić i Komlenović, 2010; Pjurkovska Petrović, 1999), неки наставници имају нереална очекивања, која су узрок школског неуспеха (Becker, 1983, према: Spasić, 2013; Bethani et al., 1995). Различити наставници другачије оцењују рад истог квалитета, или пак исти наставник исте резултате код различитих ученика другачије оцењује (Becker, 1983, према: Spasić, 2013) или исте резултате наставник другачије оцењује у различитим временским интервалима (Ziegenspeck, 1999, према: Spasić, 2013). Да би се избегли наведени и слични проблеми, нужно је поставити критеријумски образац као контролни механизам како у оцењивању, тако и у наставној, тј. ситуацији учења. У нашој традицији тај критеријумски образац били су циљеви и задаци предмета и наставног часа. Данас поред циљева и задатака говоримо о исходима образовања и стандардима постигнућа (видети табелу 2).

Табела 2. Циљеви, исходи и стандарди постигнућа

Појмови	Циљ/циљеви	Исходи	Стандарди постигнућа
Дефиниција и објашњење	<p>Циљеви учења су изјаве о томе <b>шта желимо да буде резултат наставе</b>, тј. шта наши ученици треба да науче (Anderson, 2013).</p> <p>Циљ – циљеви наставе показују намере наставног процеса, тј. оног ко подучава, изражено као очекивано учење. Под циљем – циљевима наставе подразумевамо <b>жељено</b>, тј. оно што друштво и појединци очекују од образовања у целини, програма, наставног предмета и часа.</p> <p>У основи појам „циљ“ има тенденцију да додатно закомпликује ситуацију, будући да се циљеви могу писати и из угла намере подучавања или као очекивано учење. Овај општи недостатак сагласности у погледу писања циљева компликује ситуацију и оправдава напуштање термина „циља“ (Moon, 2002).</p>	<p>Исходи учења су изјаве о томе шта се очекује да ће ученици умети да раде као <b>резултат процеса учења</b> (Jenkins &amp; Unwin, 2001).</p> <p>Исход учења је изјава шта се од ученика очекује да зна, разуме и уме да ради на крају периода учења и о томе како научено треба да се испољи (Moon, 2002).</p> <p><b>Под исходима</b> подразумевамо <b>оно што показује да је неки резултат добијен и који је то резултат</b>. Исходи нису увек оно очекивано или жељено. Исходи се најчешће исказују у виду описа знања или вештина које ученици треба да покажу по завршетку неког циклуса образовања или разреда, али се не прецизира ни квалитет ни квантитет постигнућа (Trivić i Tomašević, 2008).</p>	<p>Односе се на проверљиве и мерљиве резултате који се могу остварити на конкретном наставном часу (Bjekić, 2005).</p> <p>Под стандардима ученичких постигнућа подразумевају се <b>исходи који имају прецизно одређену квалитативну и квантитативну димензију, односно мерљива, неопходна (обавезна) постигнућа</b>, значајна за даље учење и продуктиван живот (Trivić i Tomašević, 2008).</p>



Угао из кога се пишу	Из угла наставника	Из угла ученика	Из угла ученика
Пример	Оспособљавање за критичко читање књижевног дела.	Читати са разумевањем књижевно дело уз тумачење, упоређивање, вредновање информација из текста.	Уме да повеже информације и идеје изнете у тексту, уочава јасно исказане односе као и имплицитно исказане односе у тексту (временски след догађаја, узрок-последницу, циљ-средство) и изводи закључак на основу тих информација.

У нашем раду користимо појам компетенције ученика под којим подразумевамо поседовање потребних знања, вештина, навика, ставова, вредности, понашања и искустава ученика, као и способност ученика да успешно управља властитим процесом учења. Овај појам користимо да укажемо на померање интереса с поучавања на сам процес учења (Ivić i sar, 2001; Marinković, 2010). Будући да не постоји јединствено схватање појма компетенције у литератури, у овом раду под појмом компетенције, подразумевамо исходе учења који указују на то шта се од ученика очекује да зна, разуме, уме да покаже на завршетку једног програма или циклуса образовања. Тежиште рада је на формативном оцењивању, као интегралном делу процеса наставе/учења, које је у функцији развоја компетенција ученика.

### Развој компетенција ученика

Развој компетенција ученика зависи, с једне стране, од природе садржаја и, с друге стране, од усклађености садржаја и начина овладавања тим садржајима, а све у функцији развоја и достизања очекиваних исхода. Учење и оцењивање, као део тог процеса, требало би да обухвате све области развоја ученика – когнитивну, социјалну, афективну и психомоторну област. Свака област садржи различите домене знања. Једна од најпознатијих таксономија исхода учења јесте она коју је предложио Блум (Bloom), а касније је ревидирана (Anderson & Krathwohl, 2001). Блумова таксономија садржи три подручја – когнитивно (мишљење и мисаоне вештине), афективно (осећање, вредности) и психомоторно (физичке и перцептивне активности и умећа). Таксономија је подупирући систем за оцењивање, тј. мерење и анализу остварености постигнућа и компетенција ученика. Когнитивно подручје садржи шест нивоа (табела 3.1.), афективно пет (табела 3.2.) и психомоторно седам (табела 3.3.),

## Оцењивање и развој компетенција ученика

Табела 3.1. Блумова таксономија у когнитивном подручју  
као мерило остварености постигнућа и активирања различитих менталних процеса

<b>Менталне операције</b>	<b>Менталне операције</b>	<b>Менталне операције</b>	<b>Менталне операције</b>	<b>Менталне операције</b>	<b>Менталне операције</b>
пресећање репродукција препознавање памћење...	повезивање праксе и теорије, класификовање, интерпретирање, објашњавање, сумирање, поређење, закључивање, антиципирање догађаја...	трансфер знања на нове ситуације од оних у којима су учене, примена процедуралног знања на нетипичне задатке и ситуације...	анализа, дискриминација, диференцирање, компарација, деконструкција, селекција, интегрисање, атрибуција (одређивање тачке гледишта)	деконструкција, антиципирање, генерализација, прекомпоновање, стваралаштво...	разликовање компарација навођење аргумента, оцењивање, извођење судова, критичко мишљење, верификација
					<b>Евалуација</b>
<b>Знање</b>	Могу ли ученици повезати главне идеје, објаснити их и објаснити појмове? О којој врсти разумевања је реч (дословно разумевање, интерпретативно, критичко)?	<b>Примена</b> Могу ли ученици применити знања у новој ситуацији?	<b>Анализа</b> Могу ли ученици рашчланити садржај, структуру како би утврдили узроке, последиче или како би информације истражили у новим међуодносима и боље разумели целину?	<b>Синтеза</b> Могу ли ученици користећи старе идеје, знања извести нове закључке, нове идеје?	Могу ли ученици препознати предности и недостатке идеја, процеса или продуката? Могу ли ученици објаснити одлуку или ток активности?
					<b>Знају ли ученици чињенице, информације (датуме, места, податке, дефиниције)?</b>

Блумова таксономија није само шема за класификовање домена знања, она је и хијерархијски уређен систем. У тој хијерархији, сваки домен, ниво знања зависи од тога да ли је ученик извршио претходне нивое, фазе. Закључујемо да не можемо код ученика оцењивати ниво примене знања у другачијем контексту од онога у коме је учено, уколико нисмо проверили да ли ученик разуме оно што је учио, има ли потребна концептуална и декларативна знања. У основи ревидиране Блумове таксономије, дводимензионалног модела таксономије Лорин Андерсон и Дејвида Кратвола (Anderson & Krathwol, 2001) јесте промена структуре таксономије кроз спецификовање димензије знање (Anderson & Krathwohl, 2001), а која подразумева врсте знања која треба научити на димензији од конкретног (фактографског) до апстрактног (метакогнитивног): фактографско знање (знање података, терминологије), концептуално знање (знање појмова и мрежне структуре појма/појмова, познавање различитих принципа класификовања и категоризација), процедурално знање (знање поступака и процедура, као и услова када се користе одређене процедуре), метакогнитивно знање (свест о сопственом когнитивном функционисању). Промене се односе и на употребу термина у когнитивном

подручју. Уместо именица: знање, примена, анализа, синтеза и евалуација у дводимензионалној верзији (Anderson & Krathwohl, 2001), коришћене су глаголске именице које указују на природу процеса сазнавања: подсећање, разумевање, примењивање, анализирање, евалуирање, стварање (овај последњи процес је нов у односу на Блумову таксономију).

Когнитивни део Блумове таксономије (Bloom et al., 1956) се најчешће користи, али са својим сарадницима Блум је направио таксономију и за афективно и за психомоторно подручје (Bloom et al., 1964). Афективни домен (табела 3.2.) се односи на емоционалну компоненту учења и креће се од основне спремности да се приме информације до усвојености вредносног система. Психомоторни домен су такође истраживали Блум и његови сарадници, но нису завршили истраживање позивајући се на мањак искуства у подучавању у тој области попут лабораторијских истраживања, физичког, уметности, здравства, балета. Један број аутора је предложио неке верзије таксономије у психомоторном подручју (Dave, 1970, према: Kennedy, 2007; Simpson, 1972). Све постојеће класификације описују напредовање и развој од опажања до извођења одређене вештине. У табели 3.3. дајемо приказ таксономије у психомоторном подручју коју је Симсон засновао на таксономији Блума и сарадника (Simpson, 1972).

Табела 3.2. Блумова таксономија у афективном подручју као мерило постигнућа у области афективних вештина и понашања

Показане вештине и понашања	Показане вештине и понашања	Показане вештине и понашања	Показане вештине и понашања	Показане вештине и понашања
Слуша друге с уважавањем, поставља питања којима показује да активно слуша, парафразира оно што је други рекао...	Учествује у одељенској дискусији, поштује правила, поставља и одговара на питања...	Износи сопствено мишљење, став, суд, уверења која су заснована на демократским вредностима и на начин којим указује поштовање према различитим мишљењима и уверењима, конструктиван је у решавању проблема...	Понаша се у складу са правилима, уважава сопствена и туђа права, одговорно се понаша, зна да одреди приоритете, поседује унутрашњу атрибуцију...	Поседује емпатију, има самоконтролу, поседује самопоштовање, уме да ради у тиму...
				<b>Усвајање система вредности</b>
<b>Прихватање</b> Да ли ученици активно слушају и пажљиво прате?	<b>Реаговање</b> Да ли ученици активно учествују?	<b>Усвајање вредности</b> Да ли ученици поштују другу особу, према којим параметрима и на који начин јој указују поштовање?	<b>Организовање вредности</b> Да ли ученици организују вредности по приоритетима, да ли их међусобно упоређују и да ли формирају систем вредности?	Да ли ученици имају формиран систем вредности који контролише њихово понашање и који доследно примењују?

## Оцењивање и развој компетенција ученика

Табела 3.3. Таксономија у психомоторном подручју  
као мерило постигнућа у области психомоторних вештина

Показане вештине	Показане вештине	Показане вештине	Показане вештине	Показане вештине	Показане вештине	Показане вештине
На основу звука препознаје квар на аутомобилу. На основу изгледа и мириса хране регулише температуру на шпорету.	Показује свест, знање, понашање потребно за обављање вештине.	Следи упутство при извршавању одређене радње (на пример, при постављању хемијске апаратуре).	Ово је међуфаза у развоју сложених вештина. Нпр. уз надзор вози ауто.	Самостално вози ауто, паркира на полигону.	Извршава задатак на машини на којој није оригинално усвајао вештину.	Комбинује две вештине или више њих како би креирао неку нову или том вештином решио неки проблем.
						<b>Креирање, стварање</b>
						<b>Адаптација</b>
						Да ли ученик ствара нове обрасце за нове случајеве и ситуације?
	<b>Спремност да делује</b>		<b>Механизми</b>	Да ли ученик ефикасно, сигурно, самопоуздано и окретно извршава радње?	Да ли су вештине толико добро развијене да ученик може прилагодити покрете новонасталој ситуацији?	
<b>Опажање</b>	Да ли ученик развија <b>Вођена реакција</b>	Да ли су реакције аутоматске, да ли оно што се учи постаје навика, да ли се реакција извршава са све више самопоуздања?				
Да ли ученик користи опажање како би управљао моторичким активностима?	Да ли ученик показује готовост, спремност (менталну, вољну, физичку) да делује?	Да ли ученик развија вештину тако што опонаша модел или учи вештину путем покушаја и погрешака?				

### Оцењивање у функцији развоја компетенција ученика

Оцењивање у функцији процеса развоја компетенција ученика као референтни оквир може користити наведене таксономије (Bloom et al., 1956; 1964; Simpson, 1972). Оквир за вредновање укључује више димензија: ШТА се оцењује (концепт, вештина, апликација, став, уверење); СВРХА ПРОЦЕНЕ; КО оцењује – ученик, вршњаци, наставник (важно је истаћи да ученици треба да науче како да се критички односе према сопственом знању, вештинама, и примени знања и вештина); МЕТОД провере постигнућа; природа ПОВРАТНИХ ИНФОРМАЦИЈА – ово је кључна компонента процеса оцењивања која обезбеђује везу између исхода учења и унапређења учења (Garfield, 1994). У тексту који следи говорићемо о овим димензијама, које су релевантне за процес и продукт оцењивања.

*Шта оцењујемо или циљеви оцењивања.* Пошто је оцењивање део процеса учења, оно има различите функције – дијагностичку, формативну и сумативну. У сваком случају постоји јасна веза између циља учења и оцењивања. Оцењујемо онај садржај који је релевантан за циљ учења. Ако је, на пример, циљ учења да ученици разумеју појам домаће животиње, нећемо од њих тражити да од пластелина праве неку домаћу животињу. Облик и начин испитивања зависе и од природе подручја учења (когнитивно, социјално, емотивно, психомоторно) и од нивоа учења у оквиру одређеног подручја (табеле 3.1., 3.2., 3.3). Уколико се од ученика, на пример, тражи да памти, репродукује одређене податке, најбољи начин испитивања је тест или усмено испитивање са два основна типа задатака – задаци репродукције и задаци препознавања. То су задаци у коме ученик допуњава одговор, бира одговор међу понуђеним одговорима, врши спаривање и уређивање. Уколико треба да примени учено у новом контексту, онда су најбољи примери за то проблемски задаци, индивидуални и групни пројекти, симулације, истраживачки радови, лабораторијске вежбе.

*Сврха процене* се може одредити одговарањем на питање зашто се информације прикупљају и како ће се користити. На пример, да информисемо ученике о предностима и слабостима учења, да дијагностикујемо тешкоће у учењу или да се наставник обавести о томе у ком правцу треба да измени поучавање. У подручју оцењивања стручњаци говоре најчешће о формативном (оцењивање за учење) и сумативном оцењивању (оцењивање наученог). Начин да се побољша учење и да се оцењивање третира као прилика за учење доводе нас до трећег типа оцењивања – „оцењивање као учење“. „Оцењивање као учење подразумева да наставник и ученици заједно одлучују на основу којих показатеља ће се моћи закључити да је учење било успешно и на који начин ће се ти показатељи сакупљати, систематизовати и чувати. У оквиру оцењивања као учења ученици рутински размишљају о свом раду, просуђују о његовом квалитету и уколико њихов рад не задовољава стандарде квалитета, одређују шта конкретно могу да ураде да би поправили квалитет свога рада“ (Spasić, 2013: 168-169).

*Ко оцењује.* Зависно од типа оцењивања, да ли је формативно, сумативно или оцењивање као учење, одређују се оцењивачи. Видели смо да код „оцењивања као учења“ ту улогу имају и наставник и ученик и да индикаторе учења одређују заједно. Код сумативног оцењивања ту улогу има наставник, а код формативног оцењивања одређену улогу поред наставника могу имати и ученици. Нас највише занима укљученост ученика у процес самооцењивања. Уколико је ученик укључен у овај процес, можемо говорити о саморегулисаном процесу учења. Ученик је упознат са сврхом свога учења, са циљевима учења, упознат је са критеријумима по којима се вреднује његово знање, вештина, понашање, усмерен је на компетенције и постигнуће не само својом намером и жељом, већ и активношћу, тј. квалитетом активности. Овај начин помаже ученицима да планирају учење, да антиципирају могуће ситуације, да прате своје напредовање, да имају редовну повратну информацију, самоевалуацију и рефлексију која је кључна за целоживотно учење.

Самооцењивање се не дешава само од себе. Наставник учи овом процесу ученике, прати и подржава процес самооцењивања до потпуне самосталности ученика. Уколико нема заједништва и асиметричности у овом процесу, самооцењивање се своди само на форму и спроводи се рутински. Самооцењивање, које почиње као партнерска активност (наставник–ученик), а завршава се као самостална активност ученика, помаже у развоју метакогниције код ученика. Ученици се уче и вежбају да размишљају о свом процесу мишљења, о погрешкама и заблудама, о начинима на које могу да покажу шта су научили, о свом знању и незнању...

*Метод* којим се проверава постигнуће зависи од природе градива које се учи. Од природе научне дисциплине зависи да ли ће то бити квиз, извештај, групни пројекат, индивидуални пројекат, тест знања, писање, или портфолио. Метод провере постигнућа ученика зависи и од етапе наставног процеса у којој се проверава постигнуће (почетак часа, у току часа, на крају часа, на крају једне тематске целине, полугодишта, завршни тест на крају године...). На почетку часа наставник може да примени кратак тест знања да би с ученицима поновио претходно градиво, проверио којим знањима и ваншколским искуствима располажу. У току часа када се интензивно усваја ново градиво наставник може да примени кратак тест знања да би сумирао градиво, може поставити проблемска питања која су мотивишућа за ученике, може поставити питања мање активним ученицима да би их пробудио, усмерио мисаоне процесе. У овим ситуацијама наставник такође припрема кратке низове задатака, али са циљем да проблематизује наставни садржај и опредељује се за задатке који фаворизују разумевање и више менталне процесе у циљу сазнавања, да би усмерио активност ученика на учење путем открића или решавања проблема. На крају часа наставник може да примени кратак тест знања да би и ученици и наставник уочили колико су ученици научили, да ли постоје неке заблуде и нејасноће у учењу, да би се на тај начин направио завршни преглед градива, побољшала систематизација градива. Тест знања у току школске године може да буде примењиван са следећом наменом: за проверавање и континуирано оцењивање учениковог постигнућа (што се постиже нормативним наставним тестовима); за утврђивање да ли су усвојена основна критеријумска знања и вештине (што се проверава критеријумским тестовима). Све методе које се користе служе да би се усмерио, кориговао и обогатио процес наставе/учења (Вјекић и Рајић, 2013). Метод провере постигнућа зависи и од тога шта хоћемо да испитамо: да ли репродукцију градива, разумевање појмова, проблемско испитивање, дивергентну продукцију. Начином испитивања и типовима задатка ми ангажујемо различите мисаоне процесе.

*Природа повратних информација.* Повратне информације имају позитиван ефекат на учење ученика (Hattie & Timperley, 2007). Хати и Тимперли су закључили из својих 196 метаанализа студија да повратне информације имају позитиван ефекат на успех у школи, нарочито у идентификацији могућих стратегија за оптимализацију будуће активности учења. Повратна информација нам указује на оно што ученици добро раде и разумеју као и на оно у чему греше и шта не разумеју.

Да би повратна информација имала функцију, она треба да буде правовремена, одмах након учења или након што се неко понашање појавило. Потребна је оптимална мера, да не бисмо ученика демотивисали. Она мора бити специфична, тј. мора се односити на оно што је релевантно, на подручје на које желимо да утичемо.

### **Закључак**

Централна компонента квалитетног образовања је наставник. Заблуда је да су активност наставника на часу и настава гарант успеха. Од тога како наставник организује процес учења ученика, како ученика укључује, води и подржава у релевантним активностима учења, зависи квалитет постигнућа ученика. Праћење, проверавање и оцењивање су механизми којим се подржава и одржава квалитет учења и наставе. Оцењивањем наставник проверава да ли његова настава има утицај на учење и ученика, да ли његови ученици уче и кроз оцењивање, да ли само оцењивање усмерава ученике да уче на смисленији начин, да ли начином на које испитује и прати своје ученике развија више менталне процесе код њих и да ли ће његови ученици умети да нешто што су научили у једном контексту примене у другом који је различит од онога у коме су учили. Проверавањем и оцењивањем, тј. типовима задатака, оним што пита ученика, наставник ученику шаље поруку не само како треба да учи, већ и како он, наставник, види школу, себе и ученика, како види домете његове наставе, снаге свога ученика. На основу информација које добија проверавањем и оцењивањем ученика, наставник доноси одлуке у вези с планирањем, реализацијом, дорадом, па некад и променом своје наставне парадигме. У овом раду смо дали неке препоруке како оцењивање може обогатити развој ученика и унапредити укупан квалитет наставе и учења: оцењивање као подупирање процеса подучавања и учења из перспективе ученика и његових активности; учешће ученика у процесу самооцењивања и оцењивања је процес који води наставник, јер и тај процес се учи; нужно је поставити критеријумски образац као контролни механизам како у оцењивању, тако и у наставној ситуацији, тј. ситуацији учења (исходи образовања и стандарди постигнућа); оцењивање је зависно од природе, врсте, домена и нивоа знања; мора постојати јасна и логична веза између компетенција ученика и начина оцењивања. Оквир за вредновање укључује више димензија: шта се оцењује, каква је сврха процене, ко оцењује, какав је метод провере постигнућа и која је природа повратних информација.

### **Литература**

Anderson, L. (2013). *Nastava koja izaziva promene: perspektive i opšti pregled*. U L. W. Anderson (ur.), *Nastava orijentisana na učenje - za nastavnike usmerene na postignuća* (str. 15-39). Solun: Centar za demokratiju i pomirenje u jugoistočnoj Evropi.



- Anderson, L. W. & Krathwohl, D. (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. New York: Longman.
- Bjekić, D., Zlatić, L. i Najdanović Tomić, J. (2006). Razvoj taksonomije ciljeva i ishoda vaspitanja i obrazovanja Bluma i saradnika. U *Zbornik radova Učiteljskog fakulteta u Užicu 7* (str. 77-97). Užice: Učiteljski fakultet.
- Bjekić, D. i Papić, Ž. (2013). *Dokimološki okviri nastave*. Čačak: Fakultet tehničkih nauka.
- Bloom, B. S., Engelhart, M. D., Furst, E. J, Hill, W. & Krathwohl, D. R. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives. Volume I: The Cognitive Domain*. New York: McKay.
- Bloom, B. S., Masia, B. B. & Krathwohl, D. R. (1964). *Taxonomy of Educational Objectives Volume II: The Affective Domain*. New York: McKay.
- Brookhart, M. S. (2003). Developing Measurement Theory for Classroom Assessment Purposes and Uses. *Educational Measurement: Issues and Practice*, Vol. 22, No. 4, 5-12.
- Earl, L. M. (2003). *Assessment as Learning. Using Classroom Assessment to Maximize Student Learning*. Thousand Oaks: Corwin Press, Inc.
- Garfield, J. B. (1994). Beyond Testing and Grading, Using Assessment to Improve Student Learning. Retrieved August 1, 2014 from the World Wide Web <http://www.amstat.org/publications/jse/v2n1/garfield.html#nctm93>
- Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, Vol. 77, No. 1, 81-112.
- Ivić, I., Pešikan, A. i Antić, S. (2001). *Aktivno učenje II*. Beograd: UNICEF i Institut za psihologiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu.
- Jenkins, A. & Unwin, D. (2001). *How to Write Learning Outcomes*. Retrieved August 1, 2014 from the World Wide Web <http://www.ncgia.ucsb.edu/education/curricula/giscc/units/format/outcomes.html>
- Kennedy, D. (2007). *Pisanje i upotreba ishoda učenja*. Beograd: Kancelarija Saveta Evrope u Beogradu.
- Kravašurić, V. (2003). O ocenjivanju – prilog reformi. *Nastava i vaspitanje*, God. 52, Br. 2-3, 222-237.
- Malinić, D. i Komlenović, Đ. (2010). Ocenjivanje iz perspektive učenika. *Nastava i vaspitanje*, God. 59, Br. 4, 511-525.
- Marinković, S. (2010). *Profesionalni razvoj nastavnika i postignuća učenika*. Užice: Učiteljski fakultet u Užicu Univerziteta u Kragujevcu.
- Matijević, M. (2004). *Ocnjivanje u osnovnoj školi*. Zagreb: TIPEX.
- Moon, J. (2002). *The Module and Programme Development Handbook*. London: Kogan Page Limited.
- Pjurkowska Petrović, K. (1999). Reforma sistema obrazovanja u Poljskoj. *Nastava i vaspitanje*, God. 48, Br. 3-4, 476-486.
- Simpson, E. (1972). *The Classification of Educational Objectives: The Psychomotor Domain*. Washington: Gryphon House.
- Spasić, R. (2013). Ocenjivanje. U L. W. Anderson (ur.), *Nastava orijentisana na učenje - za nastavnike usmerene na postignuća* (str. 161-189). Solun: Centar za demokratiju i pomirenje u jugoistočnoj Evropi.
- Trivić, D. i Tomašević, B. (2008). *Praktikum za vežbe iz Metodike nastave hemije 3 i 4*. Beograd: Hemijski fakultet Univerziteta u Beogradu.



Wormeli, R. (2006). Accountability: Teaching Through Assessment and Feedback not Grading. *American Secondary Education*, Vol. 34, No. 3, 14-27.

### Подаци о аутору

**Др Снежана Маринковић** (1963) је редовни професор на Учитељском факултету у Ужицу Универзитета у Крагујевцу.

**E-mail: [sneganam@open.telekom.rs](mailto:sneganam@open.telekom.rs)**

## РАЗНОВРСНОСТ НАСТАВНИХ МЕТОДА У НАШИМ ШКОЛАМА<sup>1</sup>

**Апстракт** *Будући да су наставне методе и однос према њима у начелу засноване на одређеном схватању образовања и наставе, подаци о њима представљају добар показатељ прихваћене концепције образовања и приступа настави, те су елемент за грађење слике о квалитету наставе у целини. Зато је предмет емпиријског истраживања које представљамо у овом раду разноврсност наставних метода у школама у Србији, а истраживањем се настоји сазнати које се методе срећу, колико сузаступљене поједине методе и на који начин су организоване у наставном процесу. Подаци су прикупљени посматрањем 354 наставна часа у школама различитих врста и нивоа образовања, током три школске године, у периоду 2012–2014. година. Резултати показују да се у настави примењују различите методе, али је њихова заступљеност неуједначена, при чему доминирају они начини рада и организација метода на часу који су засновани на трансмисији знања. Највише се користи метода предавања, а она се у току часа најчешће јавља заједно с испитивањем у функцији понављања градива. На основу добијених података може се закључити да је разноврсност начина рада на часовима у нашим школама мала и унескладу са савременим тенденцијама у концептуализовању наставних метода.*

**Кључне речи:** *наставна метода, разноврсност наставних метода, организовање наставних метода на часу.*

### DIVERSITY OF TEACHING METHODS IN OUR SCHOOLS

**Abstract** *Since teaching methods and the attitudes towards them are based, in principle, on a certain concept of education and teaching, the data about teachers'*

<sup>1</sup> Чланак представља резултат рада на пројекту „Модели процењивања и стратегије унапређивања квалитета образовања у Србији“, број 179060 (2011-2014), који реализује Институт за педагогију и андрагогију Филозофског факултета Универзитета у Београду, уз финансијску подршку Министарства просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије.

*attitudes are a good indicator of the accepted educational concept and approach to teaching, and are at the same time an element for forming a view of the quality of teaching in general. That is why the subject of the empirical research, which we present in this article, is the variety of teaching methods in Serbia. By research we tried to find out which methods are common, how much individual methods are used and how they are organized in the teaching process. The data were gathered by observing 354 teaching lessons in the schools of different types and levels of education, during three academic years, in the period of 2012 - 2014. The results show that, in practice, different methods are used, but the frequency of individual methods use are uneven, and that those ways of work and the organization of methods based on transmission of knowledge dominate. Lecturing is the most commonly used, combined with examining in the function of the repetition of the matter. It can be concluded that the diversity of work forms in our schools is small and not in accordance with modern conceptualizations of the tesching methods.*

**Keywords:** *teaching method, diversity of teaching methods, organization of teaching methods in class.*

## РАЗНООБРАЗИЕ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ В НАШИХ ШКОЛАХ

**Резюме** *Поскольку методы преподавания и отношение к ним в принципе основаны на конкретном понимании образования и обучения, данные о них являются хорошим индикатором принятой концепции образования и подхода к обучению и элементом для создания картины о качестве образования в целом. Именно поэтому предметом эмпирического исследования, результаты которого приводятся в данной работе, стало разнообразие методов обучения в школах в Сербии. Исследование должно ответить на вопросы о том, какие методы применяются, насколько представлены конкретные методы, каким способом они применяются в учебном процессе. Данные были собраны путем наблюдения и анализа 354 учебных часов в школах разных профилей и уровней образования, в течение трех лет, в период времени 2012-2014 гг. Результаты показывают, что в обучении применяются разнообразные методы, но их представленность не одинакова, при чем преобладают методы и приемы, которые основаны на передаче знаний. Наиболее часто применяется метод преподавания, который в течение урока часто комбинируется с проверкой знаний и повторением учебных материалов. На основании полученных данных можно сделать вывод, что разнообразие методов и приемов работы в наших школах неудовлетворительно и не отвечает требованиям современных тенденций в концептуализации методов обучения.*

**Ключевые слова:** *метод обучения, разнообразие методов обучения, организация методов обучения на уроке.*

### **Уводна разматрања: наставне методе као показатељ начина на који се разуме настава**

Вредност података о наставним методама за целовито сагледавање наставе логично следи већ из основног одређења методе као начина на који се нешто ради. Посматрајући како се нешто ради у настави истовремено учавамо ко нешто ради и шта ради, те добијамо податке о положају и улогама актера овог процеса. Ако методе схватимо као начине постизања унапред постављеног циља (Meyer, 2002), или као начин рада који је теоријски и научно утемељен (Kumaravadivelu, 1994), постаје још јаснија веза између наставних метода и концепције образовања, те целовитог приступа настави. Повезаност метода са схватањем наставе, односно начином на који се тумачи образовање у настави, његова сврха, основни принципи подучавања и учења и раније је наглашавана у литератури (Huitt, 2003; Stančić i sar., 2013). Може се рећи да су значај метода за квалитет целокупне наставе препознали и носиоци просветне политике, што се огледа у документима којима се настоје регулисати стандарди у образовању, као и у великом броју програма стручног усавршавања наставника који се у основи баве наставним методама и потребом промене доминанте парадигме која се обично назива традиционалном или трансмисивном, а у којој доминира метода предавања и фронтални облик организације наставе.

Прихватање чињенице да методе могу много рећи о настави у целини, као и заинтересованост за актуелно стање у просветној пракси у Србији (након великог броја новина у образовном систему током последњих деценију и по, а имајући у виду да се о настави у Србији често дају паушалне оцене, засноване на утисцима а не на провереним подацима), разлози су што смо покушали да сазнамо нешто више о наставним методама у нашим школама.

У наставку ћемо, након кратког објашњења теоријских стајалишта од којих полазимо, понудити елементе за грађење слике о наставним методама у нашим школама, приказујући податке који описују наставу преко наставних метода.

### **Шта можемо сазнати о наставним методама из савремених теоријских радова**

Анализа теоријских радова који се баве наставом и наставним методама указује на то да постоје различити начини разумевања наставних метода и да је процес концептуализовања методе и даље отворен (Stančić i sar., 2013). Ипак, могу се уочити неке тенденције у начину на који се у савременој литератури говори о наставним методама.

Једна од таквих тенденција јесте да се број метода и техника које се користе у настави увећава, што укључује и настајање нових метода (Winkel разликује 173 методе – Winkel, 1994; а Meyer 250 метода и око 1.000 инсценацијских техника – Meyer, 2002). Сходно томе, све је већа разноврсност наставних метода. Та

тенденција се може довести у везу са следећим сазнањима о учењу и настави: постоје различити когнитивни стилови и различити приступи учењу – различити ученици уче различито, различити садржаји се уче на различите начине и различити циљеви образовања постижу се различитим начинима учења (Johnson & Johnson, 1989; Terhart, 2001).

Паралелно са порастом броја и разноврсности метода, може се уочити да се развијају првенствено оне методе које омогућавају активност ученика, као и кооперацију у процесу учења. Овакав правац развоја метода се заснива пре свега на социо-конструктивистичким сазнањима о учењу и развоју, као и на полазишту да је функција метода „успостављање односа подучавања и учења у настави“ (Mitrović, 2011).

Међутим, савремена схватања метода све чешће истичу и то да ниједна метода није по себи добра или лоша, те да наизглед иста метода добија функцију и значење тек у одређеном контексту, унутар одређених професионалних уверења и одређеног приступа настави (Kumaravadivelu, 2001; Mitrović, 2011; Stančić i sar., 2013). Сходно томе, мењање или проширивање листе метода не значи нужно промену наставе, уколико оно није праћено променом полазишта. Из тога следи да није довољно препознати изоловане наставне методе да би се судило о схватању образовања, приступу настави, концепцији и доминантним стратегијама, посебно не о квалитету наставе у целини. Иако сâмо постојање метода (или њихово изостајање из наставе) може представљати податак о настави и један од индикатора квалитета наставе из одређене перспективе, тек анализа метода у контексту наставног процеса може водити разумевању система димензија и индикатора квалитета наставе, али и разумевању саме методе у конкретном контексту, те концепције образовања и приступа настави која се експлицитно или имплицитно прихвата.

### **Предмет и методологија истраживања**

Постоје две доминанте групе разлога које објашњавају нашу намеру да испитамо какве су наставне методе у нашим школама. С једне стране, то су поменута савремена теоријска сазнања о наставним методама, а с друге, досадашња настојања која се могу препознати у нашој образовној политици да се наставна пракса промени, унапреди или чак реформише, при чему су жељене промене у вези са наставним методама (настојање да се методе засноване на разумевању образовања као трансмисије замене такозваним активним наставним методама). Отуда се отварају питања које се методе срећу у настави, колико су оне разноврсне и на каквом схватању образовања и приступу настави се заснивају. Да би се одговорило на питања о разноврсности метода и схватању наставе у основи избора метода, неопходно је не само побројати методе и испитати њихову учесталост, већ и анализирати начин организовања метода на часу.

## Разноврсност наставних метода у нашим школама

Табела 1. Структура узорка часова

Место у коме се налази школа	Београд - централноградске општине		Остало		Укупно	
	Број часова	%	Број часова	%	Број часова	%
Основна школа	110	31,1	102	28,8	212	59,9
Гимназија	53	15,0	41	11,6	94	6,6
Средња стручна школа	23	6,5	25	7,1	48	13,6
Укупно	186	52,5%	168	47,5	354	100,0

Током три школске године (2011–12, 2012–13. и 2013–14.) методом посматрања прикупљено је 354 описа наставних часова различитих школских предмета, у различитим врстама школа и у школама на различитим локацијама широм Србије. Посматране часове организовала су укупно 34 учитеља (9,6% посматраних часова), 229 наставника друштвено-хуманистичких предмета (64,7%), 80 наставника природно-математичке групе предмета (22,6 %) и 11 наставника стручних предмета (3,1%). У овом раду биће приказани збирни подаци о методама уоченим на посматраним часовима, а структура часова у односу на место у коме се налази школа и на врсту школе представљена је у табели 1.

Узорак посматраних часова је пригодан и зависио је од могућности посматрача да присуствује часу (и сагласности наставника и школе) и типа часа (нису укључени часови који су у целини испуњени традиционалном формом усменог испитивања за оцену, нити часови на којима је целог часа рађен контролни или писани задатак, иако се такви часови срећу у нашој пракси, јер се на овим часовима нису могле срести различите наставне методе).

Посматрањем су прикупљени описи часова (у виду наратива), на основу којих су накнадно анализирани методе рада на часу. Иако смо као оријентир у анализи имали неке уобичајене категорије метода, нисмо се нужно држали одређених уобичајених категоризација и класификација, већ су категорије метода које наводимо настале индуктивним поступком, у настојању да у што већој мери прикажемо оно што се стварно дешавало као начин рада на часовима (методе као начини рада у најширем смислу). Тако смо, на пример, издвојили различите врсте предавања, узимајући у обзир честу заступљеност, али и извесну разноврсност у реализацији ове методе. Такође смо као методу третирали неке начине рада који би се могли сматрати врстом активности, поступком или техником рада на часу. На пример, као посебну методу посматрали смо испитивање и водили посебну евиденцију о положају и сврси овог начина рада у наставном процесу, јер се ситуација у којој наставници постављају питања, а ученици одговарају, често среће као начин рада на часу (не само као издвојени начин оцењивања, већ и као активност увођења у тему и повезивања са раније стеченим знањима или понављања и сумирања). Методом смо назвали и вежбање у решавању задатака, размену искустава, писање есеја, креирање шема, квизове и турнире. Треба рећи да неке врсте активности нису могле увек са сигурношћу да се сврстају у једну групу метода. При одлучивању да ли је нешто метода и која, те да ли би је требало посматрати као посебну методу

или као подврсту неке друге, као критеријум је узимана у обзир целина активности, коју одређује више елемената композитно (препознатљивост и специфичност онога што су видљива дешавања, активности наставника и ученика, садржаји, сврха активности). Самим тим појам методе је доста широко коришћен, а свим наведеним методама је заједничко једино то што представљају неки начин рада на часу. Рад не претендује да понуди развијену и аналитички доследну категоризацију метода, већ да што боље прикаже и разуме начине рада на посматраним часовима.

На овај начин добили смо релативно ситне податке који описују дешавања на часу и могли смо да уочимо заступљеност појединих метода и начин њиховог организовања на часу (колико се метода среће на једном часу, када се у наставном процесу користе поједине методе, када и на основу чега долази до промена метода). Добијени подаци у вези с овим питањима су основ за закључивање о разноврсности и врстама метода у нашим школама

### Резултати истраживања

#### *Које се методе срећу у нашим школама*

Посматрајући часове учили смо укупно око 20 различитих начина рада. Подаци о методама које се срећу на посматраним часовима и њиховој заступљености наведени су у табели 2.

Табела 2. Заступљеност метода у нашим школама

Методe	Број часова на којима се среће метода	Процент часова на којима се среће метода
Предавање наставника	245	69,2
Испитивање	200	56,5
Вежбање задатака	95	26,8
Дискусија и дебата	39	11,0
Читање интегралног текста	34	9,6
Предавање ученика	29	8,2
Решавање проблема	28	7,9
Практични задаци	25	7,1
Дијалог	23	6,5
Игровна активност	19	5,4
Изложба	9	2,5
Размена искустава	8	2,3
Креирање шема, табела и сл.	7	2
Демонстрација	6	1,7
„Brainstorming“	6	1,7
Међусобно подучавање ученика	6	1,7
Драматизације, игре улога	5	1,4
Писање састава, есеја	5	1,4
Турнири, квизови	4	1,1
Слушање музике	3	0,8
Истраживање ученика	2	0,6

Према добијеним подацима, у настави се најчешће среће метода *предавања наставника* (ова метода се среће на скоро 70% часова у узорку). Ипак, прецизније би било рећи да се на овим часовима среће нека врста предавања наставника, јер су у ову категорију ушли донекле различити начини излагања наставника којима је заједничко да основна линија активности подразумева наставничково релативно систематично изношење информација, објашњавање појмова и теорија. Разлике се тичу тога да ли наставник користи нека наставна средства и која – из чега следи и да ли ученик само слуша, слуша и посматра (наставничково показивање на карти, неки модел или power point презентацију) или слуша уз повремену могућност да се укључи одговарајући на питање којим наставник настоји да одржи пажњу, повеже са другим знањима (некада примерима, искуствима) или провери разумевање. Постоје донекле и разлике у сврси предавања (иако је основна сврха изношење и објашњавање знања) јер је ученик некада у ситуацији да слуша информације и наставничкова објашњења (као типичну форму предавања), некада наставничково читање текста – углавном као нов извор информација који долази од наставника или као илустрацију онога што наставник објашњава (што је посматрано као посебна врста предавања) или излагање у коме наставник понављајући и наглашавајући најзначајније информације и сазнања сумира сазнања о којима је претходно било речи (на претходним часовима или на истом часу након учења кроз неке друге методе). Треба рећи да је предавање повремено праћено диктирањем (записивањем ученика), али о заступљености тога као посебне врсте предавања немамо евиденцију јер је у неким ситуацијама било тешко раздвојити диктирање као посебну активност од оних у којима ученици спонтано записују, те о томе нисмо имали систематски бележен податак.

Табела 3. Различите врсте предавања у настави

Врста предавања наставника	Број часова на којима се среће метода	Процент часова на којима се среће метода
Класично предавање	179	50,6
Савремено предавање	32	9,0
Предавање уз савремена средства	18	5,1
Сумирајуће предавање	22	6,2
Читање наставника	20	5,6

Подаци о заступљености појединих врста предавања приказани су у табели 3.<sup>2</sup> Као што се може видети из табеле, најчешћи облик предавања, који се среће на више од половине посматраних часова, јесте такозвано класично предавање, које се односи на предавања у којима наставник излаже не користећи наставна

2 За разумевање података из ове табеле треба имати у виду да је у њој свака од поткатегорија метода предавања посматрана као посебна метода, те се наведени проценти односе на укупан број посматраних часова, а не само на часове на којима се среће предавање. Подаци у табели 2. односе на укупан број часова на којима се среће предавање, било да се среће само једна од подврста или више њих на једном часу.



средства, или користећи нека средства која можемо назвати традиционалним (пре свега историјску или географску карту). У овом приказу издвојена су у посебну групу предавања у којима наставник користи савремена средства, пре свега power point презентацију, при чему се одлике самог предавања ове врсте суштински не разликују од класичног предавања, осим што употреба овог савременог средства може на неки начин допринети атрактивности предавања (нарочито стога што се не среће често у настави) и олакшати праћење наставниковог излагања, те омогућити ученику да током предавања ангажује више чула. Нешто другачија према активности ученика јесу предавања која су названа савременим, а у којима наставник повремено позива ученике да одговоре на питање које представља саставни део предавања (на пример, да повежу нову информацију са претходним градивом, да нешто закључе на основу претходно изнетих информација, да наведу неки пример и слично). На овај начин наставник може да допринесе буђењу пажње ученика и да провери њихово разумевање онога о чему предаје, а ученик је у прилици да нешто активније прати предавање. Осим ове врсте предавања, у којима постоји извесна повремена размена с онима који слушају предавање (која се некада назива популарним предавањем), у ову категорију су ушла и мини-предавања (за која је значајно трајање и интерактивни контекст који подразумева промену метода током наставног процеса). Савремена предавања се на посматраним часовима срећу много ређе од класичних (табела 3).

Веома често (на више од половине часова, како се види у табели 2) среће се и *испитивање ученика*. У ову категорију су ушле све ситуације у којима ученици одговарају на питања наставника, било да се ради о класичној форми усменог испитивања за оцену, где наставник прозове или испитује добровољце комуницирајући углавном са једним или неколико ученика у исто време (осим ако је то једини начин рада током целог часа, јер такви часови нису у узорку), као и ситуације у којима наставник (у принципу на почетку часа) кратко испитује претходно градиво које је у вези са садржајима који су тема часа који следи, или пак (најчешће при крају часа) испитује градиво које је учиено на том часу, како би ученици кратко поновили и сумирали оно што су учили. Иако се у овим ситуацијама јављају разноврсни типови питања, односно врсте и нивои знања који су очекивани у одговору и иако су сврхе оваквих испитивања у наставном процесу међусобно различите, ова испитивања имају у принципу исту или врло сличну форму, те су у овом прегледу означене као иста метода. Разлике у функцији испитивања су праћене и биће коментарисане у вези са начином организовања метода.

У категорији *вежбање задатака* налазе се активности кроз које ученици раде на неким задацима понављајући, једноставно примењујући, увежбавајући оно што су учили. То су најчешће вежбања у решавању математичких задатака и задатака сродне природе из природних наука (у којима ученици примењују научене формуле и правила), али и вежбања кроз која ученици понављају и увежбавају правила и принципе рада у другим предметима (на пример, примена неког граматичког или синтаксичког правила у српском језику и страним језицима), али и ситуације у

којима одговарају на питања из уџбеника, приручника, радних листова и сл. кроз која понављају учено градиво. Овакве активности се јављају у нешто више од четвртине посматраних часова (табела 2).

Све остале методе знатно се ређе срећу у настави. Прва следећа по заступљености је категорија *дискусија и дебата*, која се среће у 11% посматраних часова. И поред међусобних разлика, у ову групу сврстане су све ситуације у којима ученици разговарају износећи своја мишљења и ставове о различитим питањима везаним за градиво, али на која не мора постојати један тачан одговор. Иако сасвим развијени облик дебате нисмо срели, на више часова је било активности у којима ученици аргуменују, бране или оповргавају неко стајалиште, траже аргумент за и против (као што је нека врста “суднице” неком лику из књижевности, расправа о неком друштвеном проблему и слично).

Као што се може видети у табели 2, све остале методе срећу се на по мање од 10% посматраних часова. Укратко ћемо објаснити које се врсте активности крију иза наведених назива метода.

Задачи који подразумевају неку врсту откривања и примене знања у новим околностима нису сврстани у категорију вежбање задатака, већ су посматрани као посебна метода – решавање проблема (такви су задачи као што су: трагање за решењем еколошких проблема, активности самосталне анализе уметничког дела на часовима ликовног васпитања или књижевности). Ова метода, међутим, среће се у настави много ређе од вежбања задатака (табела 2).

У категорију *практични задачи* сврстане су не само активности у којима ученици раде нешто у реалним животним околностима, већ и активности као што су сликање – на часовима ликовног, певање и свирање – на часовима музичког, израда модела на часовима техничког и слично.

Метода *дијалога*, као и методе дискусије и размене искустава, укључује неку размену између ученика и ученика и наставника, али овом методом су назване оне ситуације вођеног разговора кроз које наставник води ученике до откривања знања из градива (нека врста мајеутичке методе).

*Размена искустава* се, иако по форми слична дискусији, односи на ону врсту размену у којима ученици износе своја искуства и разговарају о њима, а не (само) о школском градиву. Ову врсту активности сретали смо на часовима књижевности и ликовног васпитања, као начин да се ученици уведу у даље активности за које је значајан лични доживљај.

На посматраним часовима срели смо неколико врста *игровних активности* (игра асоцијације, решавање укрштеница, језичке игре), углавном у уводном и завршном делу часа као начин увођења у тему или вежбања наученог кроз игру, или на часовима утврђивања и систематизације.

*Изложбом* су назване активности представљања ученичких радова, било да се ради о организацији у форми саме изложбе коју други ученици затим посматрају (најчешће су на оваквој изложби представљени ученички ликовни радови, али и други производи, на пример, макете вулкана које су ученици групно правили и

приказали на часу географије), или о организованој форми представљања других продуката ученичког рада, кроз коју ученици имају прилику да упознају радове других ученика и да разговарају о њима (на пример, читање ученичких састава, представљање малих компјутерских програма).

Креирање мапа појмова, категоризација, табела, постера кроз које ученици могу да обнављају, разумевају и систематизују знање, доводе у везу различите категорије појмова и уочавају везе између њих, посматрани су као засебна метода названа *креирање шема*. Ова метода је уочена у 2% посматраних часова, а најчешће се радило о заједничком прављењу табела и категоризација на нивоу целог одељења које наставник бележи на табли, а не о самосталном ученичком раду (с изузетком једног часа који је одржан као „угледни” и на коме су ученици групно правили мапе појмова и једног где су продукти били постери).

Методом *демонстрације* су означене ситуације у којима наставник показује како се изводи експеримент (на часовима физике и хемије), како се свира одређена фраза на музичком инструменту у музичкој школи и како се решава одређени тип задатка. У принципу код ове методе ученици најпре посматрају како наставник нешто ради, а затим то и сами вежбају да ураде, осим у случају извођења експеримента када ученици само посматрају шта наставник ради (извођење експеримента има или нејасну улогу у процесу учења или служи као илустрација уз предавање). Што се тиче експеримента које изводе ученици, на такав начин рада смо наишли само једном, и то на часу природе и друштва, у нижим разредима основне школе. Неку врсту *истраживања ученика* запазили смо два пута, и то у форми самосталног истраживања песме на часу књижевности (као вежбање примене поступка истраживања књижевног дела) и једног самосталног истраживања проблема помоћу интернета на часу рачунарства. Осим тога, истраживање смо срели неколико пута као задати домаћи задатак, али смо у овом раду приказали само методе рада на часу. Пројекте ученика нисмо сретали, осим неке врсте писања реферата и припреме за излагање као домаћег задатка.

*Драматизацију* смо имали прилике да видимо неколико пута на посматраним часовима. Најчешће се радило о ситуацији у којој неколико ученика пред осталима “изводи представу” коју су самостално припремили као приказ исечка из неког књижевног дела, или (у једном случају) као игроказ који је неколико ученика припремило с учитељицом и извело на часу природе и друштва као увод у тему о екологији. На неку другу форму игре улога и симулације и у другим наставним предметима нисмо наишли.

Осим наведеног, као посебну методу навели смо и неке друге активности на које смо наишли на часовима, а сматрали смо да се не уклапају у остале методе (такав је случај, на пример, са слушањем музике на часовима музичког, јер се ова активност издвојила као засебна, не увек са јасном функцијом и везом с осталим деловима часа). Током истраживања нисмо наишли на неки други начин рада на часу.

*Како су методе организоване током часа*

Имајући у виду да само постојање неке методе не говори довољно о томе каква је настава, покушаћемо да их прикажемо у контексту наставног процеса на једном часу. Један од података о начину организовања метода јесте да ли се на часу среће једна или више метода, када се оне смењују и како се комбинују. Према подацима добијеним истраживањем, знатно је већи број часова на којима постоји нека смена метода у односу на оне на којима се целог часа користи иста метода. На једном часу се најчешће срећу две методе (на више од половине часова), а у скоро једној трећини часова ради се о три или више метода (табела 4).

Табела 4. Број метода на једном наставном часу

Број метода на часу	Број часова	%
Једна метода	45	12,7
Две методе	206	58,2
Три и више метода	103	29,1
Укупно	354	100,0

Само постојање већег броја метода на једном часу, међутим, не говори нужно о томе да на часу постоје фазе којима се настоји пратити процес учења, као ни нека логика фаза у наставном процесу. У пракси, наиме, постоје часови чији су делови међусобно неповезани (најчешће се ради о томе да је један део часа посвећен оцењивању за оцену и независан од осталог дела часа који је посвећен "обradi новог градива", а некада и о часовима у којима се завршава активност започета на претходним часовима и започиње нова целина која није у директној вези), тако да постојање две методе некада значи да је то једна метода за једну наставну целину (школски час као временски оквир није нужно најмања смислена целина).

Зато смо посебно анализирали да ли на неком часу постоје фазе у наставном процесу. Као што се може видети у табели 5, на великој већини часова (68,6%) такве фазе се могу препознати. Осим часова у којима нема више метода на једном часу, или се смена метода не може довести у везу са фазама у процесу (23,4%), за један број часова нисмо процењивали постојање фаза (ради се о часовима на којима је смена метода подразумевала промену врсте активности којом се обнављају и систематизују знања, што није исто што и фаза у наставном процесу као процесу учења, али ни као да су активности међусобно потпуно неповезане).

Табела 5. Фазе у наставном процесу

Постојање фаза	Број часова	%
Има препознатљиве фазе	243	68,6
Нема препознатљиве фазе	83	23,4
Остало	28	7,9
Укупно	354	100,0

Ако детаљније погледамо методе у појединим фазама, можемо сазнати више о томе како се методе најчешће комбинују и где је место појединих метода, те добити слику о наставном процесу. У наставку ћемо приказати типичне начине комбиновања метода на часу, полазећи од тога где се у наставном процесу јавља предавање (као најчешће коришћена метода) и са којим методама и на који начин се предавање комбинује.

Час на коме је планирано да ученик учи нешто ново најчешће изгледа тако што је његов централни део испуњен предавањем наставника. Предавању уобичајено претходи испитивање у коме ученици одговарају на питања наставника у вези са претходним градивом које је у вези са темом предавања које следи. У категорији предавање и испитивање, осим оваквих, налазе се и часови у којима наставник одмах почиње са предавањем, а након предавања на истом часу испитује ученике у вези са садржајем предавања како би поновили основне информације, као и часови у којима се могу издвојити три фазе и организовани су кроз смену метода: испитивање – предавање – испитивање. Осим овог начина комбиновања метода, срећу се часови у којима се (најчешће у завршној фази) налази вежбање задатака (категирија предавање и вежбање), при чему су то некада часови на којима се срећу само ова два начина рада (и препознају две фазе), а некада овоме претходи испитивање као подсећање на релевантна сазнања из претходних лекција.

Табела б. Типични начини комбиновања метода у наставном процесу

Комбинације метода	f	%
Предавање и испитивање	79	22,3
Предавање уз друге методе (осим испитивања и вежбања )	68	19,2
Предавање и вежбање	44	12,4
Без предавања као доминантне методе	54	15,3
Остало	109	30,8
<b>Укупно</b>	<b>354</b>	<b>100,0</b>

Осим с испитивањем и вежбањем, предавање се комбинује и са другим методама (са сваком од њих понаособ ређе него са испитивањем и вежбањем). На овим часовима предавање, такође, представља централни део часа и основни начин учења, али се у почетку или на крају часа појављује још нека метода. На пример, на овим часовима ученици имају прилике да се заинтересују за тему предавања кроз активност драматизације, размену искустава, или неку игровну активност (кроз коју откривају тему будућег часа или се присећају знања из ранијег градива) и/или да након предавања размене своја мишљења о теми или потраже аргументе за неки став у вези са темом кроз дискусију или дебат, да забележе своја размишљања пишући састав, покушају да потраже одговор на неко проблемско питање, учествују у некој игровој активности кроз коју примењују знања. Укупно, предавање комбиновано са другим методама јавља се на више од половине часова (53,9%), око 15% часова је организовано тако да се у њима препознају фазе у настави, а не користи се метода

предавања као доминантна, док су остали часови (око 30%) они на којима се не могу запазити фазе у настави или уопште не постоји више метода (12,7% часова, међу којима је и 5,9% часова на којима је једини начин рада наставниково предавање).

### Закључак

У овом раду приказали смо резултате емпиријског истраживања разноврсности наставних метода у школама у Србији. Полазиште за истраживање чиниле су тенденције у концептуализовању метода у савременој литератури (увећавање броја метода у настави, пораст нових метода усмерених на ученике, пораст њихове разноврсности и функционалности у успостављању односа подучавања и учења према различитим циљевима и стиливима учења, у контексту). Резултати показују да се у настави примењује око 20 различитих метода. Заступљеност појединих метода је веома различита. Најчешће коришћена метода је предавање наставника (која се среће на око 70% часова), а затим испитивање ученика и вежбање у решавању задатака. Ови начини рада обично се и комбинују током једног часа. Од 20 идентификованих метода, чак 8 је заступљено на мање од 2% часова и њихово место у наставном процесу је најчешће нека врста додатка, украса за час у коме доминирају начини рада засновани на трансмисији знања. Рекло би се да наставници знају за различите методе, али се не усуђују да их користе, или их не сматрају вредним начином учења. Подаци о заступљености наставних метода и начину њиховог организовања не указују на разноврсност начина учења кроз наставу у нашим школама. Овај недостатак различитих начина учења није у складу са савременим тенденцијама у концептуализовању наставних метода.

Закључивање о значењу заступљености метода у настави за разумевање концепције наставе, наставних стратегија и квалитета наставе захтева детаљнију анализу која може бити предмет посебног рада.

### Литература

- Huitt, W. (2003). Classroom Instruction. *Educational Psychology Interactive*. Valdosta, GA: Valdosta State University. Retrieved May 15, 2014 from the World Wide Web <http://www.edpsycinteractive.org/topics/instruct/instruct.html>
- Johnson, D. & Johnson, R. (1989). *Cooperation and Competition*. Edina, MN: Interaction.
- Kumaravadivelu, B. (1994). The Postmethod Condition: (E)merging Strategies for Second/Foreign Language Teaching. *TESOL Quarterly*, Vol.28, No. 1, 27-48.
- Kumaravadivelu, B. (2001). Toward a Postmethod Pedagogy. *TESOL Quarterly*, Vol. 35, No. 4, 537-560.
- Mitrović, M. (2011). O novim konceptima metoda u nastavi. *Pedagogija*, God. 66, Br. 1, 168-172.
- Meyer, H. (2002). *Didaktika razredne kvake*. Zagreb: Educa.

- Stančić, M., Mitrović, M. & Radulović, L. (2013). From Glorifying Method toward Post-method Stance: Searching for Quality of Teaching/Learning; in M. Despotović, E. Hebib & N. Balázs (Eds.), *Contemporary Issues of Education Quality* (pp. 41-55). Belgrade: University of Belgrade, Faculty of Philosophy, Institute for Pedagogy and Andragogy; Pécs: University of Pécs, Faculty of Adult Education and HRD.
- Terhart, E. (2001). *Metode poučavanja i učenja - uvod u probleme metodičke organizacije poučavanja i učenja*. Zagreb: Educa.
- Winkel, R. (1994). Didaktika kao kritička teorija nastavne komunikacije. U H. Gudjons, R. Teske i R. Winkel (ur.), *Didaktičke teorije* (str. 95-113). Zagreb: Educa.

### Подаци о ауторима

**Др Лидија Радуловић** (1963) је доцент у Центру за образовање наставника Филозофског факултета Универзитета у Београду.

**E-mail: liradulo@f.bg.ac.rs**

**Др Милица Митровић** (1959) је доцент на Одељењу за педагогију и андрагогију Филозофског факултета Универзитета у Београду.

**E-mail: mimitrov@f.bg.ac.rs**

**Кристинка Овесни**  
Филозофски факултет  
Универзитет у Београду  
**Вера Радовић**  
Учитељски факултет  
Универзитет у Београду  
**Шефика Алибабић**  
Филозофски факултет  
Универзитет у Београду

UDK - 005.32:331.101.32(497.11)"2012/2013"; 371.135

Оригинални научни рад

НВ год. LXIII 3.2014

Примљено: 01. 08. 2014.

Прихваћено за штампу: 01. 09. 2014.

## ПОСВЕЋЕНОСТ НАСТАВНИКА ПРОФЕСИЈИ И ШКОЛИ У КОЈОЈ СУ ЗАПОСЛЕНИ<sup>1</sup>

**Апстракт** *У раду су приказани налази истраживања о посвећености наставника сопственој професији и организацији/школи у којој су запослени. Посвећеност је одређена као повезаност наставника са сопственом професијом и установом у којој су запослени, која се испољава кроз нормативну, афективну и континуацијску форму. Истраживање је фокусирано на унаучном смислу недовољно истражен феномен посвећености наставника, са циљем да помогне у сагледавању проблема из перспективе припадности организацији (школи у којој су наставници запослени) и припадности професији. У истраживању које је обухватило 1.162 наставника из 92 основне школе са територије Србије примењен је квантитативни, неекспериментални истраживачки метод. Реализована су два задатка: (1) издвајање базичних индикатора и компонената посвећености наставника и (2) испитивање утицаја биолошких, професионално-образовних и радних карактеристика наставника на издвојене компоненте посвећености. Утврђене су статистички значајне везе с издвојеним елементима нормативне, афективне и континуацијске организационе и професионалне посвећености. Налази истраживања, у коме су примењене анализа главних компонената и мултипла регресија, имају релевантне научне и практичне импликације јер пружају иновативни увид у разумевање проблема ефикасности и ефикасности менаџмента у образовању и отварају могућност прављења стратегија професионализације наставника.*

1 Чланак је резултат рада на пројекту „Модели проценивања и стратегије унапређивања квалитета образовања у Србији“, бр. 179060 (2011-2014), који финансира Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије, а реализује Институт за педагогију и андрагогију Филозофског факултета Универзитета у Београду.



**Кључне речи:** *наставници, посвећеност, професија, организација, континуирано професионално усавршавање наставника.*

## HOW MUCH ARE THE TEACHERS DEDICATED TO THEIR PROFESSION AND THE SCHOOL IN WHICH THEY WORK?

**Abstract** *The paper presents the results of a research of the dedication of teachers to their profession and the institution/school in which they are employed. Dedication is defined as connectedness of the teacher with their own profession and the institution in which they are employed and it shows through normative, affective and continuation forms. The research focused on a scientifically under-researched phenomenon of the teacher's dedication in order to help identifying the problem from the perspective of belonging to a certain institution and profession. The research included 1162 teachers in 92 elementary schools in Serbia. The quantitative, non-experimental research method was applied and two tasks were fulfilled: (1) identification of basic indicators and components of the teachers' dedication and (2) examination of the influence of professionally-educational and performance of the teachers regarding each component of dedication. Statistically significant relations with each element of normative, affective, continuational - organizational and professional dedication were established. The research results, obtained by the analysis of the main components and multiple regression, have relevant scientific and practical implications because they provide an innovative insight in understanding the problem of effectiveness and efficiency of educational management and open a possibility for designing strategies for further professionalization of teachers.*

**Keywords:** *teachers, dedication, profession, organization, continual in-service teacher training.*

## ПРЕДАННОСТЬ УЧИТЕЛЕЙ ПРОФЕССИИ И ШКОЛЕ, В КОТОРОЙ РАБОТАЮТ

**Резюме** *В данной статье представлены результаты исследования о преданности учителей профессии и организации (школе, где они работают). Преданность определяется как отношение учителей к своей профессии и учреждению, в котором они работают, а выражается через нормативную и аффективную формы и форму непрерывности. Исследование сосредоточено на до сих пор недостаточно изученные проблемы преданности учителей, с упором на рассмотрение данной проблемы с точки зрения отношения к учреждению, в котором учителя работают и преданности их профессии. Исследование проведено на примере 1162 учителей из 92 основных школ на территории Сербии, с использованием количественного, неэкспериментального метода. В исследовании*

*реализованы две задачи: (1) выделить основные показатели и компоненты ответственности учителей, и (2) изучить влияния биологических, профессионально-образовательных и трудовых характеристик учителей на отдельные компоненты преданности. Обнаружены статистически значимые отношения с выявленными элементами нормативной, аффективной и непрерывной организационной и профессиональной преданности. Полученные на основе анализа основных компонентов и множественной регрессии результаты исследования отличаются релевантными научными и практическими последствиями, поскольку они обеспечивают инновационные идеи в понимании проблемы эффективности и управления в сфере образования и открывают возможность разработки стратегии педагогического профессионализма.*

**Ключевые слова:** учителя, преданность, профессия, организация, непрерывное профессиональное развитие учителей.

### Увод

Проблем посвећености каријери/професији, организацији или друштвеној групи веома је интензивно, из различитих теоријских перспектива, проучаван у последње две деценије. Међутим, већина спроведених истраживања ослања се на тек неколико модела за истраживање организационе посвећености – модел Портера и сарадника (Porter et al., 1974, према: Mowday et al., 1982), модел који су развили Аленова и Мејер (Allen & Meyer, 1990) и модел Линколна и Калеберга (Lincoln & Kalleberg, 1990, према: Kalleberg & Mastekaasa, 2001), те на два модела за истраживање професионалне посвећености – Халов и Муров модел (Hall, 1968; Moore; 1970, према: Alibabić i Ovesni, 2007). Поред тога, већина истраживања фокусирана је на посвећеност организацији и повезаност са теоријским конструктима робустности, организационе културе, организационе перформансе, концептом организације која учи. У консултованој, доступној релевантној литератури, истраживања посвећености професији су ретка, а број истраживања која се баве проблемом посвећености наставника је незнатан. Нека од њих проблем посвећености посматрају кроз имплементацију нових форми менаџмента у образовању (Khasawneh, Omari & Abu Tineh, 2012; Runhaar & Runhaar, 2012) или из перспективе културе којој наставници припадају (Cohen, 2007).

За потребе истраживања пошли смо од теоријских схватања која посвећеност посматрају као повезаност, а не као силу која повезује индивидуу и одређени ентитет (Alibabić i Ovesni, 2007; Klein, Becker & Meyer, 2012). Сматрамо да су процеси посвећености професији и посвећености организацији дубоко и интензивно испреплетени јер је посвећеност фундаментална вредност за процес професионализације, вредност која повезује културу и карактеристике организације, али и основа за имплементацију концепта организације која учи.

Посвећеност организацији је теоријски конструкт који обухвата посвећеност професији и посвећеност менаџменту. Повезаност организационе и професионалне посвећености може се сматрати „мултиплом посвећеношћу“, јер су запослени током обављања радних активности „повезани“ не само са организацијом у којој су запослени, већ и са својом професијом (Cohen, 2007).

Саб указује да се посвећеност ослања „на перцепцију односа који су тако важни да њихово очување изискује улагање максималних напора“ (Saab, 2007: 38). Посвећеност се може васпитавати, развијати учењем, активностима усмереним на разумевање значаја различитих елемената – лојалности, привржености и захвалности. Она је и исход социјализације, ослоњена на колективистичке вредности. Посвећеност организацији у којој су индивидуе запослене „умногоме је зависна од могућности појединаца да развијају сопствену каријеру, ауторитет, аутономију и колегијалност“ (Abrahamsen, 2010), који су важни елементи процеса професионализације.

У консултованој доступној релевантној литератури често се помиње неколико типологија посвећености: Голднерова, Еционијева, типологија Кентерове, Аленове и Мајера, те Стауова и Саланчикова типологија. За ово истраживање је била значајна типологија димензија посвећености организацији Аленове и Мајера, према којој се могу разликовати: (а) нормативна посвећеност организацији, *лојалност* – ослоњена на перцепцију обавезе остајања у организацији из етичких разлога, (б) афективна (емоционална) посвећеност организацији, *приврженост* – која указује на емоционалну повезаност запосленог с организацијом и на прихватање вредности и идентификацију с организацијом и (в) континуацијска посвећеност организацији, *захвалност* – која се одређује као опажена економска вредност останка у организацији, или као перципирани економски губитак због напуштања организације (Allen & Meyer, 1990).

Интересантна нам је била и на претходну класификацију ослоњена таксономија Карсона и сарадника на четири групе припадника професије с обзиром на њихову организациону посвећеност, према којој се могу разликовати: (а) „двоструко посвећени појединци“, који испољавају високу посвећеност и професији и организацији, (б) „професионалци“, који испољавају високу посвећеност професији и ниску посвећеност организацији (појединци са „прометејском“ каријером), (в) „људи организације“, који испољавају ниску посвећеност професији и високу посвећеност организацији и (г) „непосвећени“, који испољавају ниску посвећеност и професији и организацији (Carson et al., 1999, према: Cho & Huang, 2012).

Као веома занимљив, издвојили смо и Муров модел – сет од шест критеријума који обједињују нормативне и континуацијске елементе посвећености (лојалност и оданост) професији с експертским знањем и компетентношћу (Moore, 1970, према: Ovesni, 2009), у коме се посебно наглашава да професионална делатност не може да се посматра само у терминима континуацијске посвећености професији, као практичан, лукративни рад, или „одскачна даска за проналажење нечег бољег, већ пре као доживотно опредељење“ (Ovesni, 2009: 128).

### Методологија истраживања

Истраживање, према карактеру и врсти, припада групи дескриптивних, експлоративних истраживања, која су усмерена на разумевање значаја посвећености организацији и професији. У истраживању је примењен квантитативни, неекспериментални истраживачки метод.

*Предмет истраживања* је посвећеност наставника сопственој професији и организацији/школи у којој су запослени.

*Циљ истраживања* је сагледавање посвећености наставника из перспективе припадности организацији/школи у којој су запослени и сопственој професији.

*Задачи истраживања.* С обзиром на прихваћену теоријску основу, предмет, циљ, сврху и могући обим у истраживању, постављена су следећа два истраживачка задатка:

1. Издвајање базичних индикатора и компонената нормативне, афективне и континуацијске посвећености наставника.
2. Испитивање утицаја биолошких, професионално-образовних и радних карактеристика наставника на компоненте нормативне, афективне и континуацијске посвећености.

*Варијабле истраживања су:*

- компоненте посвећености (нормативна, афективна и континуацијска);
- биолошке (пол, године старости), професионално-образовне (образовни ниво и област базичног образовања, начин стицања образовања) и радне карактеристике наставника (дужина радног стажа у организацији/школи, начин радног ангажовања, континуитет рада у организацији/школи).

Пригодним узорком обухваћена су 1.162 наставника из 92 основне школе са територије Србије, из Београдског региона (из свих 17 градских општина), Региона Јужне и источне Србије (из Борског, Браничевског и Зајечарског округа), Региона Војводине (из Јужнобанатског и Сремског округа), Региона Шумадије и западне Србије (из Златиборског, Колубарског, Мачванског, Моравичког, Расинског, Рашког и Шумадијског округа). У табели 1. приказана је структура узорка с обзиром на пол, године старости, образовни ниво и област базичног образовања, начин стицања образовања, дужину радног стажа у организацији, начин радног ангажовања и континуитет рада у организацији.

Табела 1. Структура узорка истраживања

		<i>f</i>	%			<i>f</i>	%
пол	жене	1002	86.23	начин стицања образовања	редовним школовањем	865	74.44
	мушкарци	160	13.77		редовним школовањем и у облицима обр. одраслих	228	19.62
	<b>Total</b>	<b>1162</b>	<b>100.00</b>		уз рад, у облицима обр. одр. у облицима обр. одраслих, као незапослен/а	4	0.34
године старости	до 35	295	25.39	<b>Total</b>	<b>1162</b>	<b>100.00</b>	
	од 36 до 50	674	58.00				
	преко 50	193	16.61				
	<b>Total</b>	<b>1162</b>	<b>100.00</b>				
образовни ниво и област базичног образовања	медицинска школа	1	0.08	дужина радног стажа у организацији	мање од годину дана	77	6.63
	виша педагошка школа	116	9.98		од 1 до 2 године	63	5.42
факултети:	виша ликовна школа	1	0.08	од 3 до 5 година	135	11.62	
	педагошка академија	105	9.04	од 6 до 10 година	160	13.77	
	учитељски	709	61.02	од 11 до 15 година	224	19.28	
	филозофски	36	3.10	од 16 до 20 година	209	17.99	
	филолошки	87	7.49	преко 20 година	294	25.3	
	дефектолошки	2	0.18	<b>Total</b>	<b>1162</b>	<b>100.00</b>	
	теолошки	8	0.69	начин радног ангажовања	волонтер	6	0.52
	физичка култура и спорт	23	1.97	хонорарни сарадник	4	0.34	
	ликовна академија	5	0.43	на одређено време	160	13.77	
	музичка академија	3	0.26	на неодређено време	991	85.28	
	организационих наука	2	0.18	пенсионер - хон. сарадник	1	0.09	
	географски	24	2.06	<b>Total</b>	<b>1162</b>	<b>100.00</b>	
биолошки	4	0.34	континуитет рада у организацији	све време у истој организацији	714	61.45	
хемијски	2	0.18	у више организација, без дуже паузе	81	6.97		
математички	24	2.06	у више организација, са дужом паузом	367	31.58		
машински	3	0.26	<b>Total</b>	<b>1162</b>	<b>100.00</b>		
технички	3	0.26					
технолошки факултет	2	0.18					
електротехнички	1	0.08					
филолошки - мастер	1	0.08					
<b>Total</b>	<b>1162</b>	<b>100.00</b>					

*Инструменти истраживања.* У истраживању су коришћене две технике – анкетирање и скалирање. За прикупљање података, спроведено током 2012 и 2013. године, коришћени су посебно креирани инструменти:

- анкета, коју су чинила питања затвореног и комбинованог типа за прикупљање података о биолошким, професионално-образовним и радним карактеристикама наставника;
- петостепене скале процене, дизајниране као модификована скала Ликертовог типа за прикупљање података о елементима који граде
  - нормативну посвећеност наставника (НПН) (15 ајтема);
  - афективну посвећеност наставника (АПН) (21 ајтем);
  - континуацијску посвећеност наставника (КПН) (12 ајтема).

Ајтеми укључени у НПН, АПН и КПН делимично су ослоњени на више претходно примењених инструмената којима су прикупљани подаци за проучавање проблема посвећености организацији и посвећености професији (Allen & Meyer, 1990; Alibabić i Ovesni, 2007; Cho & Huang, 2012; Cohen & Kol, 2004; Ovesni, 2009; Song et al., 2009). Консензуална садржајна валидност сва три инструмента установљена је Делфи методом, док су на високу релијабилност указали ајтем анализа и за примену у области друштвених наука довољно високи Cronbach коефицијенти (НПН: 0.772; АПН: 0.746; КПН: 0.718), који су нешто нижи у односу на нека претходна истраживања

(Alibabić i Ovesni, 2007; Cohen & Kol, 2004) због присуства великог броја ајтема „са негативним предзнаком“ (Field, 2009).

*Статистичка обрада података.* За статистичку обраду података коришћен је програмски пакет STATISTICA. Поред уобичајених једноставних статистичких поступака и процедура (фреквенције, проценти, аритметичке средине, стандардне девијације), у обради прикупљених података коришћени су и анализа главних компонената са Varimax ротацијом (за реализацију првог истраживачког задатка) и мултипла регресија (за реализацију другог истраживачког задатка).

### Резултати истраживања и дискусија

Са потенцијалом да објасни 56,495% разлика у одговорима респондента, уз високу Kaiser-Mayer-Olkin меру (0.810) која показује пуну оправданост примене анализе главних компонената на подацима прикупљеним инструментом НПН, издвојене су четири компоненте нормативне посвећености, код којих је еиген вредност већа од један (табела 2).

Табела 2. КМО мера, Бартлетов тест и еиген вредности индикатора нормативне посвећености екстрахованих анализом главних компонената

KMO and Bartlett's Test				
Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		.810		
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	4895.554		
	df	105		
	Sig.	0.000		
	Eigenvalue	% Total	Cumulative	Cumulative
1	4.215926	28.10617	4.215926	28.10617
2	1.907948	12.71965	6.123874	40.82582
3	1.311147	8.74098	7.435021	49.56681
4	1.039294	6.92862	8.474315	56.49543

Налази добијени за први задатак истраживања показују да су код наставника веома снажно испреплетане компоненте нормативне посвећености организацији и нормативне посвећености професији. Као главне компоненте које граде њихову лојалност издвојене су: (1) благовремено давање *повратних информација и пружање помоћи* у решавању свакодневних проблема у раду (компонента која објашњава 28,106% варијансе), која има потенцијал да повећава њихову лојалност организацији, (2) перципирана *морална обавеза* останка у организацији (компонента која објашњава 12,720% варијансе); (3) *непостојање адекватних услова за рад* представља компоненту која може негативно да утиче на лојалност организацији; док (4) висок ниво *самопоуздања* при обављању посла представља компоненту која указује на знатну лојалност професији наставника, али представља и разлог лојалности организацији. Применом таксономије Карсона и сарадника (Carson et al., 1999, према: Cho & Huang, 2012), на основу добијених налаза, можемо



да закључимо да наставници и поред евидентних неадекватних услова за рад припадају групи „двоструко нормативно посвећених“ јер сматрају да имају моралну обавезу останка у професији и у установи у којој су запослени.

Налази добијени екстракцијом главних компонената на подацима прикупљеним инструментом АПН, уз високу Kaiser-Mayer-Olkin меру (0.811), могу да објасне 58,069% варијансе. Анализом главних компонената на прикупљеним подацима издвојено је пет компонената афективне посвећености, код којих номинална вредност еиген показатеља задовољава Кајзеров критеријум (табела 3).

Табела 3. КМО мера, Бартлетов тест и еиген вредности индикатора афективне посвећености екстрахованих анализом главних компонената

KMO and Bartlett's Test				
Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		.811		
Bartlett's Test of Sphericity		Approx. Chi-Square	9154.726	
		df	190	
		Sig.	0.000	
	Eigenvalue	% Total	Cumulative	Cumulative
1	5.061885	24.10421	5.06188	24.10421
2	2.869660	13.66505	7.93154	37.76926
3	1.565752	7.45596	9.49730	45.22522
4	1.433872	6.82796	10.93117	52.05318
5	1.263352	6.01596	12.19452	58.06914

Увидом у главне компоненте које граде приврженост организацији и професији издвојене су: (1) *кохезивност*, заснована на социјалним везама чланова организације, која, по мишљењу Кентерове, представља снажан чинилац организационе посвећености (Kanter, 1968, према: Klein et al., 2012); (2) приврженост колегама, која се може поредити са једним од базичних стандарда професионализма – са лојалношћу и *оданошћу професионалној групи* која обавља сличне радне улоге (Ovesni, 2009); (3) *страх од могућности губитка радног места* представља један од базичних чинилаца организационе посвећености, али и стандарда професионализма – контролу тржишта рада засновану на социјалним везама чланова (Ovesni, 2009); (4) *индоленција* запослених у организацији представља компоненту која може негативно да утиче на приврженост организацији и професији, као и (5) висока, свакодневна *изложеност стресу*. Као и у случају изражених компонената нормативне посвећености, на основу издвојених компонената афективне посвећености, може се донети закључак да наставници припадају, у терминима Карсона и сарадника, групи „двоструко афективно посвећених“ и организацији и професији (Carson et al., 1999, према: Cho & Huang, 2012).

Налази јасно указују на то и да наставници испољавају снажну персоналну жељу да остану у сопственој професији и организацији/школи у којој су запослени, али и да је та врста привржености веома крхка, јер може да буде угрожена индоленцијом колега и сталном изложеношћу стресу. Тај налаз има веома јасне импликације за даља истраживања у области менаџмента у образовању, јер указује на неопходност проучавања, развијања и реализације

брижљиво планираних активности континуираног професионалног усавршавања наставника, усмерених не само на усвајање актуелног знања, већ и на развој других „персонално релевантних“ компетенција и способности, које могу много да обогате професионални профил наставника и установе у којој су запослени.

Издвајање пет главних компонената на подацима прикупљеним инструментом КПН, које задовољавају Кајзеров критеријум, уз релативно високу Kaiser-Mayer-Olkin меру (0.612), показало је да оне имају потенцијал да објасне чак 76,864% варијансе (табела 4).

Табела 4. КМО мера, Бартлетов тест и еиген вредности индикатора континуацијске посвећености екстрахованих анализом главних компонената

KMO and Bartlett's Test				
Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		.612		
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	5059.658		
	df	66		
	Sig.	0.000		
	Eigenvalue	% Total	Cumulative	Cumulative
1	2.560004	21.33337	2.560004	21.33337
2	2.099366	17.49472	4.659370	38.82808
3	1.831448	15.26206	6.490818	54.09015
4	1.586261	13.21884	8.077078	67.30899
5	1.146585	9.55488	9.223664	76.86387

Издвојене главне компоненте које граде континуацијску посвећеност наставника (захвалност) показале су веома снажан потенцијал за објашњавање варирања одговора: (1) *обезбеђивање и подстицање континуираног професионалног усавршавања* има потенцијал да објасни 23,334% варијансе; (2) *(не) обезбеђивање новчане стимулације и нематеријалних награда*, са потенцијалом за објашњење 17,495% варијансе; (3) *обезбеђивање сертификата који имају велику важност за бављење професијом* има потенцијал да објасни 15,262% варијансе; (4) *изостанак идентификације са професијом*, који има потенцијал да објасни 13,219% варијансе – представља супротност једном од основних стандарда професионализма, који у терминима Мура представља снажан унутрашњи импулс за идентификацију са подручјем и лојалност његовој филозофији и мисији (Moore, 1970, према: Ovesni, 2009); (5) *опажена потенцијална награда за уложен труд* има потенцијал да објасни 9,555 % варијансе.

Континуацијска посвећеност наставника, захвалност, заснована на перципираној економској вредности останка у организацији или професији, тј. на перципираном економском губитку који може да наступи услед напуштања организације или професије, представља „најкрхкији“ истраживањем издвојен елемент модела јер указује на то да су наставници више захвални организацији/школи но сопственој професији. У терминима Карсона и сарадника, у погледу континуацијске посвећености наставници представљају „људе организације“ јер испољавају ниску посвећеност професији, а високу посвећеност организацији (Carson et al., 1999, према: Cho & Huang, 2012). Они су веома захвални на понуђеној



партиципацији у програмима за континуирано професионално усавршавање, посебно ако им пружају могућност стицања сертификата који имају важност за бављење професијом наставника. Но, наставници очекују и награду за труд који су уложили како у бављење професијом, тако и у примену знања стеченог у програмима за континуирано професионално усавршавање. Међутим, изостанак новчане стимулације или нематеријалног награђивања, као и индолентност професионалних асоцијација у које су наставници укључени имају веома негативан, снажан потенцијал да наруше ову врсту посвећености професији. Налаз указује на неопходност детаљнијег научног бављења проблемом професионализације наставника, као и на ургентну потребу ревитализације и реконструкције професионалних асоцијација које окупљају наставнике.

За реализацију другог задатка истраживања коришћена је мултипла регресија, која је показала статистички значајан утицај биолошких, професионално-образовних и радних карактеристика наставника и неких компонената афективне и континуацијске посвећености.

Веома је занимљиво да примењени статистички поступак није показао статистички значајан утицај биолошких, професионално-образовних и радних карактеристика наставника и компонената нормативне посвећености. Међутим, када је испитиван утицај свих биолошких, професионално-образовних и радних карактеристика наставника заједно на поједине компоненте нормативне посвећености, добијен је другачији налаз (табела 5).

Табела 5. Сажетак модела мултипле регресије за испитивање повезаности претходне професионалне припреме и радних карактеристика с елементима нормативне посвећености

	Multiple	Multiple	Adjusted	SS	df	MS	SS	df	MS	F	p
FN1	0.159	0.025	0.019	29.190	7.000	4.170	1131.810	1154.000	0.981	4.252	0.000
FN2	0.161	0.026	0.020	30.098	7.000	4.300	1130.902	1154.000	0.980	4.388	0.000
FN3	0.100	0.010	0.004	11.576	7.000	1.654	1149.424	1154.000	0.996	1.660	0.115
FN4	0.085	0.007	0.001	8.395	7.000	1.199	1152.605	1154.000	0.999	1.201	0.299

Утврђено је да код наставника не постоји статистички значајан посебан утицај пола, година старости, образовног нивоа и области базичног образовања, начина стицања образовања, дужине радног стажа у организацији/школи, начина радног ангажовања, као ни континуитета рада у организацији/школи на лојалност било организацији било сопственој професији. Но, ако се тестира деловање свих тих компонената заједно на податке о благовременом давању *повратних информација и пружању помоћи* у решавању свакодневних проблема у раду, као и на податке о перципираној *моралној обавези* останка у организацији, налази показују високу статистичку значајност (F: 4.252, p= 0.000120; F: 4.387551, p=0.000081).

С друге стране, примењеним статистичким поступком евидентирани су подаци о статистички значајном утицају биолошких, професионално-образовних и радних карактеристика наставника, посматраног како појединачно, тако и у целини на све компоненте афективне посвећености (табела б).

Посвећеност наставника професији и школи у којој су запослени

Табела 6. Сажетак модела мултипле регресије за испитивање повезаности претходне професионалне припреме и радних карактеристика с елементима афективне посвећености

Model Summary <sup>a</sup>										
Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate	Change Statistics					Durbin-Watson
					R Square Change	F Change	df1	df2	Sig. F Change	
1	,151 <sup>a</sup>	,023	,022	,98901	,023	26,950	1	1160	,000	
2	,171 <sup>b</sup>	,029	,027	,98618	,006	7,660	1	1159	,006	
3	,181 <sup>c</sup>	,033	,030	,98473	,004	4,425	1	1158	,036	
4	,191 <sup>d</sup>	,036	,033	,98334	,004	4,268	1	1157	,039	1,513
1	,142 <sup>a</sup>	,020	,019	,99029	,020	23,875	1	1160	,000	
2	,175 <sup>b</sup>	,031	,029	,98540	,010	12,546	1	1159	,000	1,747
1	,208 <sup>a</sup>	,043	,042	,97859	,043	52,369	1	1160	,000	
2	,223 <sup>b</sup>	,050	,048	,97569	,006	7,887	1	1159	,005	
3	,230 <sup>c</sup>	,053	,051	,97442	,003	4,042	1	1158	,045	1,786
1	,091 <sup>a</sup>	,008	,007	,99631	,008	9,625	1	1160	,002	
2	,119 <sup>b</sup>	,014	,012	,99379	,006	6,875	1	1159	,009	
3	,140 <sup>c</sup>	,020	,017	,99146	,005	6,469	1	1158	,011	1,797
1	,065 <sup>a</sup>	,004	,003	,99833	,004	4,877	1	1160	,027	
2	,101 <sup>b</sup>	,010	,008	,99576	,006	7,011	1	1159	,008	1,685

	Multiple	Multiple	Adjusted	SS	df	MS	SS	df	MS	F	p
FA1	0.196	0.039	0.033	44.751	7.000	6.393	1116.249	1154.000	0.967	6.609	0.000
FA2	0.181	0.033	0.027	38.034	7.000	5.433	1122.966	1154.000	0.973	5.584	0.000
FA3	0.234	0.055	0.049	63.830	7.000	9.119	1097.170	1154.000	0.951	9.591	0.000
FA4	0.155	0.024	0.018	27.799	7.000	3.971	1133.201	1154.000	0.982	4.044	0.000
FA5	0.130	0.017	0.011	19.598	7.000	2.800	1141.402	1154.000	0.989	2.831	0.006

Утврђено је да начин радног ангажовања, те дужина радног стажа у организацији/школи, начин стицања образовања и пол статистички значајно корелирају са кохезивношћу, заснованој на социјалним везама запослених у школи ( $p < 0.000$ ;  $p < 0.006$ ;  $p < 0.036$ ;  $p < 0.039$ ; Durbin Watson=1.513). С обзиром на податке о непостојању колинеарности за све налазе у истраживању ( $VIF \approx 1.00$ ), може се закључити да начин радног ангажовања има потенцијал да објасни 21,86% варирања у одговорима, док је могућност објашњења разлика у одговорима респондента код сва четири укључена предиктора 33,04% и то тако да ако су ангажовани на неодређено радно време, што имају дужи радни стаж у установи, посебно запослени женског пола и запослени који су базичну професионалну припрему стекли редовним школовањем у младости, то они придају већи значај кохезивности заснованој на социјалним везама са колегама. Применом истог статистичког поступка утврђено је да дужина радног стажа у организацији/школи и пол статистички значајно корелирају са приврженошћу колегама ( $p < 0.000$ ;  $p < 0.000$ ; Durbin Watson=1.747). Дужина радног стажа у организацији/школи има потенцијал да објасни 19,32%, а заједно са полом 28,99% варирања у одговорима респондента, и то тако да су запослени са дужим радним стажом, посебно наставнице, приврженији својим колегама.

Налази показују и да начин радног ангажовања, године старости и континуитет рада у установи статистички значајно корелирају са страхом од могућности губитка радног места ( $p < 0.000$ ;  $p < 0.005$ ;  $p < 0.047$ ; Durbin Watson=1.786).

Начин радног ангажовања може да објасни 43,19% варирања у одговорима, а заједно са годинама старости и континуитетом рада у организацији/школи има потенцијал могућности објашњења разлика у одговорима респондента од 52,97%, и то тако да ангажовани на неодређено радно време, те наставници од 36 до 50 година старости који су били запослени у више организација са дужом паузом између запослења снажније испољавају страх од могућности губитка радног места. Утврђено је и да године старости, образовни ниво и област базичног образовања и начин стицања образовања статистички значајно корелирају с односом према индоленцији запослених у организацији ( $p < 0.002$ ;  $p < 0.009$ ;  $p < 0.011$ ; Durbin Watson=1.797). При томе, године старости имају од 7,37%, а сва три чиниоца заједно потенцијал 17,02% могућности објашњења разлика у одговорима респондента, и то тако да наставници старији од 50 година, те са завршеним филолошким или математичким факултетом, али не и наставници који су своје образовање стицали уз рад, у облицима образовања одраслих испољавају одређену нетрпељивост према индоленцији запослених. Применом истог статистичког поступка утврђено је да дужина радног стажа и континуитет рада у установи статистички значајно корелирају с изложеношћу стресу ( $p < 0.027$ ;  $p < 0.008$ ; Durbin Watson=1.685). Занимљиво је да дужина радног стажа има 3,33%, а заједно дужина радног стажа и континуитет рада у установи имају потенцијал од 8,47% за могућност објашњења разлика у одговорима респондента, и то тако да наставници који су запослени дуже од годину дана и наставници који су били запослени у више организација са дужом паузом између запослења запажају да су изложени стресу на послу.

Такође, примењени статистички поступак указао је на статистички значајан утицај биолошких, професионално-образовних и радних карактеристика наставника, посматраној како појединачно, тако и у целини, на неке компоненте континуацијске посвећености (табела 7).

Табела 7. Сажетак модела мултипле регресије за испитивање повезаности претходне професионалне припреме и радних карактеристика с елементима континуацијске посвећености

Model Summary <sup>a</sup>											
Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate	Change Statistics					Durbin-Watson	
					R Square Change	F Change	df1	df2	Sig. F Change		
1	,071 <sup>a</sup>	,005	,004	,99789	,005	5,913	1	1160	,015	1,459	
1	,078 <sup>b</sup>	,006	,005	,99740	,006	7,054	1	1160	,008		
2	,102 <sup>b</sup>	,010	,009	,99564	,004	5,122	1	1159	,024	1,907	
1	,072 <sup>c</sup>	,005	,004	,99780	,005	6,125	1	1160	,013		
2	,093 <sup>c</sup>	,009	,007	,99651	,003	4,006	1	1159	,046	1,813	
1	,112 <sup>d</sup>	,013	,012	,99409	,013	14,834	1	1160	,000		
2	,129 <sup>d</sup>	,017	,015	,99254	,004	4,638	1	1159	,031	1,757	

	Multiple	Multiple	Adjusted	SS	df	MS	SS	df	MS	F	p
FK1	0.112	0.013	0.007	14.634	7.000	2.091	1146.366	1154.000	0.993	2.104	0.040
FK2	0.067	0.005	-0.001	5.279	7.000	0.754	1155.721	1154.000	1.001	0.753	0.627
FK3	0.124	0.015	0.009	17.729	7.000	2.533	1143.271	1154.000	0.991	2.556	0.013
FK4	0.112	0.013	0.007	14.551	7.000	2.079	1146.449	1154.000	0.993	2.092	0.042
FK5	0.151	0.023	0.017	26.310	7.000	3.759	1134.690	1154.000	0.983	3.823	0.000

Налази показују да образовни ниво и област базичног образовања статистички значајно корелирају са захвалношћу наставника за обезбеђивање и подстицање континуираног професионалног усавршавања ( $p < 0.015$ ; Durbin Watson=1.459). Образовни ниво и област базичног образовања могу да објасне 4,21% варирања у одговорима, и то тако да најмање захвалности за обезбеђивање и подстицање континуираног професионалног усавршавања испољавају наставници који су завршили факултет музичке уметности, факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију, факултет спорта и физичког васпитања и учитељски факултет. Примењена мултипла регресија је показала и да (не)обезбеђивање новчане стимулације као и (не)обезбеђивање нематеријалних награда, компонента која има 17,495% потенцијала за објашњење варијансе, не корелира статистички значајно са биолошким, професионално-образовним и радним карактеристикама наставника; та компонента је заступљена код свих запослених у школама. Применом истог статистичког поступка утврђено је да пол и начин стицања образовања статистички значајно корелирају са захвалношћу због обезбеђивања сертификата који имају велику важност за бављење професијом ( $p < 0.008$ ;  $p < 0.024$ ; Durbin Watson=1.907). Пол има 5,19%, а заједно пол и начин стицања образовања потенцијал од 8,71% за могућност објашњења разлика у одговорима респондента, и то тако да су наставници мушког пола у знатно мањој мери захвални за обезбеђивање сертификата који имају велику важност за бављење професијом, док су, супротно, наставници који су своје базично професионално образовање стекли редовним школовањем у младости захвалнији за обезбеђивање сертификата који имају велику важност за бављење професијом. Утврђено је и да пол и године старости статистички значајно корелирају са изостанком идентификације са професијом као елементом континуацијске посвећености ( $p < 0.013$ ;  $p < 0.046$ ; Durbin Watson=1.813). Пол има 5,25%, а заједно пол и године старости потенцијал од 8,68% за могуће објашњење разлика у одговорима респондента, и то тако да се наставници мушког пола и наставници старији од 50 година слабије идентификују са сопственом професијом (као елементом континуацијске посвећености). Налази показују и да начин стицања образовања и пол статистички значајно корелирају са опаженом потенцијалном наградом за уложен труд ( $p < 0.000$ ;  $p < 0.031$ ; Durbin Watson=1.757). Начин стицања образовања може да објасни 11,77% варирања у одговорима, а заједно са полом има потенцијал могућности објашњења разлика у одговорима респондента од 14,87%, и то тако да наставници мушког пола и наставници који су своје базично професионално образовање стекли редовним школовањем у младости ређе сматрају да имају могућност добијања потенцијалне награде за уложени труд.

### **Закључак**

Налази истраживања су недвосмислено показали да су код наставника организациона и професионална посвећеност нераскидиво повезане. Утврђено је да они имају снажну персоналну жељу и моралну обавезу останка у професији

и у установи у којој су запослени, али и да је за њихов останак у професији и организацији заслужна школа у којој су запослени. У терминима Карсона и сарадника (Carson et al., 1999, према: Cho & Huang, 2012), може се сматрати да су наставници „двоструко нормативно и афективно посвећени“ професији и организацији, али и да представљају својеврсну групу „људи организације“, јер показују јасну захвалност установи у погледу континуацијске посвећености, која се базира на перципираном недостатку могућности проналажења алтернативног запослења и на опаженим инвестицијама које би запослени изгубио ако би напустио организацију. Но, налази указују и на то да иако снажне, нормативна и афективна посвећеност сопственој професији и организацији могу да буду угрожене недостатком адекватних услова за рад, те индоленцијом колега и сталној изложености стресу. Континуацијска посвећеност је најнестабилнији издвојени елемент који код наставника може да изазове не само одлазак из организације, већ и престанак бављења сопственом професијом. Још јасније, у погледу економске добити и других бенефита, наставници остају у организацијама/школама у којима су запослени у првом реду због понуђене партиципације у програмима за континуирано професионално усавршавање, посебно ако им они пружају могућност стицања сертификата који имају важност за бављење професијом наставника. Наставници опажају да нема разлога због којих би били захвални сопственим професионалним асоцијацијама јер сматрају да оне не само да нису извор понуде релевантних програма за континуирано професионално усавршавање, да им не пружају економску сигурност кроз новчану стимулацију, нити им нуде било какав релевантан вид нематеријалног награђивања, већ испољавају извесну незаинтересованост за сопствене чланове. Добијени налази су јасно указали да посвећеност наставника установи у којој су запослени, као и професионалној асоцијацији, може да буде повећана брижљивијим планирањем и реализацијом „персонално релевантних“ програма за континуирано професионално усавршавање, те улагањем у стварање адекватнијих услова за рад.

Налази о непостојању јасних, статистички значајних веза биолошких, професионално-образовних и радних карактеристика наставника са лојалношћу указују на то да је нормативна посвећеност организацији и професији изузетно сложен научни проблем, који захтева детаљније проучавање и другачији модел испитивања међусобног утицаја обухваћених елемената. Претпостављамо и да би примена суптилнијих статистичких поступака, нпр. каноничке корелационе анализе, могла да детаљније разоткрије међусобни сплет стохастичке повезаности укључених чинилаца.

Анализа добијених података показала је и статистички значајан утицај појединих биолошких, професионално-образовних и радних карактеристика наставника на компоненте афективне и континуацијске посвећености. С једне стране, установљено је да начин радног ангажовања, дужина радног стажа, пол и начин стицања базичног образовања имају утицаја на кохезивност, засновану на социјалним везама запослених у школи, као и да дужина радног стажа и пол утичу на опажену приврженост колегама. Међутим, ти налази могу да буду замагљени



чињеницом да, како је нађено у неким другим истраживањима (McCloy & Wise, 2002), екстровертност позитивно корелира са неким елементима „позитивне“ афективне посвећености, те би било вредно неким наредним истраживањима детаљније испитати природу афективне посвећености наставника професији и организацији. С друге стране, утврђено је да статистички значајно: начин радног ангажовања, године старости и континуитет рада у организацији/школи корелирају са страхом од могућности губитка радног места; да године старости, образовни ниво и област базичног образовања те начин стицања образовања корелирају с односом према индоленцији колега; као и да дужина радног стажа и континуитет рада у организацији/школи статистички значајно корелирају са опаженом изложеношћу стресу, на шта је указано и другим истраживањима која су истакла да је афективна посвећеност „социјални конструкт“ (Allen & Meyer, 1990). Но, судећи према консултованој релевантној доступној литератури, неопходна су даља, интензивна научна разјашњења међусобног односа организационе и професионалне културе, биолошких, професионално-образовних и радних карактеристика и елемената афективне посвећености.

Према налазима истраживања, статистички значајне корелације установљене су и за елементе континуацијске посвећености, између: образовног нивоа и области базичног образовања и захвалности наставника за обезбеђивање и подстицање континуираног професионалног усавршавања; пола и начина стицања образовања, с једне, и захвалности због обезбеђивања сертификата који имају велику важност за бављење професијом, те опажене потенцијалне награде за уложени труд, с друге стране; те пола и година старости и изостанка идентификације са професијом.

Утврђене корелације откривају да су наставници захвални организацијама/ школама у којима су запослени за понуђене програме за континуирано професионално усавршавање и подстицање да у њима партиципирају, али и да било од установе у којој су запослени, било од професионалне асоцијације којој припадају очекују да за уложени труд добију извесну новчану стимулацију, нематеријалне награде и могућност напредовања. У том смислу, налази истраживања имају не само посебне научне, већ и практичне импликације: пружају нов увид у разумевање проблема ефикасности и ефикасности менаџмента у образовању и отварају могућност стварања комплексније платформе за дизајнирање стратегија за развој наставничке професије кроз смернице за подстицање и очување организационе и професионалне посвећености наставника.

## Литература

- Abrahamsen, B. (2010). Employment Status and Commitment to Work in Professions. *Economic and Industrial Democracy*, Vol. 31, No. 1, 93–115.
- Alibabić, Š. i Ovesni, K. (2007). Commitment – A Base of Professionalism in Adult Education. In N. Terzis (Ed.), *Education and Values in the Balkan Countries* (pp. 125–132). Thessaloniki: Balkan Society for Pedagogy and Education.

- Allen, N. J. & Meyer, J. P. (1990). The Measurement and Antecedents of Affective, Continuance and Normative Commitment to the Organization. *Journal of Occupational Psychology*, Vol. 63, No. 1, 1–18.
- Cho, V. & Huang, X. (2012). Professional Commitment, Organizational Commitment, and the Intention to Leave for Professional Advancement: An Empirical Study on IT Professionals. *Information Technology & People*, Vol. 25, No. 1, 31–54.
- Cohen, A. & Kol, Y. (2004). Professionalism and Organizational Citizenship Behavior. *Journal of Managerial Psychology*, Vol. 19, No. 4, 386–405.
- Cohen, A. (2007). An Examination Of The Relationship Between Commitments And Culture Among Five Cultural Groups Of Israeli Teachers. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, Vol. 38, No. 1, 34–49.
- Field, A. (2009). *Discovering Statistics Using SPSS (and sex and drugs and rock 'n' roll)*, Third Edition. London: SAGE Publications Ltd.
- Kalleberg, A. L. & Mastekaasa, A. (2001). Satisfied Movers, Committed Stayers: The Impact of Job Mobility on Work Attitudes in Norway. *Work and Occupations*, Vol. 28, No. 2, 183–209.
- Khasawneh, S., Omari, A. & Abu Tineh, A. M. (2012). The Relationship Between Transformational Leadership and Organizational Commitment: The Case for Vocational Teachers in Jordan. *Educational Management Administration & Leadership*, Vol. 40, No. 4, 494–508.
- Klein, H. J., Becker, T. E. & Meyer, J. P. (2012). *Commitment in Organizations: Accumulated Wisdom and New Directions*. New York: Routledge.
- McCloy, R. A. & Wise, L. L. (2002). Invited Reaction: The Effects of Personality, Affectivity and Work Commitment on Motivation to Improve Work Through Learning. *Human Resource Development Quarterly*, Vol. 13, No. 4, 377–382.
- Mowday, R. T., Porter, L. W. & Steers, R. M. (1982). *Employee-Organization Linkages: The Psychology of Commitment, Absenteeism and Turnover*. New York: Academic Press, Inc.
- Ovesni, K. (2009). *Andragoški kadrovi – profesija i profesionalizacija*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu.
- Runhaar, P. & Runhaar, H. (2012). HR Policies and Practices in Vocational Education and Training Institutions: Understanding the Implementation Gap Through the Lens of Discourses. *Human Resource Development International*, Vol. 15, No. 5, 609–625.
- Song, J. H., Kim, H. M. & Kolb, J. A. (2009). The Effect of Learning Organization Culture on the Relationship Between Interpersonal Trust and Organizational Commitment. *Human Resource Development Quarterly*, Vol. 20, No. 2, 147–167.

### Подаци о ауторима

**Др Кристинка Овесни** (1963) је доцент на Одељењу за педагогију и андрагогију Филозофског факултета Универзитета у Београду.

**E-mail: kovesni@gmail.com**

**Др Вера Радовић** (1972) је доцент на Учитељском факултету Универзитета у Београду.

**E-mail: vera.radovic@uf.bg.ac.rs**

**Др Шефика Алибабић** (1951) је редовни професор на Одељењу за педагогију и андрагогију Филозофског факултета Универзитета у Београду.

**E-mail: salibabi@f.bg.ac.rs**

## **НЕУРОПСИХОЛОШКЕ ФУНКЦИЈЕ КАО ПРЕДИКТОРИ УСПЕШНОСТИ НАСТАВЕ МУЗИЧКЕ КУЛТУРЕ КОД УЧЕНИКА С ИНТЕЛЕКТУАЛНОМ ОМЕТЕНОШЋУ<sup>1</sup>**

**Апстракт** Усвајање градива из предмета Музичка култура код ученика с интелектуалном ометеношћу умногоме је условљено квалитетом развијености неуропсихолошких функција. Иако истраживања која се баве проценом односа музике и неуропсихолошких функција имају веома богату и дугу интелектуалну историју, мали број радова је покушао да издвоји најзначајнију компоненту за усвајање музичких садржаја. Циљ истраживања је да се утврди да ли постоји повезаност између неуропсихолошких функција као предикторских варијабли с успехом у настави музичке културе код ученика с интелектуалном ометеношћу као критеријумском варијаблом, као и која од процењених неуропсихолошких функција има највећи утицај на усвајање музичких садржаја код ученика с интелектуалном ометеношћу. Испитано је 124 испитаника старости 8-16 година Тестом двадесет питања за процену егзекутивних функција, Струп тестом (Stroop), Бетр-Креин тестом (Beter-Cragin), Реј тестом (Rey Auditory verbal learning test), Акадија тестом као и Лап тестом процене академских постигнућа (Learning Accomplishment Profile - LAP). Статистички значајан коефицијент корелације показује да између успеха из наставне области Музичка култура и резултата добијених на тестовима пажње (селективност пажње  $r = 0.25$ ,  $p = 0.01$ ; отпорност на дистракције  $r = 0.22$ ,  $p = 0.01$ ), визуелног памћења ( $r = 0.21$ ,  $p = 0.01$ ) и форсиране рекогниције ( $r = 0.24$ ,  $p = 0.01$ ) постоји позитивна повезаност ниског интензитета. Међу њима најзначајније место припада селективности пажње. Практичне импликације односе се на неопходност конципирања едукативног програма с циљем развоја процењених способности у оквиру наставе музичке културе за ученике с интелектуалном ометеношћу.

---

<sup>1</sup> Рад је настао у оквиру пројеката „Социјална партиципација особа са интелектуалном ометеношћу“ (бр. 179017) и „Креирање Протокола за процену едукативних потенцијала деце са сметњама у развоју као критеријума за израду индивидуалних образовних програма“ (бр. 179025) које финансира Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије.



**Кључне речи:** настава музичке културе, неуропсихолошке функције, интелектуална ометеност.

## NEUROPSYCHOLOGICAL FUNCTIONS AS PREDICTORS OF THE SUCCESSFULNESS OF MUSIC CULTURE TEACHING OF STUDENTS WITH INTELLECTUAL DISABILITY

**Abstract** *Acquisition of contents of the teaching subject Musical Culture among students with intellectual disability depends to a significant extent upon the quality of the development of neuropsychological contents. Although the researches dealing with the estimation of the relations between music and neuropsychological functions have a very rich and old intellectual history, only few of them tried to single out its most important component for the acquisition of musical contents. The aim of our research was to determine whether there is connectedness between neuropsychological functions as prediction variables with the success in acquisition of musical contents by students with intellectual disability as a criterion variable, and which of the estimated neuropsychological functions has the most influence on the acquisition of musical contents. The sample included 124 respondents, aged 8 - 16. To examine executive functions we used a 20 items test, Stroop test, Beter-Cragin test, Rey Auditory verbal learning test, Acadia test, and Learning Accomplishment Profile - LAP to estimate academic achievements. A statistically significant coefficient of correlation indicates that between the success in the teaching of musical culture and the results obtained by the tests for measuring attention (selectivity of attention  $r = 0.25$ ,  $p = 0.01$ : resistance to obstructions  $r = 0.22$ ,  $p = 0.01$ , visual memory ( $r = 0.21$ ,  $p = 0.01$ ) and forced recognition ( $r = 0.24$ ,  $p = 0.01$ ) there is a positive relatedness of a low intensity. Among them the most prominent is attention selectivity. Practical implications indicate that it is necessary to plan educational activities aimed at the development of the estimated abilities among the students with intellectual disability within the course of musical culture.*

**Keywords:** musical culture teaching, neuropsychological functions, intellectual disability.

## НЕЙРОПСИХОЛОГИЧЕСКЕИ ФУНКЦИИ КАК ИНДИКАТОРЫ УСПЕХА В ОБУЧЕНИИ МУЗЫКЕ УЧЕНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ В ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОМ РАЗВИТИИ

**Резюме** *Обучение музыкальной культуре учеников с задержкой в интеллектуальном развитии в большой мере обусловлено уровнем развитости нейropsychологических функций. Хотя исследования, в которых изучается проблема отношения музыки и нейropsychологических функций, имеют очень богатую историю, небольшое число исследователей пытались извлечь самый важный компонент для усвоения музыкальных содержаний. Целью данного исследования было определить, существует ли корреляция между нейро-психологическими функциями, как*

индикаторами и успехом в обучении музыки учеников с задержкой в интеллектуальном развитии, а также отметить какая из нейropsychологических функций оказывает самое сильное влияние на усвоение музыкальных содержаний у учеников с нарушением интеллекта. Проведено тестирование 124 участников в возрасте 8-16 лет с использованием Теста 20 вопросов для оценки исполнительской функции, Стронг теста (Строон), Бетр-Креин теста (Бетер-Црагин), Рэй теста (Рею Аудиторию вербал леарнинг тест), Акадиа теста и Лап теста для оценки успеваемости (Леарнинг Ацтомплисхмент Профиле - ЛАП). Статистически значимый коэффициент корреляции показывает, что между успехом в обучении музыкальной культуре и результатом тестирования внимания (селективность внимания –  $r = 0.25$ ,  $n = 0.01$ ; устойчивость  $r = 0.22$ ,  $n = 0.01$ ), визуальной памяти ( $r = 0.21$ ,  $n = 0.01$ ) и рекогнитивности ( $r = 0.24$ ,  $n = 0.01$ ) существует положительная корреляция низкой интенсивности. Среди них, наиболее важное место принадлежит селективности внимания. Практические применения результатов исследования связаны с необходимостью разработки образовательной программы, направленной на развитие выделенных способностей в процессе преподавания музыки и в работе с учениками с задержкой в интеллектуальном развитии.

**Ключевые слова:** преподавание музыки, нейropsychологические функции, задержка в интеллектуальном развитии.

## Увод

Музыка је од самога рођења саставни део живота сваког појединца. Уметност која побољшава квалитет живота дефинише се као ментална, превасходно когнитивна способност. Она је средство за изражавање широког распона људских осећаја: љубави, туге и осећаја припадности (Dobrota i Ćurković, 2006). Повезаност неуропсихолошких способности и музике огледа се у чињеници да је формирање музичких појмова у директној зависности од базичних и виших неуропсихолошких способности и функција. Истраживања која се баве проценом односа музике и неуропсихолошких функција имају веома богату и дугу интелектуалну историју (Levitin & Tirovolas, 2009).

Когнитивне науке као мултидисциплинарни подухват имају за циљ да објасне на формално-симболичном и функционалном, али све више на физиолошком и биолошком нивоу рад људског мозга. Оне истражују когнитивне способности од најпростијих, попут перцепције дражи, до најсложенијих, попут расуђивања. Негде на пола пута између ова два екстрема налази се музичка ментална репрезентација, тј. људски доживљај неартикулисаних шума из спољашње средине до смислених форми које зовемо музиком (Antović, 2004).

Настава музичке културе за ученике с интелектуалном ометеношћу (ИО) одвија се кроз активности певања песама (по слуху и из нотног текста), слушања

музике, свирања и децјег музичког стваралаштва. Музичке активности се реализују кроз перцептивно независне атрибуте: темпо, ритам, мелодију, хармонију, висину тона, боју звука, као и просторну локацију које су у директној зависности од неуропсихолошких функција. Музичко стваралаштво и музичка импровизација представљају припремну активност когнитивне флексибилности и егзекутивних функција (Levitin, & Tirovolas, 2009). На основу искуства и развоја способности стварања, слушања и извођења музике стичу се основна знања и развија се критичко мишљење како код ученика типичне популације (Стојановић, 2005), тако и код ученика са ИО. Осим што се базира на аудитивној перцепцији и дискриминацији, музика представља комплексне когнитивне процесе вишег реда укључујући пажњу, памћење и егзекутивне функције (Chen et al., 2008; Levitin, & Tirovolas, 2009; Peretz & Zatorre, 2003). Значајну улогу у извођењу музике као облика музичког понашања и музичке писмености имају опажај, пажња и памћење. Слушањем или извођењем музичке композиције изазива се естетски и музички доживљај који утиче на перцепцију, пажњу, памћење, обogaћују се емоције и развија стваралаштво. Сложеност музичког доживљаја и многострука естетска вредност музике указују на то да је музички доживљај индивидуалан естетски акт. Стога је основна улога наставника да процени базичне и више неуропсихолошке способности како би могао да оптимизује музичко знање, вештине и диспозиције ученика (Ђорђевић, 2008).

Овај рад је базиран на резултатима претходних истраживања која су фокусирана на процени повезаности неуропсихолошких функција са нивоом усвојености музичких садржаја. Поједини аутори указују на значај селективности пажње при обради музичке информације (Maidhof & Koelsch, 2011). Други аутори наглашавају значај примене когнитивних стратегија при препознавању оригиналних музичких композиција (Madsen & Madsen, 2002). Постоје, међутим, истраживања која за циљ имају процену односа између аудитивне перцепције и музике (Dibben, 2001). Дега са сарадницима (Dege et al., 2014) проналази позитивну повезаност између нивоа усвојености музичких садржаја и академског постигнућа ученика. Теорије које су се бавиле проценом односа између неуропсихолошких функција и наставе музичке културе у својим истраживањима указују на повезаност једне процењене функције са садржајима музичке културе. Наше амбиције кретале су се у правцу процене више неуропсихолошких функција, као и идентификовања најважније за усвајање наставних садржаја наставе музичке културе код ученика са ИО. Позната је чињеница да је ниво усвојености музичких садржаја у директној вези са когнитивним способностима, али мали број радова наводи која од неуропсихолошких функција има највећи утицај на усвајање музичких садржаја код ученика са ИО. Деца са ИО испољавају изразите тешкоће у развоју перцепције (аудитивне, визуелне и тактилне), меморије, пажње, егзекутивних функција и просторно-временске оријентације (Јапунџа Милисављевић, 2007; Јапунџа Милисављевић & Маћешић Петровић, 2008). Стога је и најважнији задатак у процесу едукације ученика са ИО да се те способности рехабилитују, будући да представљају базу за формирање појмова неопходних за реализацију наставе музичке културе. Успех у овој наставној дисциплини немогуће је очекивати уколико се више пажње

не посвети подстицању, развоју, стварању и обезбеђивању услова за оптимални развој когнитивних функција.

Имајући у виду наведене чињенице, основни циљ овог истраживања био је да се утврди да ли постоји повезаност између неуропсихолошких функција као предикторских варијабли с успехом у настави музичке културе код ученика са ИО као критеријумском варијаблом, као и која од процењених неуропсихолошких функција има највећи утицај на усвајање музичких садржаја код ученика са ИО.

Практичне импликације изведеног истраживања односе се на утврђивање најважнијих способности и функција како би се конципирао едукативни програм с циљем развоја функција у оквиру наставе музичке културе за ученике са ИО.

### Методологија истраживања

*Узорак.* Узорком су обухваћена 124 ученика с лакшим облицима интелектуалне ометености, оба пола. Испитаници су календарског узраста од осам до 16 година, без неуролошких, психијатријских и комбинованих сметњи. Едукативни ниво испитаника кретао се у распону од другог до осмог разреда.

*Методе и инструменти.* Рејовим тестом вербалног памћења (Rey Auditory verbal learning test) испитали смо вербално учење и памћење. У оквиру ових функција процењено је непосредно упамћивање (распон пажње), дугорочно памћење, проактивна и ретроактивне интерференце, процењене су рекогниција и ретенција (Павловић, 1999). Способност визуелног и аудитивног памћења испитане су Акадија тестом развоја способности. Визуелно памћење испитано је суптестом 5 – Визуелно памћење из Акадија теста развоја способности. За процену способности аудитивног памћења користили смо суптест 8 – Аудитивно памћење (Povše Ivkić i Govedarica, 2001).

Селективност пажње и отпорност на дистракције испитана је Струп тестом (The Stroop Test). Овим тестом се процењује селективна обрада једне визуелне карактеристике уз континуирану блокаду обраде осталих. У нашем истраживању коришћења су сва три дела овог теста, која обухватају три карте са 5 x10 стимулуса (Milovanović, 2001).

Процена егзекутивних функција вршена је Тестом двадесет питања (Twenty Questions Task), аутора Клода и Купера (Kloud & Cooper, 1990). Тест је осетљив показатељ сазревања егзекутивних функција. Техника испитивања је базирана на познатој игри погађања замишљеног предмета и користи се са циљем процене формирања стратегија и њихове примене у решавању проблема.

У процени перцепције (доживљаја) простора примењен је Бетр-Креин тест (Beter-Cragin test) који се односи на одређивање правца (Beter et al., 1973). Тест се састоји из 20 налога који од испитаника захтевају одређене моторне одговоре с циљем да се процени просторна оријентација телесног простора (горе-доле, испод-изнад, лево-десно и сл.).

За процену перцепције времена коришћен је Тест за временску оријентацију (Tests for Orijetation-Time), аутора Лезакове (Lezack et al., 2012). Тестом се процењује

оријентација у односу на време: датум, месец, година, дан у недељи и садашње време (сат).

За процену школског знања коришћена је скала за дијагностику развоја деце са сметњама – Learning Accomplishment Profile – L.A.P., аутора Сенфорда и Зелмана (Sanford & Zelman, 1981). Овим тестом су обухваћени појмови који се преклапају са појмовима из наставног предмета Музичка култура. Тестом је предвиђено квалитативно процењивање (+ или -), тестирање је вршено индивидуално.

Остали подаци потребни за наше истраживање који се односе на ниво интелектуалног функционисања (IQ), календарски узраст испитаника, као и нумеричке оцене из музичке културе добијени су стандардном анализом педагошке документације.

*Статистичке методе.* Добијени резултати приказани су табеларно и графички. Анализа прикупљених података рађена је различитим моделима параметријске и непараметријске статистике. Од прикупљених података формирана је датотека у програму SPSS, у коме је и урађена обрада добијених података. Прикупљени подаци у нашем истраживању обрађени су следећим статистичким поступцима и методама: фреквенције, проценти, аритметичка средина, стандардна девијација, једнострука линеарна корелација, анализа варијансе (ANOVA), коефицијент мултипле корелације.

*Токиначиниспитивања.* Тестови су примењени континуирано, не по деловима и временским паузама. Сви испитаници су решавали исте тестове. Испитивање је вршено у свим београдским основним школама које похађају ученици са сметњама у развоју. Селекција испитаника је извршена на основу наведених критеријума истраживања, при чему се водило рачуна о репрезентативности узорка колико год је било могуће. Сви добијени подаци су скоровани, унесени у матрице података и статистички обрађени.

## Резултати истраживања

Табела 1. Вредност повезаности варијабли између способности памћења, пажње, егзекутивних функција, просторно-временске оријентације и успеха у настави музичке културе

	Наставна област музичка култура	
селективност пажње	$r = 0.25$	$p = 0.01$
отпорност на дистракције	$r = 0.22$	$p = 0.01$
аудитивно памћење	$r = 0.10$	$p = 0.26$
визуелно памћење	$r = 0.21$	$p = 0.05$
дугорочно памћење	$r = 0.11$	$p = 0.22$
ретенција	$r = 0.09$	$p = 0.30$
форсирана рекогниција	$r = 0.24$	$p = 0.01$
ретроактивна инхибиција	$r = 0.12$	$p = 0.18$
егзекутивне функције	$r = 0.05$	$p = 0.54$
временска оријентација	$r = 0.10$	$p = 0.24$
просторна оријентација	$r = 0.06$	$p = 0.48$

Статистички значајан коефицијент корелације показује да између успеха из наставне области музичка култура и резултата добијених на тестовима пажње (селективност пажње  $r = 0.25$ ,  $p = 0.01$ ; отпорност на дистракције  $r = 0.22$ ,  $p = 0.01$ ), визуелног памћења ( $r = 0.21$ ,  $p = 0.01$ ) и форсиране рекогниције ( $r = 0.24$ ,  $p = 0.01$ ) постоји позитивна повезаност лаког (ниског) интензитета. Постојање корелације између успеха из музичке културе и осталих тестова нисмо могли да установимо.

Табела 2. Вредност коефицијента корелације између испитаних варијабли (памћење, пажња, егзекутивне функције, просторно-временска оријентација) и успеха у настави музичке културе код ученика с ЛИО

R	R <sup>2</sup>	кориговани R <sup>2</sup>
0.33	0.11	0.09

Између испитаних варијабли, с једне стране, и успеха из наставне области музичка, с друге стране, постоји позитивна линеарна повезаност средњег интензитета у популацији деце с лаком интелектуалном ометеношћу. Око 11% укупне варијансе на успех из наставне области музичка култура можемо објаснити разликама у постигнућу на тестовима визуелног памћења, пажње, и форсиране рекогниције.

Табела 3. Тест значајности корелације између испитаних варијабли (памћење, пажња, егзекутивне функције, просторно-временска оријентација) и успеха и наставе музичка култура код ученика с ЛИО

	zbir	df	AS	F	Sig.
Regression	1.983	3	.661	5.132	.002
Residual	15.460	121	.129		
Total	17.444	124			

Количник просечног квадрата за регресију и просечног квадрата за резидуале је 5.132 и не досеже ниво високе статистичке значајности.

Табела 4. Вредност парцијалног стандардизованог коефицијента између испитаних варијабли (памћење, пажња, егзекутивне функције, просторно-временска оријентација) и успеха у настави музичке културе код ученика с ЛИО

	Stand. Coefficients	t	Sig.
	Beta		
селективност пажње	-0.187	-2.149	.034
отпорност на дистракције	.182	2.137	.035
визуелно памћење	0.152	1.716	.089
форсирана рекогниција	0.170	1.903	.059

Вредности парцијалних стандардизованих регресионих коефицијената указују на чињеницу да највећи парцијални допринос на успех из музичке културе има селективност пажње и отпорност на дистракције. Варијабле које се односе на тест форсиране рекогниције и визуелног памћења, иако се налазе на граници статистичке значајности, нису значајне.

Табела 5. Вредност повезаности варијабли између способности памћења, пажње, егзекутивних функција, просторно-временске оријентације и нумеричких оцена из наставе музичка култура

	Нумеричке оцене из наставе музичка култура	
селективност пажње	$r = 0.02$	$p = 0.98$
отпорност на дистракције	$r = 0.28$	$p = 0.01$
аудитивно памћење	$r = 0.11$	$p = 0.22$
визуелно памћење	$r = 0.15$	$p = 0.09$
дугорочно памћење	$r = 0.13$	$p = 0.39$
ретенција	$r = 0.11$	$p = 0.19$
форсирана рекогниција	$r = 0.09$	$p = 0.41$
ретроактивна инхибиција	$r = 0.00$	$p = 0.94$
егзекутивне функције	$r = 0.10$	$p = 0.22$
временска оријентација	$r = 0.11$	$p = 0.19$
просторна оријентација	$r = 0.10$	$p = 0.24$

Резултати статистичке анализе указују на постојање статистички значајне корелације између нумеричких оцена из музичке културе и отпорности на дистракције, остале варијабле нису статистички значајно повезане са нумеричким оценама из наведеног наставног предмета.

### Дискусија

Нашим истраживањем указано је на чињеницу да је усвајање наставног градива наставе музичка култура за ученике са ИО детерминисано квалитетним развојем неуропсихолошких функција, пре свих, квалитетом развијености селективности пажње и отпорности на дистракције. Добијени резултати потврђују чињеницу да се проблем усвајања знања из области музичке културе не сме посматрати само кроз ниво интелектуалних способности и ниво академских постигнућа, јер је то један веома сужен приступ који игнорише неуропсихолошке функције које леже у способностима слушања, певања, развоја ритма, свирања на музичким инструментима (Joshi, 1999; Semrud Clikeman et al., 1992).

При објективном процењивању достигнутог успеха из наставне области музичка култура, селективност пажње, отпорност на дистракције, визуелно памћење и форсирана рекогниција су се показали као значајни чиниоци. Међу њима, најзначајније место припада селективности пажње. Процентом односа између нумеричких оцена из овог наставног предмета и испитаних способности и функција једина значајна варијабла је отпорност на дистракције. Ако сумирамо субјективно и објективно оцењивање, јасно се уочава да се пажња издвојила као најзначајнији фактор. Корелативни однос показује да ученици који имају смањену способност селективности информација неће с успехом савладати градиво из предмета Музичка култура и обрнуто. Значај односа између музичких садржаја и поремећаја пажње потврђен је у истраживању који сугерише ефикасну примену



методе музикотерапије код деце с ADHD-ом. Музика или звук омогућавају повољан исход лечења будући да доприносе смањењу низа симптома код деце која испољавају поремећај пажње (Jackson, 2003). Ученике из нашег узорка који нису у стању да се одупру дистрактору наставници су оценили слабијим оценама из музичке културе, док при објективном оцењивању ученици који на прави начин селекутују садржаје и имају квалитетан развој визуелног памћења и форсирану рекогницију с успехом усвајају наставно градиво поменутог предмета. Резултати сличних истраживања истичу да је меморисање садржаја, с посебним акцентом на визуелно и аудитивно памћење (Williamon & Egner, 2004), као и селективна обрада информација (Gruzelier et al., 2014), најзначајнији фактор успеха при усвајању области везане за музичку културу. Експеримент који се баве проценом односа памћења и музичких садржаја подржава резултате нашег истраживања и указује на чињеницу да је усвајање музичких садржаја у директној зависности од аудитивног и визуелног памћења (Balch et al, 1992). Меморисање музичких садржаја зависи од садржаја, односно неопходно је да садржај буде адекватан како би могао бити меморисан (Finney & Palmer, 2003). Нашим истраживањем смо дошли до чињенице да способност фокусираности на релевантни стимулус уз присуство дистрактора има кључни значај за усвајање наставних садржаја наставе музичке културе за ученике са ИО. Међутим, једноставан налог ученику да игнорише ирелевантни стимуланс није довољан да се спречи његова обрада. Резултати сличних истраживања сугеришу да обрада дистрактора преваходно зависи од нивоа и врсте оптерећења релевантне информације. Посебно значајан налаз овог истраживања односи се на чињеницу да перцептивно оптерећење може да елиминише обраду дистрактора, док оптерећење фронталних, тј. виших когнитивних функција повећава обраду дистрактора (Lavie, 2005).

Ограничења овако дефинисаног истраживања односе се на несагледавање смера узрочности јер је ова студија само корелациона. Стога предлажемо да се нека будућа истраживања базирају на процени смера узрочне везе између неуропсихолошких функција и садржаја наставе музичке културе код ученика са ИО. Предност конципираног истраживања огледа се у чињеници да је ово једно од малобројних истраживања које покушава да издвоји једну неуропсихолошку функцију као најзначајнију за усвајање музичких садржаја код ученика са ИО.

У односу на резултате овог истраживања, указујемо на неопходност укључивања вежби које би, по нашем мишљењу, морале да буду уграђене у реализацију наставних јединица наставе музичке културе за ученике са ИО. Наши резултати показују да је пут који води ка квалитетном усвајању знања детаљно дијагностиковано сваког детета. На тај начин би се добио увид у индивидуалне карактеристике које би одредиле правац стимулисања развоја. Успешна рехабилитација и едукација могућа је једино ако се конципира у складу са дететовим развојним могућностима и потребама. У односу на резултате овог истраживања, у складу са примењеним тестовним материјалом, предлажемо да се реализују вежбе, и то за ученике који показују смањене способности пажње и



памћења у оквиру корективног циља часа, и реализацију вежби за све ученике у оквиру функционалног циља часа у складу са дефинисаном наставном јединицом наставе музичке културе за ученике са ИО.

### Закључак

Резултати истраживања указују на чињеницу да је неуропсихолошком проценом могуће издвојити компоненте функције и способности које су знатно повезане с усвајањем наставног градива наставе музичке културе код ученика са ИО. Наше истраживање указује на то да су се при објективном процењивању достигнутог успеха из наставне области музичка култура пажња, визуелно памћење и форсирана рекогниција показали као значајни чиниоци. Међу њима, најзначајније место припада селективности пажње. Проценом односа између нумеричких оцена из овог наставног предмета и испитаних способности и функција, једина значајна варијабла је дистракција пажње. Ако сумирамо субјективно и објективно оцењивање, јасно се уочава да пажња има најзначајнију улогу за добро савладавање градива из овог наставног предмета. Добијени резултат практично значи да ниво развијености пажње код ученика са ИО умногоме одређује ниво усвојености музичког садржаја. Наставни процес мора да обухвати процену и стимулисање развоја селективности информација како би ученици с успехом савладали наставно градиво музичке културе.

### Литература

- Antović, M. (2004). *Muzika i jezik u ljudskom umu*. Niš: Niški kulturni centar.
- Balch, W., Bowman, K. & Mohler, L. (1992). Music-dependent Memory in Immediate and Delayed Word Recall. *Memory & Cognition*, Vol. 20, No. 1, 21-28.
- Beter, T., Cragin, W. & Drury, F. (1973). *The Mentally Retarded Child and His Motor Behavior*. Illinois: Springfield.
- Bluestine, E. (1995). *The Ways Children Learn Music: An Introduction and Practical Guide to Music Learning Theory*. Chicago: GIA.
- Chen, J., Penhune, V. & Zatorre, R. (2008). Moving on Time: Brain Network for Auditory-Motor Synchronization is Modulated by Rhythm Complexity and Musical Training. *Journal of Cognitive Neuroscience*, Vol. 20, No. 2, 226-239.
- Dege, F., Wehrum, S., Stark, R. & Schwarzen, G. (2014). Music Lesson and Academic Self-concept in 12 to 14 Year Old Children. *Musicae Scientiae*, Vol. 18, No. 2, 203-215.
- Dibben, N. (2001). What Do We Hear, When We Hear Music?: Music Perception and Musical Material. *Musicae Scientiae*, Vol. 5, No. 2, 161-194.
- Dobrota, S. i Ćurković, G. (2006). Glazbene preferencije djece mlađe školske dobi. *Život i škola*, God. 15, Br. 16, 105-114.

- Đorđević, B. (2008). Muzička umetnost kao sredstvo estetskog vaspitanja u razrednoj nastavi. *Norma*, God. 13, Br. 3, 133-148.
- Finney, S. & Palmer, C. (2003). Auditory Feedback and Memory for Music Performance: Sound Evidence for An Encoding Effect. *Memory & Cognition*, Vol. 31, No. 1, 51-64.
- Gruzier, J., Foks, M., Steffert, T., Chen, M. & Ros, T. (2014). Beneficial Outcome from EEG-neurofeedback on Creative Music Performance, Attention and Well-being in School Children. *Biological Psychology*, Vol. 95, No. 1, 86-95.
- Jackson, N. (2003). A Survey of Music Therapy Methods and Their Role in the Treatment of Early Elementary School Children with ADHD. *Journal of Music Therapy*, Vol. 40, No. 4, 302-323.
- Japundža Milisavljević, M. (2007). *Oblici ispoljavanja kognitivnih smetnji u obrazovnom procesu dece s lakom mentalnom retardacijom* (doktorska disertacija). Beograd: Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju Univerziteta u Beogradu.
- Japundža Milisavljević, M. & Maćešić Petrović D. (2008). Executive Functions in Children with Intellectual Disabilities. *The British Journal of Developmental Disabilities*, Vol. 54, No. 2, 113-121.
- Joshi, M. (1999). *A Diagnostic Procedure Based on Reading Component Model*. In I. Lundberg, F. E. Tonnessen & I. Austad (Eds.), *Dyslexia: Advances in Theory and Practice* (pp. 207-219). Dordrecht: Springer.
- Lavie, N. (2005). Distracted and Confused?: Selective Attention Under Loads. *Trends in Cognitive Sciences*, Vol. 9, No. 2, 75-82.
- Levitin, D. & Tirovolas, A. (2009). Current Advances in the Cognitive Neuroscience of Music. *Annals of the New York Academy Sciences*, Vol. 1156, 211-231.
- Lezack, M., Howieson, D., Bigler, E. & Tranel, D. (2012). *Neuropsychological Assessment (Fifth edition)*. New York: Oxford University Press.
- Maidhof, C. & Koelsch, S. (2011). Effects of Selective Attention on Syntax Processing in Music and Language. *Journal of Cognitive neuroscience*, Vol. 23, No. 9, 2252-2267.
- Madsen, C. & Madsen, K. (2002). Perception and Cognition in Music: Musically Trained and Untrained Adults Compared to Sixth-Grade and Eighth-Grade Children. *Journal of Research in Music Education*, Vol. 50, No. 22, 111-130.
- Milovanović, R. (2001). *Pažnja i učenje*. Beograd: Centar za primenjenu psihologiju.
- Pavlović, D. (1999). *Dijagnostički testovi u neuropsihologiji*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Povše Ivkić, V. i Govedarica, T. (2001). *Akadia test razvoja sposobnosti*. Beograd: Institut za mentalno zdravlje.
- Peretz, I. & Zatorre, J. (2003). *The Cognitive Neuroscience of Music*. Oxford: Oxford University Press.
- Sanford, A. & Zelman, J. (1981). *L.A.P. Learning Accomplishment Profile, Chapel Hill Training - Outreach Project*. Winston Salem North Carolina: Kasplar Press.
- Stojanović, G. (2005). *Muzička kultura*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Semrud C. M., Biederman, J., Sprich B. S., Krifcher, B., Faraone, V. & Norman, D. (1992). The Incidence of ADHD and Concurrent Learning Disabilities. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, Vol. 31, No. 3, 439-448.

Williamon, A. & Egner, T. (2004). Memory Structures for Encoding and Retrieving A piece of Music: An ERP Investigation. *Cognitive Brain Research*, Vol. 22, No. 4, 36-44.

### Подаци о ауторима

**Др Мирјана Јапунџа Милисављевић** (1974) је ванредни професор на Факултету за специјалну едукацију и рехабилитацију Универзитета у Београду.

**E-mail: mjkikilj@gmail.com**

**Др Александра Ђурић Здравковић** (1974) је асистент на Факултету за специјалну едукацију и рехабилитацију Универзитета у Београду.

**E-mail aleksandra.djuric.aa@gmail.com**

**Сања Гагић** (1985) је асистент на Факултету за специјалну едукацију и рехабилитацију Универзитета у Београду.

**E-mail: sanjagagic85@gmail.com**

**Љубица Исаковић**

**Надежда Димић**

**Тамара Ковачевић**

Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију  
Универзитет у Београду

UDK - 159.955.072-056.263-053.5 ; 81'23-056.263-053.5

Оригинални научни рад

НВ год. LXIII 3.2014

Примљено: 03. 03. 2014.

Прихваћено за штампу: 25. 08. 2014.

## СПЕЦИФИЧНОСТ ПИТАЊА И ОДГОВОРА У ПИСАНОМ, ГОВОРНОМ И ЗНАКОВНОМ ЈЕЗИКУ КОД ГЛУВИХ И НАГЛУВИХ УЧЕНИКА<sup>1</sup>

**Апстракт** *Питањима се ученици подстичу на мисаону и говорну активност. Она морају добити смисао и своје место у свакодневном животу глувих и наглувих ученика. Постаће потпуно јасна и трајно усвојена само ако се користе у свакодневној комуникацији деце. Циљ нашег истраживања био је испитати повезаност између узраста и степена оштећења слуха и способности одговарања на питања у оквиру писаног, говорног и знаковног израза код глуве и наглуве деце. Испитивање је извршено на узорку од 83 глува и наглува ученика, узраста од трећег до осмог разреда. Извршена је квантитативна и квалитативна анализа добијене језичке грађе. Добијени резултати указују на то да глуви и наглуви ученици најбоље одговарају на питања у знаковном изразу, затим у говорном, док најслабије резултате остварују у писању (све разлике су високо статистички значајне на нивоу 0,01). Одговори и објашњења које ученици нису знали да формулишу у писаном и у говорном изразу адекватно и потпуно су добијени у оквиру знаковног језика.*

**Кључне речи:** *питања и одговори, писани, говорни и знаковни језик, глуви и наглуви ученици.*

---

<sup>1</sup> Чланак је резултат рада на пројекту Министарства просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије под називом "Утицај кохлеарне имплантације на едукацију глувих и наглувих особа", бр. 179055.

## THE SPECIFICITY OF QUESTIONS AND ANSWERS IN WRITTEN, ORAL, AND SIGN LANGUAGE WITH DEAF AND HARD-OF-HEARING STUDENTS

**Abstract** *Posed questions stimulate thinking and speech activities of students. Questions must gain meaning and place in everyday life of deaf and hard-of-hearing students, too. Questions will be completely clear and permanently internalized only if used in everyday child communication. The aim of our research was to examine the relatedness between age and the level of hearing damage and the capability of deaf and hard-of-hearing students to answer questions in writing, speech and sign language. The sample included 83 deaf and hard-of-hearing students of the third to the eighth years of elementary school. The obtained results show that the deaf and hard-to-hearing students provide best answers in sign language, then orally, and the lowest results they achieve when they are expected to answer in writing (all the differences are statistically significant at the level of 0.01) The answers which the students were not able to formulate in writing or orally were adequately and fully obtained in sign language.*

**Keywords:** *questions and answers, written, oral and sign language, deaf and hard-to-hearing students.*

## СПЕЦИФИКА ВОПРОСОВ И ОТВЕТОВ В ПИСЬМЕ, РЕЧИ И ЯЗЫКЕ ЖЕСТОВ У ГЛУХИХ И СЛАБОСЛЫШАЩИХ УЧЕНИКОВ

**Резюме** *С помощью вопросов у учеников стимулируются мыслительная и речевая деятельность. Они выполняют важную роль и занимают видное место в повседневной жизни глухих и слабослышащих учеников. Вопросы станут окончательно усвоенными только если используются в повседневном общении детей. Целью нашего исследования было изучить связь между возрастом и степенью потери слуха и способностью отвечать на вопросы при устной или письменной речи и на языке жестов у глухих и слабослышащих детей. Исследование проведено на примере 83 глухих и слабослышащих учеников в возрасте от третьего по восьмой классы. Проведен качественный и количественный анализ полученного языкового материала. Результаты показывают, что глухие и слабослышащие ученики лучше всего ответили на вопросы на языке жестов, затем на устные вопросы, в то время как самые плохие результаты достигнуты в письменной форме (все различия статистически значимы на уровне 0,01). Ответы и пояснения, которые ученики не смогли сформулировать ни в письменной, ни в устной речи, адекватно и в полной мере были получены на языке жестов.*

**Кључеве слова:** *вопроси и одговори, усна и писмена реч, језик жестов, глухе и слабослышачије ученице.*

## Увод

Психолошка и дидактичка ваљаност питања треба да буде прилагођена узрасту и способностима ученика, као и сазнајној улози питања у околностима непосредне примене. Питањима се ученици подстичу на мисаону и говорну активност. Ако су питања намењена изазивању радозналости, истраживачке пажње, саморадне и спремности за решавање неког проблема, онда су она продуктивна. Када питања упућују на казивање већ познатих, научених и запамћених садржаја, онда су она репродуктивна.

Са језичког становишта, питање треба пре свега да буде потпуно разумљиво. Оно не сме да садржи ученицима непознате речи, нити да буде двосмислено. Питање се увек изговара разговетно, гласно и с упитном интонацијом која природно наглашава водеће појмове (смисаонице) у реченици (Nikolić, 1992).

Исаковић и Ковачевић (2009) наглашавају да употребу и разумевање питања можемо вежбати на различите начине. Неопходно је ученике доводити у различите комуникативне ситуације, омогућити им да самостално постављају питања како наставнику, тако и једни другима. Углавном наставник буде тај који поставља питања, а ученици одговарају, што није добро. Питања морају добити смисао и своје место у њиховом свакодневном животу и комуникацији и једино тако ће постати потпуно и трајно усвојена.

Питање је добро кад удовољава стручним захтевима и обезбеђује потпуно споразумевање, али постаје ваљано и практично тек кад се употреби у повољним околностима, у право време и на правом месту, сматра Николић (1992).

## Нека истраживања о разумевању и употреби питања код глувих и наглувих

Фридман и Стерман (Friedmann & Szterman, 2011) сматрају да оштећење слуха у критичном периоду за стицање језика онемогућава и ограничава развој говорног израза. Та ограничења ометају уредан синтаксички развој. Резултати њихове студије показују да сви испитивани ученици показују тешкоће у разумевању, продукцији и понављању питања, а њихови резултати били су знатно испод нивоа који су остварила деца која чују. Уочава се често понављање одређених реченица, без повезаности и разумевања. Аутори наводе да глува и наглува деца имају тешкоћа у разумевању питања, која су кључна за добру и адекватну комуникацију.

Тое и Пач (Тое & Paatsch, 2010) наводе да се комуникација често карактерише низом питања и одговора. Мало се зна о томе колико глуви и наглуви ученици

разумеју своје вршњаке у ситуацијама инклузивног образовања. На основу свог истраживања аутори закључују да деца без оштећења слуха могу да понове већи број питања и да тачно одговарају на више питања, док је деци с оштећењем слуха неопходно више пута понављати питање и давати већи број општих објашњења.

Димић и Исаковић (2008) наглашавају да се питањима ученици подстичу на говорну активност. Питање мора бити потпуно јасно, разумљиво, не сме да садржи непознате речи, нити да буде двосмислено. Треба избегавати обимна питања, као и сугестивна питања (на која се одговара једном речју – да или не), јер је тада тешко проценити да ли је ученик разумео оно што га питамо. Треба инсистирати на свим облицима питања: питањима са различитим упитним речима, без упитних речи, са речцом *да ли*, са везником *а...* Питања не треба постављати увек на исти начин, већ се треба трудити да она буду разноврсна и различита.

На основу свог истраживања закључују да, приликом одговарања на питања, глуви и наглуви ученици најбоље резултате остварују у оквиру знаковног облика изражавања, затим следи говорни, док се најслабија постигнућа уочавају у оквиру писаног облика изражавања. Знаковни језик је природни израз глуве деце који она користе у својој међусобној комуникацији. Међу ученицима оштећеног слуха у свакодневној комуникацији је доминантна употреба знаковног језика. Они свој језик с узрастом усавршавају, тако да он постаје прецизно и незаменљиво средство у размени мисли, осећања, потреба и искустава. Неопходно је ученике свакодневно доводити у ситуацију да разумеју сва питања која наставник поставља, као и да питања научена на часу употребе у конкретној ситуацији и ван учионице. Велику тешкоћу у раду на развоју језика представља обучавање ученика да сами формулишу и постављају питања. Због тога би паралелно с одговарањем на питања посебну пажњу требало посветити ослобађању ученика да и они питају наставника, један другог и тиме преузму активну улогу у комуникацији.

### **Методологија истраживања**

Циљ истраживања био је испитати повезаност између узраста и степена оштећења слуха и способности одговарања на питања у оквиру писаног, говорног и знаковног израза код глуве и наглуве деце.

Испитивање је извршено на узорку од 83 глава и наглува ученика и обављено је у школама „Стефан Дечански“ у Београду, „Радивој Поповић“ у Земуну, Школи са домом ученика оштећеног слуха у Јагодини, Школи за глуве и наглуве ученике у Крагујевцу и Школи „Бубањ“ у Нишу.

У односу на узраст обухваћено је 13 (15%) ученика трећег разреда и по 14 (17%) ученика од четвртог до осмог разреда. У зависности од степена оштећења слуха, према класификацији Светске здравствене организације, било је: седам (8%) ученика са кохлеарним имплантом, девет (11%) са умерено тешким оштећењем слуха, 22 (27%) са тешким оштећењем слуха, 39 (47%) са врло тешким оштећењем и шест (7%) ученика са тоталном глувоћом.

У истраживању смо користили сегмент Одговори на питања из Лезичког оцењивања појединих компонената дисфазичне синтаксе (Д. Благојевић).

Истим редоследом ученицима се поставља десет питања (у писаном облику, а затим у говору и знаку и од њих захтева адекватан одговор). Одговори су оцењивани са 1 поеном (адекватан одговор), 0,5 поена (делимично тачан или аграматичан одговор) и 0 поена (нетачан, бесмислен или изостављен одговор).

Анализа података извршена је применом статистичког пакета за обраду података SPSS 14.0. Рачунали смо аритметичке средине – АС (мера централне тенденције) и стандардне девијације – СД (мера варијабилности). Повезаност међу варијаблима утврђивана је рачунањем Пирсоновог коефицијента корелације. Унутаргрупне и међугрупне разлике провераване су применом т-теста, за зависне и независне узорке.

### Резултати истраживања са дискусијом

Табела 1. Резултати глувих и наглувих ученика у писаном, говорном и знаковном језику (Одговори на питања)

укупно	N	Min.	Max.	AS	SD
писани израз	83	0	10	5,60	2,577
говорни израз	83	1	10	6,64	2,319
знаковни израз	83	4	10	8,45	1,510

Глуви и наглуви ученици приликом одговарања на постављена питања најбоље резултате остварују у оквиру знаковног облика изражавања, затим говорног, док су најлошији резултати остварени у оквиру писања. Такође, једино у оквиру знаковног израза минимум тачних одговора износи четири (у оквиру писаног облика он износи 0, док у оквиру говора износи 1). Максималан број тачних одговора, у сва три аналогна облика изражавања, износи 10.

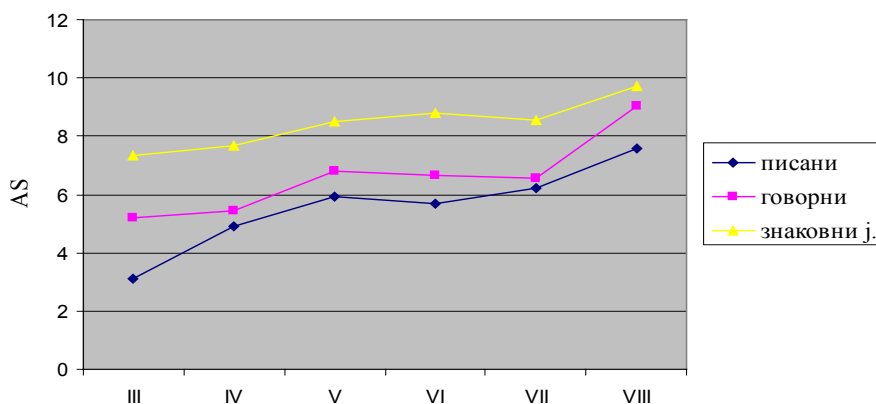
Табела 2. Статистичка значајност разлика у постигнућу ученика у оквиру писаног, говорног и знаковног језика (Одговори на питања)

укупно	N	AS	SD	t	df	p
писани израз	83	5,60	2,577	-7,370	82	,000
говорни израз	83	6,64	2,319			
писани израз	83	5,60	2,577	-14,667	82	,000
знаковни израз	83	8,45	1,510			
говорни израз	83	6,64	2,319	-12,077	82	,000
знаковни израз	83	8,45	1,510			



При поређењу три аналогна облика изражавања, применом т-теста, уочене су високо статистички значајне разлике. Поредили смо писани и говорни израз и уочили високо статистички значајне разлике у корист говорног израза ( $p=0,01$ ). При поређењу писаног и знаковног, као и говорног и знаковног израза такође се уочавају високо статистички значајне разлике у корист знаковног језичког израза ( $p=0,01$ ).

Графикон 1. Просечна постигнућа ученика различитих разреда у писаном, говорном и знаковном језику (Одговори на питања)

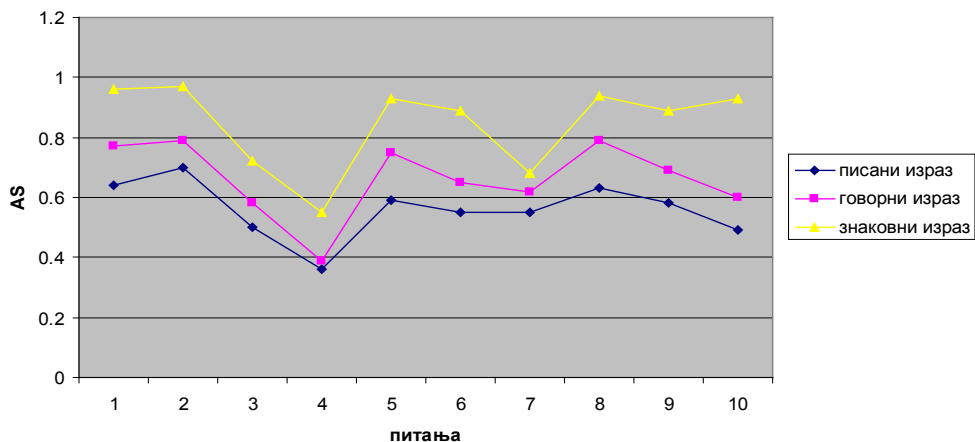


Глуви и наглуви ученици најбоља постигнућа, на свим узрастима, остварују у оквиру знаковног израза. Уочава се пораст постигнућа са узрастом, али и једно одступање код ученика седмог разреда. Међутим, статистички значајне разлике уочене су у поређењу резултата ученика трећег и ученика петог, шестог, седмог и осмог разреда, затим ученика четвртог и осмог разреда, ученика петог и осмог, шестог и осмог и седмог и осмог разреда.

Нешто слабија постигнућа уочавају се у говорном изразу. Најслабије резултате остварују ученици трећег разреда (АС 5,19), док се нагли пораст успешности уочава код ученика осмог разреда (АС 9,04). Међутим, статистички значајне разлике уочавају се у поређењу резултата ученика трећег и петог и трећег и осмог разреда, затим четвртог и осмог, петог и осмог, шестог и осмог и седмог и осмог разреда ( $p= 0,01$ ).

Најслабије резултате ученици остварују у писаном изразу. Уочава се пораст постигнућа од ученика трећег разреда (АС 3,12) до ученика осмог разреда (АС 7,57). Међутим, разлике су статистички значајне у поређењу резултата ученика трећег и петог, трећег и шестог, трећег и седмог и трећег и осмог разреда, затим четвртог и осмог, петог и седмог, шестог и осмог и седмог и осмог разреда.

Графикон 2. Просечна постигнућа ученика остварена у писаном, говорном и знаковном изразу  
(Одговори на питања – анализа по појединачним захтевима)



Прво питање *Шта волиш да једеш?*

Приликом квалитативне анализе добијених одговора у писаном и говорном облику уочено је да ученици млађих разреда (трећег и четвртог) углавном одговарају једном речју, која је често неправилно, чак и неразговорно написана. Њихови одговори били су: *супа, кромпир, меса, свиња, овца, коза, јабук, пауље, слада, место, хеба*. Као одговоре добили смо и реченице: *Месо једе; Ја волиш да пасуљ купус јаје месо; Ја воли једе воћа шокол слада; Супа је једеш; Кромпир волиш једе*. Одговори ученика старијих разреда били су: *Волим једем воће све; Месо је једем; Воли соколада; Све воли; Ја волим једем кромбир и субу*.

У оквиру знаковног језика, ученици млађих разреда су набрајали појмове – назив хране коју воле да једу, док су ученици старијих разреда одговарали целим реченицама.

Друго питање *Шта мама код куће ради?*

При анализи добијених одговора уочили смо разлике између ученика трећег и четвртог и ученика осталих разреда. У писаном изразу добили смо следеће одговоре: *Куња мама кухља; Мама телевизор кућа; Мама је кува; Мама је ради кува*. Ученици старијих разреда одговарали су: *Ради кува месо; Мама волим супа; Моја мама код куће радим домаћинство*.

У оквиру знаковног језика, ученици млађих разреда су набрајали појмове – глаголе: *ради, кува, спрема, чисти*, док су ученици старијих разреда одговарали целим реченицама.

Треће питање *Шта све има у твојој соби ?*

У писаном изразу уочени су следећи одговори: *спава, спавање, кревек, кобљутер, телевизач, две лаптоп, разговоре*. Ученици старијих разреда давали су следеће одговоре: *Соба је игра; Лепо спрема; Спава играју компјутер; Милош игра; Кревет и телевизор гледа; Мојој соби имају ствари*.

У оквиру знаковног језика добијали смо комплетније и потпуније одговоре. Углавном је то било набрајање намештаја и радњи које се у соби врше: *Сто компјутер кревет спава; Спава лепо телевизор компјутер сестра; Ормар велики кревет радни сто 2 компјутер; Спава кревет пробуди; Има све телевизор спава пробуди.*

Четврто питање *Шта све има у кухињи?*

У оквиру овог питања се резултати ученика у оквиру писаног и говорног израза готово изједначавају. Писану форму овог питања није разумело чак 45 (54,2 % ученика), па су одговори давани након објашњења питања путем знаковног језика.

Одговори добијени у писаном и говорном изразу умногоме су везани за врсту хране коју ученици воле, као и за радње које се у кухињи врше – кува и једе. Тако добијамо следеће одговоре: *кува, једе, месо, супа, купус, хлеб, Кува ручак, шрна тањир кашка вључка.*

У оквиру знаковног језика набрајали су делове кухињског намештаја: *орман, шпорет, фрижидер, сто, столице*, затим наводили: *Има кухиња мама кува ручак; Пробуди дође једе лепо; Једе лепо волим; Има кува пере сто.* Уочили смо да приликом одговора на ово питање ученици нису били сигурни шта треба да наводе. Да ли намештај који се у кухињи налази, са чијим именовањем су имали доста проблема, или храну која се тамо спрема.

Ово питање представљало је највећи проблем у сва три облика изражавања.

Пето питање *Шта си данас радио?*

Писани језички израз глувих и наглувих ученика млађег узраста карактеришу одговори једном речју: *пиши, учи, школа, нуча* (ништа) и реченицама: *Ја има учи пише; Српски језик пише; У школу пишем из српског.* Један број ученика питање је разумео погрешно (*Који је данас дан?*) тако да су као одговоре набрајали дане у недељи. У говорном језичком изразу појавили су се такође одговори једном речју (неправилно артикулисани), као и одговори аграматичним реченицама или реченицама у којима је изостављен глагол (*школа свеска; школа српски; у школа данас*).

Ученици старијих разреда давали су следеће одговоре: *Ја разговора уче; Пише и учи; Данас радио у школу учи; Српски математика биологија физика географија* (дат је распоред часова за тај дан), *Радила у пишем научили и компјутер; Буди иде школа учи; Данас си радио сам пробудила сад на доручак после иде у школу.*

У оквиру знаковног језичког израза добили смо следеће одговоре: *Данас седи учи; Седи пише учи; Ја пробуди спреман иде школа; Данас учи математика; Пробуди иде школа учи; Домаћи рад учи; На час учи.*

Шесто питање *Шта си све обукао?*

Одговор на ово питање у писаном изразу за глуве и наглуве ученике свих узраста је представљао проблем. Узрок томе је што у оквиру знаковног језика имају добро усвојен речник гардеробе, али при писању и артикулацији праве грешке које доводе до деформисања и непрепознатљивости појмова. Тако да су се појавили следећи одговори: *дукелаца, дуксвица, паталона, паталон, пантаталон, мајса,*

*тренинека, фрменка, дух, палнолане, јаку, ћарап, спеле, сукља, патка.* У говору смо добили следеће одговоре: *патоло, толана, гађе, џемпрет, патнаоли.* Затим и одговори: *Хладно обукао; Ја има обукао све; Све си обукао лепо.*

У оквиру знаковног језичког израза већину појмова везаних за гардеробу ученици адекватно показују.

Седмо питање *Коју играчку волиш?*

Ученици млађих разреда су углавном набрајали играчке које воле, док су ученици старијих разреда набрајали игре и те одговоре смо признавали као тачне. У писаном изразу смо добили следеће одговоре: *лукатку, човек не љутим, између ватре, аутомобил иде, животиња много.* Још неки од одговора који су се појавили били су: *Ја волик да играчку човљече не њутице; кошорка, фудба, какарка, одбарка, играчку спорт* (старији ученици су појам *играчка* изједначавали са појмом *игра*).

У знаковном језику ученици углавном имају правилно усвојене знакове за игре и спортске игре.

Осмо питање *Како си дошао овамо?*

Код осмог питања проблем је представљао прилог за место *овамо* чије значење ученици нису разумели. Након објашњења у знаковном језику добијали смо одговоре. Одговори једном речју: *аутобус, аутопис, тахи, 1б, 70б, 84* (аутобуске линије), *трола.* Затим одговори: *Аутобус седи; Мама зато аутобус; Данас аутобус дошао школу; Ја аутобус; Понедељак тата ауто; Идем стоји чека аутобус; Пешице дошао; Ја сам идем у бус.*

У знаковном језику: *Мој мама води школа; Мама аутобус; Аутобус плати иде; Аутобус седи; Мама заједно аутобус иде; Аутобус два промени.*

Девето питање *Шта би волео да ти тата купи?*

Приликом одговарања на девето питање уочили смо разлике у зависности од тога којим се начином ученици изражавају. Комплетније и потпуније одговоре добили смо у оквиру знаковног језичког израза. У оквиру говора и писања опет се појавио велики број грешака: *патке, јанка, шоколадан, соколада, комутер, одеча,* затим одговори: *Тата купила ауто; Тата купи; Мата је јакна; Да купи све обука; Мој тата увек да купи шладад.*

У знаковном језику добијени су потпунији одговори: *Мата иде продавница купи патике; Тата продавница иде купи одећа; Купи компјутер и телефон; Ја воли мотор.*

Десето питање *Зашто се мама наљутила на тебе?*

Приликом одговарања на десето питање уочили смо велику разлику у поређењу одговора датих у писаном и одговора датих у знаковном језичком изразу. Само 19,3% ученика адекватно је одговорило на ово питање у писању, наспрам 88% ученика у знаковном изразу. Ово питање је захтевало дескриптиван одговор и потпуније објашњење које ученици у писаном (а и у говорном) изразу нису умели да формулишу. Одговори које смо добили били су: *Није; Није љути; мангуна; Добар није мангун; Има памета; Мама свађа; Није нико љути мама; Ништа; Смо свађа; Мама смеје и весело; Мама није љути добро.*

Насупрот ових одговора у знаковном језичком изразу добили смо: *Мама не љут ја добар; Мама пусти тата љути; Мама не љут воли; Ја мангун мама виче; Ја мангун мама свађа; Проблем свађа мама љут ја тужан; Некад мало мангун; Ја украсти паре треба купи мама љут; Моја мама никад љути мене; Мама љут ми свађа; Моја мама много љути мене.*

У оквиру писаног израза најбоље резултате, при одговарању на питања, остварују ученици са кохлеарним имплантом АС 5,79, СД 2,706, док најслабије резултате остварују ученици са тоталном глувоћом АС 4,83, СД 2,183. Приликом одговарања на питања, у говорном изразу најбоље резултате остварују ученици са кохлеарним имплантом АС 7,29, СД 2,079, а најслабије ученици са тоталном глувоћом АС 5,75, СД 1,864. У знаковном изразу најбоље резултате остварују ученици са кохлеарним имплантом АС 8,93, СД 1,397, а најслабије ученици са тоталном глувоћом АС 7,83, СД 1,602.

Међутим, све уочене разлике нису се показале као статистички значајне, тако да не можемо изводити озбиљније закључке.

Табела 3. Интеркорелације укупних скорова у писаном, говорном и знаковном изразу (Одговори на питања)

		писани израз	говорни израз	знаковни израз
писани израз	r	1	,867(**)	,744(**)
говорни израз	r	,867(**)	1	,828(**)
знаковни израз	r	,744(**)	,828(**)	1

\*\* Корелација је значајна на нивоу 0.01

Добијене интеркорелације укупних скорова су високе и високо статистички значајне ( $p=0,01$ ). Ученици који остварују боље резултате у знаковном језичком изразу уједно остварују и боље резултате у говору и писању. То значи да аналогни облици изражавања код глувих и наглувих ученика знатно утичу једни на друге и да развијенији знаковни језик знатно утиче на развој писаног и говорног језика (и обратно).

До сличних закључака долазе и Ковачевић, Исаковић и Димић (2010). У свом истраживању су испитивале специфичности знаковног и говорног језичког израза код глуве и наглуве деце предшколског узраста. Аутори закључују да је развој знаковног језика праћен развојем говора. Деца која имају развијенији знаковни језик уједно имају и развијенији говор.

### Закључак

Глуви и наглуви ученици најбоље одговарају на питања у знаковном изразу затим у говорном, док најслабије резултате остварују у писању ( $p=0,01$ ).

Иако ученици са кохлеарним имплантом остварују нешто боље резултате, статистичке значајности нису уочене, тако да можемо рећи да степен оштећења слуха нема утицаја на успешност ученика при одговарању на питања.

Приликом одговарања на питања у оквиру писаног и говорног израза, уочено је да ученици млађих разреда углавном одговарају једном речју, која је често неправилно, чак и неразговетно написана. Јавиле су се бројне грешке у писању које су последица неправилне артикулације и конфузне и аграматичне реченице. Уочава се неадекватна употреба рода, броја, лица и падежа и један број бесмислених лексема. Сви добијени одговори су углавном везани за дечја искуства, оно што свакодневно раде, конкретна догађања, врсту хране коју воле да једу. Неадекватни одговори добијани су и услед неразумевања питања.

У оквиру знаковног језика, код ученика млађих разреда уочава се углавном само набрајање појмова (нпр. само су набрајали имена намирница, предмета или радњи), док су ученици старијих разреда одговарали целим реченицама. На поједина питања су готово сви ученици адекватно одговорили (набрајање делова гардеробе, које јако добро познају у знаковном језику). Такође, комплетније, потпуније и јасније одговоре добили смо у оквиру знаковног језичког израза, јер у писаном (а и у говорном) изразу нису умели да их адекватно формулишу.

Неопходно је радити на развоју знаковног језика глувих ученика, који је њихов основни и први језик, а путем којег је могуће брже и лакше савладавање писаног и говорног језичког израза. На тај начин омогућава се у учioniци лакше и успешније савладавање предвиђених садржаја, боље разумевање и трајност знања, не само у оквиру наставе српског језика, већ и других наставних предмета и области. Глувој деци се отвара пут да остварују своје пуне потенцијале (интелектуалне, говорне и социјалне) у контексту васпитно-образовног процеса.

## Литература

- Dimić, N. i Isaković, Lj. (2008). Specifičnost odgovaranja na pitanja i postavljanje pitanja kod gluve i nagluve dece u govornom, pisanom i знаковном изразу. U D. Radovanović i Z. Matejić Đuričić (ur.), *U susret inkluziji – dileme u teoriji i praksi* (str. 363-374). Beograd: Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju Univerziteta u Beogradu.
- Friedmann, N. & Szterman, R. (2011). The Comprehension and Production of Wh-Questions in Deaf and Hard-of-Hearing Children. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, Vol. 16, No. 2, 212-235.
- Isaković, Lj. i Kovačević, T. (2009). Funkcija različitih upitnih reči u pisanom i знаковном језику u školama za gluvu i nagluvu decu. *Beogradska defektološka škola*, God. 15, Br. 2, 1-12.
- Kovačević, T., Isaković, Lj. i Dimić, D. (2010). Deficitarnost u знаковном језику i govornom изразу kod gluve i nagluve dece predškolskog uzrasta. *Beogradska defektološka škola*, God. 16, Br. 1, str. 23-38.

Nikolić, M. (1992). *Metodika nastave srpskog jezika i književnosti*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

Toe, M.D. & Paatsch, E. L. (2010). The Communication Skills Used by Deaf Children and Their Hearing Peers in a Question-and-Answer Game Context. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, Vol. 15, No. 3, 228-241.

### Подаци о ауторима

**Др Љубица Исаковић** (1974) је асистент на Факултету за специјалну едукацију и рехабилитацију Универзитета у Београду.

**E- mail: ljubicaisakovic07@gmail.com**

**Др Надежда Димић** (1953) је редовни професор на Факултету за специјалну едукацију и рехабилитацију Универзитета у Београду.

**E- mail: ndimic@open.telekom.rs**

**Др Тамара Ковачевић** (1973) је асистент на Факултету за специјалну едукацију и рехабилитацију Универзитета у Београду.

**E- mail: 21tamarak@gmail.com**

**Бранка Ешкировић**  
**Милица Глигоровић**  
**Весна Вучинић**  
**Бранка Јаблан**

Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију  
Универзитет у Београду

UDK - 159.937.072-053.5 ; 617.761-009.11-053.5

Оригинални научни рад

НВ год. LXIII 3.2014

Примљено: 20. 05. 2013.

Прихваћено за штампу: 25. 08. 2014.

## СТРАБИЗАМ И ВИЗУЕЛНЕ СПОСОБНОСТИ<sup>1</sup>

**Апстракт** Циљ рада је утврђивање односа између визуелних способности и страбизма код деце млађег школског узраста. Цензус методом формирања узорка одабрано је 1.165 деце из урбаних, субурбаних и руралних делова територије Београда, оба пола, узраста 7,5 – 11 година. За скрининг процену страбизма коришћен је Тест покривања (Cover test). За процену визуелних способности коришћен је Акадија тест развојних способности. Утврђено је присуство страбизма код 80 (6,9%) испитаника. Нису утврђене статистички значајне разлике у заступљености страбизма код испитаника различитог узраста ( $\chi^2=3,611$ ,  $df=2$ ,  $p=0,164$ ) и пола ( $\chi^2=0,694$ ,  $df=1$ ,  $p=0,405$ ). Након утврђивања преваленције страбизма, формиране су експериментална и контролна група. Експерименталну групу је чинило 80 деце са страбизмом, а контролну 150 деце без страбизма. Страбизам статистички значајно утиче на резултате Акадија теста груписане у модел визуелних способности (Wilks'  $\lambda=0,987$ ,  $F^{(6,230)}=2,534$ ,  $p=0,019$ ). Анализом односа између страбизма и суптестова Акадија теста утврђено је постојање статистички значајних разлика између испитаника са страбизмом и без страбизма у областима визуомоторичке координације и невербалног закључивања. У области визуелне асоцијације је утврђена статистички значајна разлика у динамици развоја између две групе испитаника ( $F^{(1)}=6,947$ ,  $p=0,009$ ). У осталим процењеним доменима нису утврђене статистички значајне разлике између деце са страбизмом и деце без страбизма. Деца са страбизмом остварују нижа постигнућа у областима визуомоторичке координације и невербалног закључивања у односу на децу без страбизма. На свим узрастима испитаници са страбизмом заостају за постигнућима деце без страбизма, али се разлика аритметичких средина смањује у IV разреду.

**Кључне речи:** страбизам, невербалне способности.

1 Рад је проистекао из пројекта „Креирање протокола за процену едукативних потенцијала деце са сметњама у развоју као критеријума за израду индивидуалних образовних програма“, број 179025 (2011-2014), чију реализацију финансира Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије.



## STRABISMUS AND VISUAL ABILITIES

### **Abstract**

*The aim of the research was to determine the relations between visual abilities and strabismus of children of junior school age. By the census method for sample formation we selected 1165 children from urban, suburban and rural parts of the territory of Belgrade, boys and girls aged 7.5 to 11. For screening evaluation we used the Cover test. The Acadia test of developmental capabilities was used for estimating visual abilities. Strabismus was diagnosed in 80 cases (6.9%). There were no statistically significant differences in the distribution of strabismus across different ages ( $\chi^2=3,611$ ,  $df=2$ ,  $p=0,164$ ) or gender ( $\chi^2=0,694$ ,  $df=1$ ,  $p=0,405$ ) of the respondents. After determining the prevalence of strabismus we formed an experimental and a control group. The experimental group included 80 children with strabismus, and 150 children formed the control group. Statistically significant is the influence of strabismus on the results of the Acadia test grouped in a model of visual abilities (Wilks'  $\lambda=0,987$ ,  $F(6,230)=2,534$ ,  $p=0,019$ ). Statistically significant differences between the respondents with strabismus and those without strabismus in the areas of visual-motor coordination and nonverbal concluding were found after analyzing the relation between strabismus and subtests of the Acadia tests. In the area of visual association there was a statistically significant difference between two groups of respondents ( $F(1)=6,947$ ,  $p=0,009$ ). In other examined areas no statistically significant differences between children with and without strabismus were found. Children with strabismus acquire lower achievements in the areas of visual-motor coordination and nonverbal concluding than the children without strabismus. The respondents with strabismus of all ages lag behind compared to their counterparts without strabismus, but the difference of the arithmetic means diminishes in the fourth grade.*

**Keywords:** strabismus, nonverbal abilities.

## КОСОГЛАЗИЕ И ВИЗУАЛЬНЫЕ СПОСОБНОСТИ

### **Резюме**

*Целью данного исследования было определить отношения между визуальными способностями и косоглазием у детей младшего школьного возраста. Исследование проведено на примере 1165 детей из городских, пригородных и сельских районов на территории Белграда, обоих полов, в возрасте от 7,5 до 11 лет. Для скрининг-оценки косоглазия был использован тест покрытия (Цовер тест). Для оценки визуальных способностей был использован тест возрастных способностей Акадия. Обнаружено наличие косоглазия у 80 (6,9%) обследуемых. Статистически значимой разницы в распространенности косоглазия у учащихся разного возраста ( $\chi^2=3,611$ ,  $df=2$ ,  $n=0,164$ ) и пола ( $\chi^2=0,694$ ,  $df=1$ ,  $n=0,405$ ) не обнаружено. После определения распространенности косоглазия, были сформированы экспериментальная и контрольная группы. Экспериментальная группа состояла из 80 детей с косоглазием, а контрольная – из 150 детей без косоглазия.*

Обнаружено, да косоглазие суштественно влијае на резултати Акадија теста, сгруппированни во модели визуелних способностей (*Билкс'*  $\lambda=0,987$ ,  $\Phi(6,230)=2,534$ ,  $n=0,019$ ). Анализ одношения между косоглазием и подтестами Акадија теста указува на наличие статистически значимой разницы между учениками с и без косоглазия в области визуально-моторной координации и невербального мышления. В области визуальной ассоциации обнаружена статистически значимая разница в динамике развития между двумя группами ( $\Phi(1)=6,947$ ,  $n=0,009$ ). В других областях статистически значимой разницы между учениками с и без косоглазия не было. Дети с косоглазием получили более низкие оценки в области визуально-моторной координации и невербального мышления, по сравнению с учениками без косоглазия. Исследуемые ученики всех возрастов с косоглазием отстают за достижениями детей без косоглазия, но разница арифметической среды снижается в четвертом классе.

**Ключевые слова:** косоглазие, невербальные способности.

### Увод

Интегрално сагледавање утицаја стања вида и појединих визуелних функција на способности за учење веома је сложен задатак. Захтева процену функционалног вида, односно обједињено сагледавање стања вида, визуелних функција и карактеристика радног окружења у извршавању академских, професионалних и активности свакодневног живљења (Pfeiffer et al., 2010). Квалитет визуелног функционисања зависи од стања централног и периферног вида, општег здравственог стања, покретљивости очију и њихове сарадње и разумевања онога што се види (Zaba, 2001). Процена визуелног функционисања је кључна у вредновању исхода визуелне рехабилитације. Потребно је њено даље развијање у настојању да се превазиђу негативне последице околности да је мерење видних функција (оштрина вида, видно поље, осетљивост за контраст, колорни вид, бинокуларни вид) развијеније од процене визуелних вештина и способности потребних за извођење одређеног задатка или радње (читање, оријентација у простору, препознавање особа) (Colenbrander, 2003). Подаци добијени мерењем визуелних функција показују како функционишу очи и више анатомско-физиолошке структуре везане за њих у дискриминацији и интерпретацији визуелних стимулуса (нпр. дискриминација и именовање графема). Аспекти визуелног функционисања су: *свест о присуству предмета* или особа у видном пољу, *визуелна пажња* (усмеравање погледа на објекте, фиксација), *визуелна контрола* (идентификација особа, предмета и слика), *визуелно праћење*, односно задржавање погледа на објекту који се креће, *визуелно претраживање* (проналажење предмета у групи, мноштву других) (Poggrund & Fazzi,

2002). Подаци о визуелном функционисању омогућују опипљиво сагледавање интеракције визуелних функција и других вештина и способности потребних за извођење неке активности, нпр. читања (Colenbrander, 2003; 2005; Eškirović i Vučinić, 2011). Мерење брзине читања може пружити много више информација о стању функционалног вида од мерења оштрине вида, нарочито у условима оштећења вида (Kanonidou et al., 2010).

Оштећења вида различито утичу на поједине аспекте визуелног функционисања и могу бити примарни или секундарни узрок тешкоћа у учењу (Hinkley et al., 2011). Рефракционе аномалије (кратковидост, далековидост и астигматизам), конгенитална замућења провидних структура ока, хорио/ретинопатије, страбизам, амблиопија (слабовидост која настаје због абнормалне видне стимулације), неуроофталмолошка обољења и системска обољења са симптоматологијом у подручју визуелних функција често су праћени тешкоћама у учењу (Koller, 1997; 1999).

Страбизам је, поједностављено говорећи, неуспех два ока да одрже правилно поравнање и раде усклађено. Термин страбизам обједињује различита оштећења визуелног система и/или система задуженог за покретљивост очију, која доводе до повремене или сталне девијације положаја очних јабучица. Примарни знак страбизма је видљива – манифестна или прикривена – латентна девијација положаја очију, односно непаралелност оптичких оса два ока. Страбизам се јавља када постоје неуролошки или анатомски проблеми који ометају контролу и функцију екстраокуларних мишића. Проблем може потицати из слабости самих мишића, слабости нерава или оштећења кортикалних визуелних центара, нарочито оних који контролишу бинокуларни вид.

Чешће је страбично једно око са девијацијом ка споља (дивергентни страбизам), према носу (конвергентни страбизам), по вертикали (горе или доле), или под другим углом у односу на линију идеалног положаја (Stankov i sar., 2012). Спада у ред најчешћих поремећаја вида у детињству који негативно утичу на квалитет живота, о чему сведоче многе студије (Burden, 1994; Hatt et al. 2008; Lukman, et al., 2011; Satterfield et al., 1993; Tonge et al., 1984). Неусклађен рад очних јабучица код деце са страбизмом и специфичан пријем информација, двоструке слике, сужено видно поље могу бити узрок проблема у перцепцији текста и учењу (Gligorović et al., 2011; Eškirović i sar., 2009; Mohney et al., 2008; Nelson et al., 2008; Olitsky et al. 1999).

Феноменологија стања вида и визуелних функција код деце са страбизмом (замућен или двоструки вид повезан са некоригованим грешкама рефракције, поремећаји бинокуларног вида и акомодације, ослабљена покретљивост очију или фиксацијска контрола током читања, поремећаји централне неуролошке обраде визуелних информација и проблеми у механизмима опажања или визуелне обраде информација) може бити узрок тешкоћа у учењу (Watson et al., 2003).

Учесталије академске и неакадемске тешкоће код деце са страбизмом у односу на децу без страбизма потврдила су и запажања родитеља. На појаву тешкоћа у учењу утичу и други фактори који су повезани са страбизмом, као што су главобоља, замор очију, тешкоће визуелног опажања и психосоцијални проблеми (Redd et al., 2004; Webber et al., 2008).

Праћењем утицаја сензорних, когнитивних и језичких способности на успешност читања и укупан академски учинак деце током три године, а од момента уписа у школу, утврђено је да визуелна когниција (визуелне перцептивне способности, просторно опажање, визуелна меморија) има веома значајно место, одмах иза способности директно везаних за вештине читања (фонолошка свест, идентификација слова и речи), али испред вербалне когниције. Визуелна когниција има посебно значајан утицај на успех ученика у читању и математици (Watson et al., 2003).

Било која празнина у клиничком и едукативном третману деце и младих са страбизмом може бити узрок емоционалних и когнитивних сметњи и поремећаја у одраслом добу (Durnian et al., 2010; Hunter, 2012; Mohny et al., 2008; Olitsky et al., 1999). Неадекватни ставови уже и шире социјалне средине и неразумевање образовних потреба деце са страбизмом често доводе до пада њиховог самопоуздања и проблема у развоју личности, што се негативно одражава и на друге области живота.

Код деце са страбизмом основношколског узраста је, у односу на децу без страбизма, утврђена већа преваленција психијатријских поремећаја, као и вероватноћа да ће бити неуспешна у обављању школских активности и решавању задатака који укључују визуелно-перцептивне способности (Tonge et al., 1984). Извесно је да код деце са страбизмом посебан проблем представљају задаци који захтевају ангажовање стереоскопског вида, што опет може бити повезано са различитим формама страбизма. О карактеристичном односу форми страбизма и визуелних способности говоре и подаци о специфичним проблемима деце са дивергентним страбизмом (Mohny et al., 2008). У условима егзотропије (манифестног дивергентног страбизма) очи не успевају да одрже правилно поравнање при посматрању објекта изблиза, као што то захтева активност читања, на пример. Скретање страбичног ока споља отежава брзо и складно смењивање скоковитих и фиксацијских покрета ока у току читања. Инсуфицијенција конвергенције може ометати удобно читање, изазивати напрезање очију, замагљен вид, двоструку слику и главобоље. Ови проблеми постоје и код малог угла разрокости и стања која захтевају нехируршки третман. Езотропију (манифестни конвергентни страбизам) прати другачија слика рефракционих аномалија, па самим тим и визуелног функционисања и функционалног вида у образовању и другим условима живота. Езотропија је наиме најчешће праћена хиперметропијом (далековидост) и анизометропијом (нејаднако стање преламања на два ока) (Ekdawi et al., 2010; Ingram et al., 2008).

Деца са страбизмом због недостатака бинокуларног вида имају проблеме у перцепцији околине, тешкоће приликом одређивања просторних односа (хватање лопте или кретање по неравном терену) и тешкоће у подручју fine моторике (сечење папира, цртање и бојење унутар задатих линија, тешкоће у праћењу текста приликом читања). Деца са дивергентним страбизмом имају проблем фиксације и због тога пропуштају читаве групе слова, а деца са конвергентним страбизмом виде предмете умањено. Особе са страбизмом жале се на дупли вид и на тешкоће приликом уочавања ситних детаља јер је на страбичном оку оштрина вида снижена (амблиопија) (Vučinić, 2014).

Наставници и родитељи проблеме у понашању деце са страбизмом доводе у везу са психосоцијалним аспектима страбизма и уоченим емоционалним проблемима. Ниво родитељске бриге је знатно нижи код деце с успешном или побољшаном конвергенцијом након нехируршког третмана страбизма (Borsting et al., 2012), јер захваљујући третману долази до реституције бинокуларног и стероскопског вида, од чијег квалитета зависи развој центара одговорних за визуомоторичке вештине и когнитивне способности (Moguel Ancheita et al., 2010). Уколико се страбизам и амблиопија благовремено дијагностикују и адекватно третирају, последице по видне функције, функционални вид и академске вештине биће минималне (Ethan & Basch, 2008).

### Методологија истраживања

*Циљ истраживања.* Циљ истраживања је утврђивање односа између визуелних способности и страбизма код деце млађег школског узраста.

*Узорак.* Узорком је обухваћено 1.165 деце од II до IV разреда из пет београдских основних школа, оба пола, узраста 7,5–11 година ( $AS=8,85$ ). Структура узорка према разреду и полу приказана је у табели 1.

Табела 1. Структура узорка према разреду и полу

Пол		Разред			Σ
		II	III	IV	
мушки	N	182	200	221	603
	%	15,6%	17,2%	19,0%	51,8%
женски	N	162	222	178	562
	%	13,9%	19,1%	15,3%	48,2%
Σ	N	344	422	399	1165
	%	29,5%	36,2%	34,2%	100,0%

Увидом у табелу 1. запажа се правилна дистрибуција узорка према разреду (односно узрасту) и полу.

Ради провере утицаја страбизма на визуелне предикторе способности за учење, формирана је експериментална група коју чине деца код које је утврђен страбизам, и контролна група од 150 деце која немају страбизам. Контролна група је формирана у складу са заступљеношћу деце са страбизмом у школама које су обухваћене истраживањем. Групе су уједначене према узрасту, разреду и полу.

*Инструменти и процедура.* За скрининг страбизма коришћен је Тест покривања (Cover test). То је један од најједноставнијих тестова у области дијагностике страбизма. Његовом применом се може утврдити присуство страбизма (латентног и манифестног) на једном или оба ока, правац девијације и одредити које око је водеће. Тестом покривања се дисоцира бинокуларни вид, односно искључује фузија и на основу покрета враћања ока из страбичног у паралелан положај и правца из којег се враћа, закључујемо о присуству и врсти страбизма (Defterdravić Serdarević i Serdarević, 1996; Smiljanić, 2001; Stankov i sar., 2012). Имајући у виду да је прва фаза истраживања подразумевала да се на репрезентативном узорку деце основношколског узраста утврди учесталост сметњи и поремећаја и на основу тога испитаници са детектованим сметњама укључе у даље дијагностичке процедуре, Тест покривања је био најадекватнији избор у склопу дијагностичког пакета за скрининг визуелних функција, у условима које подразумева истраживање на терену. Треба имати у виду да Тестом покривања није могуће открити мала одступања у виду микротропија (Von Noorden & Campos, 2002). Једини потребан инструмент је екран, односно оклудер. Пре почетка испитивања проверава се да ли постоји компензаторни положај главе или нистагмус, а затим и положај очију у примарном положају.

За процену визуелних способности коришћени су суптестови Акадија теста развојних способности (Atkinson et al., 1972, превод и адаптација: Novosel & Cavor, 1985), адаптираног и нормираног у складу са постигнућима деце типичне популације у Србији (Gligorović i sar., 2005). Овај тест може да се примењује индивидуално или групно. Није брзинског типа, па пружа могућност прилагођавања ритму сваког детета.

За потребе истраживања коришћени су следећи суптестови:

Суптест	Опис
<b>Визуомоторна координација и могућност следа</b> (Суптест II)	10 задатака, који указују на квалитет интеграције визуелних функција и графомоторног израза, проценом могућности праћења трасираног пута између линија и довршавања облика. Оцењује се одређеним бројем бодова за сваки задатак, уз увид у начин извођења задатка, рачунајући и грешке, а максималан број бодова је 20.
<b>Визуелна дискриминација</b> (Суптест III)	20 задатака, у којима се од детета очекује да на основу датог модела одабере једну од четири могућности. Први део садржи цртеже, а други и трећи речи, поређане од једноставнијих ка сложенијим. Оцењивање се врши по једним бодом за сваки тачан одговор, а максималан број бодова је 20.
<b>Цртање облика</b> (Суптест IV)	20 модела различите сложености. Омогућава процену конструктивне праксије. За сваки исправан одговор добија се по један бод. Максималан број бодова је 20.
<b>Визуелно памћење</b> (Суптест V)	Испитује могућност краткорочног меморисања визуелног мнестичког материјала. Након показивања модела, дете треба да одабере (бирајући један од понуђених четири модела) или нацрта одговарајући облик. Време показивања је 1 сек., са паузама од 5 сек. између приказивања стимулуса. Тест акцентира могућност репродукције свих делова модела, независно од квалитета графомоторног израза. Састоји се од 10 задатака, а сваки исправно решен задатак оцењује се са 2 бода. Максималан број бодова је 20.
<b>Визуелна асоцијација</b> (Суптест XII)	Процењује невербално закључивање; садржи 10 задатака у којима се, у првом делу, од детета очекује да успостави функционални однос између датог модела и једне од понуђених могућности (уво и телефонска слушалица, нпр.), а у другом да на основу елемената реконструише целину речи или слова. Оцењивање зависи од сложености задатка, а максималан скор је 20 поена.
<b>Цртање (XIII)</b>	Процењује репрезентациону димензију цртежа; од детета се захтева да нацрта човека који стоји испод дрвета, поред куће. Оцењује се на основу препознатљивости, тачности пропорција, богатства детаља и међусобног односа задатих елемената. Максималан скор је 20 поена.



За приказивање основних статистичких показатеља коришћене су мере централне тенденције (аритметичка средина), мере варијабилности (стандардна девијација и варијанса) и распон (минимум и максимум) резултата. За утврђивање значајности односа између непараметријских варијабли коришћен је  $\chi^2$  тест, а између страбизма и визуелних способности мултифакторска анализа варијансе (MANOVA) и двофакторска и анализа варијансе.

### Резултати истраживања

Анализом резултата утврђено је присуство страбизма код 80 (6,9%) испитаника, при чему је у 13,45% случајева био манифестан. Учесталост конвергентног страбизма забележена је у 81,82% случајева. Редовни ортоптичко-плеоптички третман и праћење захтева 6,8% испитаника (5,8% са латентним страбизмом и 1% са манифестним страбизмом) у односу на укупан узорак. Добијене податке само донекле можемо поредити са подацима других аутора јер учесталост страбизма варира у зависности од популације која се испитује и од типа страбизма. Према подацима других аутора, страбизам спада у ред најчешћих узрока оштећења вида у детињству (Caputo et al., 2007), са учесталошћу од 2,1% до преко 5% (Pathai, Cumberland & Rahi, 2010). Релативно ниску стопу страбизма (1,5%) регистровану у иранској студији (Faghih et al., 2010; Faghihi et al., 2011), у односу на наше истраживање и друге студије (од 0,5% до 4,3%), можемо приписати узрасту испитаника (од 14 до 18 година), јер савремени приступ у дијагностици и третману подразумева да се страбизам дијагностикује и третира пре поласка у школу. Разлике могу бити и резултат етничких фактора, карактеристика система здравствене заштите у појединим земљама (Faghih et al., 2010).

Ради провере утицаја страбизма, као независне варијабле, на резултате Акадија теста обједињене у модел визуелних способности, као и утицаја на сваки од суптестова појединачно, примењена је мултиваријантна анализа варијансе (MANOVA). На узорку који су чинили испитаници са страбизмом и 150 испитаника који немају страбизам, утврђено је да страбизам статистички значајно утиче на резултате Акадија теста груписане у модел визуелних способности (Wilks'  $\lambda=0,987$ ,  $F^{(6,230)}=2,534$ ,  $p=0,019$ ). Анализом односа између страбизма и суптестова Акадија теста утврђено је постојање статистички значајних разлика између испитаника са и без страбизма у областима визуomotorичке координације и визуелне асоцијације (невербалног закључивања). Кумулативни ефекат страбизма на процењене визуелне способности у целини је значајан, (детаљније у табели 2), иако је статистички значајан однос између страбизма и постигнућа утврђен на свега два суптеста.

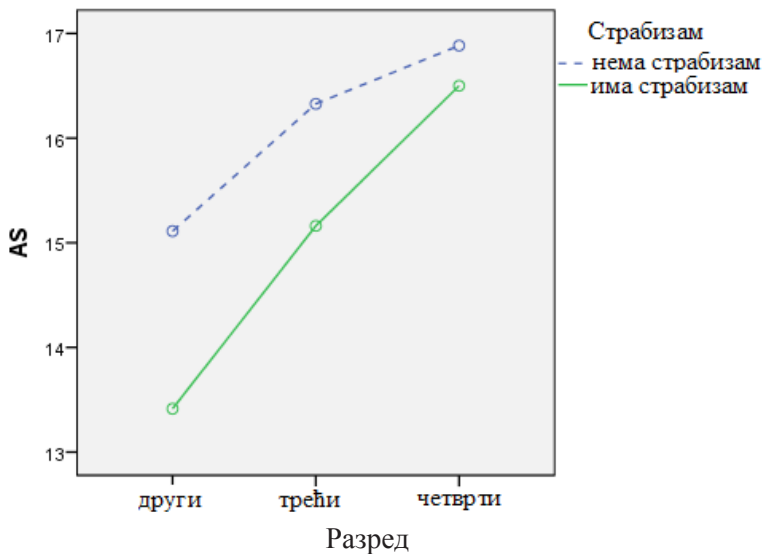


Табела 2. Страбизам и визуелне способности

Визуелне способности	Страбизам	AS	SD	F(1,230)	p
Визуомоторичка коорд., могућност следа	нема	13,19	4,079	3,883	<b>0,050</b>
	има	12,16	4,345		
Визуелна дискриминација	нема	17,31	3,535	0,983	0,322
	има	16,90	3,870		
Цртање облика	нема	13,54	4,105	2,983	0,084
	има	12,71	4,481		
Визуелно памћење	нема	17,76	2,730	0,191	0,662
	има	17,90	2,564		
Визуелна асоцијација	нема	16,17	3,490	10,032	<b>0,002</b>
	има	14,86	4,403		
Цртање	нема	14,85	2,879	0,266	0,606
	има	14,68	3,097		

У намери да утврдимо динамику развоја визуелних способности код деце са страбизмом у односу на децу без страбизма, примењена је двофакторска анализа варијансе. Статистички значајна разлика у динамици развоја између две групе испитаника је утврђена у области визуелне асоцијације ( $F^{(1)}=6,947$ ,  $p=0,009$ ). На свим узрастима испитаници са страбизмом заостају у постигнућима у односу на децу без страбизма. Разлика аритметичких средина се смањује у IV разреду (графикон 1).

Графикон 1. Визуелна асоцијација



У осталим процењеним доменима нису утврђене статистички значајне разлике између деце са страбизмом и деце која немају страбизам.

### Дискусија

Резултати студије показују да деца са страбизмом остварују нижа постигнућа у областима визуомоторичке координације и невербалног закључивања у односу на децу без страбизма. Задачи којима се процењује визуелна дискриминација, визуомоторичка контрола и невербално резонување (визуелна асоцијација) засновани су на невербалној обради (дизајн теста превасходно почива на визуелној обради, без вербалне инструкције). Тип задатка који не пружа аудитивно поткрепљење захтева комплексне интегративне способности, могућност тумачења и повезивања невербалних информација. У случајевима када је овако захтевна ситуација праћена страбизмом, реално је очекивати ниже постигнуће. Страбизам омета визуомоторну контролу и координацију око–рука (Suttle et al., 2011), а самим тим успорава и развој визуелне асоцијације. Томе у прилог говоре подаци о знатном утицају манифестног страбизма на академске способности процењене Акадија тестом и то на суптестовима: цртање облика, визуелна меморија и репрезентационе димензије цртежа (Gligorović et al., 2011) као и о знатнијем утицају страбизма на визуомоторичке способности у односу на стање оштрине вида на оба ока, ниво бинокуларног вида и стање рефракције (Webber et al., 2008). У истраживању Борстинга и сарадника утврђена је знатна повезаност између академског понашања и резултата третмана инсуфицијенције конвергенције. Позитивни резултати третмана веома су повезани са смањењем учесталости нежељеног академског понашања, као и са смањеним нивоом родитељске бриге у вези са читањем и свеукупним процесом школовања (Borsting et al., 2012). Правовремено укључивање у третман страбизма омогућава развој визуелних функција, што се позитивно одражава на визуомоторичке вештине и когнитивне способности. Мендола и сарадници су на основу снимака добијених путем магнетне резонанце открили морфолошке промене у визуелном кортексу испитаника који су имали страбизам или амблиопију услед анизометропије, што је по њиховом мишљењу резултат неадекватног пријема дражи због смањене оштрине вида или сметњи на нивоу бинокуларног вида. Ови аутори сматрају да подаци добијени на основу магнетне резонанце могу много да помогну у избору и праћењу ефеката третмана (Mendola et al., 2005). Лонгитудинално праћење визуомоторичких способности код деце са страбизмом након операције и током конвенционалног третмана омогућава сагледавање значаја бинокуларног вида за координацију око–рука, а опоравак бинокуларног вида може бити знак да неуронски механизми подупиру развој функционално потиснуте бинокуларности (Suttle et al., 2011).

Рано откривање страбизма и спречавање страбичке амблиопије може се постићи и перманентним радом који је уткан у циљеве школских програма. Таквим приступом постиже се бољи централни вид, оштрина вида и оптимално стање бинокуларног вида (Matsuo & Matsuo, 2007). Рано откривање има кључни значај за обезбеђивање одговарајућег третмана и превенцију сметњи у учењу. Проценом у овом контексту треба обухватити визуелне функције, функционални вид и друге способности детета (Alimović, 2012).

### Педагошке импликације и закључак

Истраживање је спроведено са циљем да се утврди утицај страбизма на визуелне способности деце млађег школског узраста. Применом Cover теста утврђено је присуство страбизма код 80 (6,9%) испитаника у узорку од 1.165 деце млађег основношколског узраста. Поређењем постигнућа деце са страбизмом и контролне групе деце која немају страбизам, установљено је да су резултати деце са страбизмом статистички значајно лошији у областима визуомоторичке координације и невербалног закључивања.

Уочене разлике у динамици и нивоу развоја перцептивних, вербалних и невербалних способности указују на неопходност систематског приступа детекцији и третману деце са страбизмом. Неопходно је рано откривање страбизма и амблиопије, перманентна дијагностика и третман стања вида и визуелних функција. Координирани програм клиничког и едукационог праћења и третмана визуелних функција код деце са страбизмом утиче позитивно на стање функционалног вида и визуелне ефикасности. Умреженим, интерактивним приступом здрављу школске деце, уз укључивање школе као активног партнера, неповољне импликације страбизма на академска постигнућа ће се знатно смањити. Едукација наставника, медицинских сестара које раде у школским диспанзерима и волонтера да благовремено препознају и идентификују знаке сметњи и поремећаја вида омогућава спровођење превентивних мера заштите вида (Ethan & Basch, 2008) и захваљујући томе развој визуелних способности: визуомоторне координације, визуелне дискриминације, визуелног памћења, визуелне асоцијације и цртања (визуоконструктивне способности). Здравствена политика и програми треба да стреме ка координираним институционалним активностима, чију важну карику треба да чине школе, како би сва деца која имају потребу за оптичком корекцијом остварила то право кроз једноставно решен приступ најоптималнијој корекцији и едукацији за коришћење оптичких и неоптичких средстава како у учионици, тако и ван ње (Ethan & Basch, 2008).

Едукација наставника треба да омогући боље разумевање потреба ученика са страбизмом и поштовање препоруке за прилагођавање средине и наставних материјала као што су: седење близу табле, одређивање места у учионици у складу са видом на бољем оку, коришћење обележивача линија и водича који могу да помогну ученику да прати ред приликом читања, увећавање штампаних и других наставних материјала, прављење пауза приликом писања и читања како би се избегао замор ока, обезбеђивање адекватног осветљења и избегавање рефлексије, детаљно упознавање ученика с окружењем како би могао лакше да уочи удаљеност и висину предмета који се налазе у њему.

### Литература

- Alimović, S. (2012). The Assessment and Rehabilitation of Vision in Infants. *Paediatrica Croatica*, Vol. 56, No. 1, 218-226.
- Atkinson, J. S., Johnston, E. E. & Lindsay, A. (1972). *Acadia Test of Developmental Abilities*. Wolfville, Nova Scotia: University of Acadia.
- Borsting, E., Mitchell, G. L., Kulp, T. M., Scheiman, M., Amster, M. D. & Cotter, S. (2012). Improvement in Academic Behaviors After Successful Treatment of Convergence Insufficiency. *Optometry and Vision Science*, Vol. 89, No. 1, 1-7.
- Burden, A. L. (1994). The Stigma of Strabismus: An Ophthalmologist's Perspective, *Archives of Ophthalmology*, Vol. 112, No. 3, 292-302.
- Caputo, R., Tinelli, F., Bancale, A., Campa, L., Frosini, R., Guzzetta, A., Mercuri, E. & Cioni, G. (2007). Motor Coordination in Children with Congenital Strabismus: Effects of Late Surgery. *European Journal of Paediatric Neurology*, Vol. 11, No. 5, 285-291.
- Colenbrander, A. (2003). Aspects of Vision Loss – Visual Functions and Functional Vision, *Visual Impairment Research*, Vol. 5, No. 3, 115-136.
- Colenbrander, A. (2005). Visual Functions and Functional Vision. *International Congress Series*, Vol. 1282, 482-486.
- Defterdravić Serdarević, T. i Serdarević, R. (1996). *Dijete i razrokost*. Sarajevo: Svjetlost i Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Durnian, M. J., Owen, E. M., Baddon, C. A., Noonan, P. C & Marsh, B. I. (2010). The Psychosocial Effects of Strabismus: Effect of Patient Demographics on the AS-20 Score. *Journal of AAPOS/ American Association for Pediatric Ophthalmology and Strabismus*, Vol. 14, No. 6, 469-471.
- Ekdawi, S. N, Nusz, K. J., Diehl, N. N. & Mohny, B. G. (2010). The Development of Myopia Among Children With Intermittent Exotropia. *American Journal of Ophthalmology*, Vol. 149, No. 3, 503-507.
- Ethan, D. & Basch, C. E. (2008). Promoting Healthy Vision in Students: Progress and Challenges in Policy, Programs and Research. *Journal of School Health*. Vol. 78, No. 8, 411-416.
- Eškirović B. i Vučinić V. (2011). Tifloška interpretacija oštine vida u uslovima slabovidosti. U N. Glumbić i V. Vučinić (ur.), *Specijalna edukacija i rehabilitacija danas* (str. 75-81). Beograd: Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju Univerziteta u Beogradu.
- Eškirović, B. Vučinić, V. i Mačešić Petrović, D. (2009). *The Problems of Non-understanding of Low Vision*, 7th European ICEVI Conference, Proceedings from 7th European Conference of ICEVI, Living in a Changing Europe. Retrieved May 15, 2012 from the World Wide Web <http://www.icevi-europe.org/dublin2009/index.html>.
- Faghihi, M., Ostadimoghaddam, H., Fatemi, A., Heravian, J. & Yekta, A. (2010). The Prevalence of Refractive Errors, Strabismus and Amblyopia in Schoolboys of Varamin, Iran, in 2010. *Iranian Journal of Ophthalmology*, Vol. 24, No. 2, 33-39.
- Faghihi, M., Ostadimoghaddam, H. & Yekta, A. (2011). Amblyopia and Strabismus in Iranian Schoolchildren, Mashhad. *Strabismus*, Vol. 19, No. 4, 147-152.
- Gligorović M., Vučinić V., Eškirović B. & Jablan B. (2011). The Influence of Manifest Strabismus and Stereoscopic Vision on Non-verbal Abilities of Visually Impaired Children, *Research in Developmental Disabilities*. Vol. 32, No. 5, 1852-1859.

- Gligorović, M., Glumbić, N., Maćešić Petrović, D. (2005). Specifične smetnje u učenju kod dece mlađeg školskog uzrasta. U S. Golubović (ur.), *Smetnje u razvoju kod dece mlađeg školskog uzrasta* (str. 415-523). Beograd: Defektološki fakultet.
- Hatt, S. R., Leske, D. A., Adams, W. E., Kirgis P. A., Bradley, E. A. & Holmes, J. M. (2008). Quality of Life in Intermittent Exotropia. *Archives of Ophthalmology*, Vol. 126, No. 11, 1525-1529.
- Hinkley, S, Schoone, E. & Ondersma, B. (2011). Perceptions of Elementary Teachers about Vision and Learning and Vision Therapy. *Journal of Behavioral Optometry*, Vol. 22, No. 1. 3-9.
- Hunter, G. D. (2012). Thoughts on the Future of Pediatric Ophthalmology and Strabismus Research. *Journal of AAPOS/American Association for Pediatric Ophthalmology and Strabismus*, Vol. 16, No. 3, 221-222 .
- Ingram R. M., Gill, L. E. & Lambert T. W. (2003). Emmetropisation in Normal and Strabismic Children and the Associated Changes of Anisometropia. *Strabismus*, Vol. 11, No. 2, 71– 84.
- Kanonidou, E., Proudlock, F. A. & Gottlob, I. (2010). Reading Strategies in Mild to Moderate Strabismic Amblyopia: An Eye Movement Investigation. *Investigative Ophthalmology & Visual Science*, Vol. 51, No. 7, 3502-3508.
- Koller, P. H. (1997). How Does Vision Affect Learning? *Journal of Ophthalmic Nursing and Technology*, Vol. 16, No. 1, 7-11.
- Koller, P. H. (1999). How Does Vision Affect Learning? Part II, *Journal of Ophthalmic Nursing and Technology*, Vol. 18, No. 1, 12-18.
- Lukman, H., Kiat, E. J, Ganesan, A., Chua, L. W., Khor, L. K. & Choong, F. Y. (2011). Negative Social Reaction to Strabismus in School Children Ages 8-12 Years. *Journal of AAPOS/ American Association for Pediatric Ophthalmology and Strabismus*, Vol. 15, No. 3, 238-240.
- Massof, R. W. & Fletcher, D. C. (2001). Evaluation of the NEI Visual Functioning Questionnaire as An Interval Measure of Visual Ability in Low Vision. *Vision Research*, Vol. 41, 397–413.
- Matsuo, T. & Matsuo, C. (2007). Comparison of Prevalence Rates of Strabismus and Amblyopia in Japanese Elementary School Children Between the Years 2003 and 2005. *Acta Medica Okayama*, Vol. 61, No. 6, 329 -334.
- Mendola, J. D., Conner, I. P., Roy, A., Chan, S. T. Schwartz, T. L., Odom, J. V. & Kwong, K. K. (2005). Voxel-Based Analysis of MRI Detects Abnormal Visual Cortex in Children and Adults With Amblyopia. *Human Brain Mapping*, Vol. 25, 222–236.
- Moguel Ancheita, S., Ramirez Sibaja, S., Reyes Pantoja, S. A. & Orozco Gomez, L. P. (2010). Visuomotor Functions and Intelligence Subsequent to Strabismus Treatment. Second phase. *Cirugi ´a y Cirujanos*, Vol. 78, No. 4, 468–472.
- Mohney, B. G., McKenzie, J. A., Capo, J. A., Nusz, K. J., Mrazek, D. & Diehl, N. N. (2008). Mental Illness in Young Adults Who Had Strabismus as Children. *Pediatrics*, Vol. 12, No. 5, 1033-1038.
- Nelson B. A., Gunton K. B., Lasker J. N., Nelson L. B. & Drohan L. A. (2008). The Psychosocial Impact of Strabismus in Teenagers and Adults and the Impact of Surgical Correction. *Journal of AAPOS/ American Association for Pediatric Ophthalmology and Strabismus*, Vol. 12, No. 1, 72-76.
- Novosel, M. I. i Marvin Cavor, Lj. (1985). Acadia test razvoja sposobnosti. *Primijenjena psihologija*, Br. 1-2, 103-108.
- Olitsky, S. E., Sudesh, S., Graziano, A., Hamblen, J., Brooks, S. E. & Shaha, S. H. (1999). The Negative Psychosocial Impact of Strabismus in Adults. *Journal of American Association for Pediatric Ophthalmology and Strabismus*, Vol. 3, No. 4, 209-211.

- Pogrud, L. R. & Fazzi, L. D. (2002). *Early Focus: Working with Young Children Who Are Blind or Visually Impaired and Their Families* (2nd ed.). New York: AFB Press.
- Pathai, S., Cumberland, P. & Rahi, J. S. (2010). Prevalence of and Early-Life Influences on Childhood Strabismus: Findings from the Millennium Cohort Study. *Archives of Pediatrics and Adolescent Medicine*, Vol. 164, No. 3, 250-257.
- Pfeiffer, D. L., Eisenberg, J., Neuber, K., Sinclair-Morris, D., Slonneger, G. & Trump, K. (2010). *Guidelines for Working with Students Who Are Blind or Visually Impaired in Virginia Public Schools*. Retrieved May 15, 2012 from the World Wide Web  
<http://www.doe.virginia.gov/VDOE/Instruction/Sped/varegs.pdf>
- Reed, M. J., Kraft, S. P. & Buncic, R. (2004). Parents' Observations of the Academic and Nonacademic Performance of Children with Strabismus. *Journal of Visual Impairment and Blindness*, Vol. 98, No. 5, 276-288.
- Stankov, B., Ljutica, M. i Đokić, Lj. (2012). *Osnovi strabizmologije*, Beograd: Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju Univerziteta u Beogradu.
- Satterfield, D., Keltner, J. L. & Morrison, T. L. (1993). Psychosocial Aspects of Strabismus Study. *Archives of ophthalmology*, Vol. 111, No. 8, 1100-1105.
- Smiljanić, N. (2001). *Ispitivanje vidnih funkcija*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Suttle, K. M., Melmoth, D. R., Finlay, A. L., Sloper, J. J. & Grant, S. (2011). Eye-hand Coordination Skills in Children with and without Amblyopia. *Investigative Ophthalmology and Visual Science*, Vol. 52, No. 3, 1851-1864.
- Tonge, B. J., Lipton, G. L. & Crawford, G. (1984). Psychological and Educational Correlates of Strabismus in School Children. *Australian and New Zeland Journal of Psychiatry*, Vol. 18, No. 1, 71-77.
- Von Noorden G. K. & Campos E. (2002). Binocular Vision and Ocular Motility: Theory and Management of Strabismus, Chapter 12. In *Examination of the Patient II* (pp. 168-210). Saint Louis: Mosby.
- Vučinić, V. (2014). *Osnovi tiflogije*. Beograd: Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju Univerziteta u Beogradu.
- Watson, C. S., Kidd, G. R., Horner, D. H. & Connel, P. J. (2003). Sensory, Cognitive and Linguistic Factors in the Early Academic Performance of Elementary School Children: The Benton-IU project. *Journal of Learning Disabilities*, Vol. 36, No. 2, 165-197.
- Webber, A. L., Wood, J. M., Gol, G. A. & Brown, B. (2008). The Effect of Amblyopia on Fine Motor Skills in Children. *Investigative Ophthalmology & Visual Science*, Vol. 49, No. 2, 594-503.
- Zaba J. (2001). Social, Emotional and Educational Consequences of Undetected Children's Vision Problems. *Journal of Behavioral Optometry*, Vol. 12, No. 3, 66-70.

### Подаци о ауторима

**Др Бранка Ешкировић** (1959) је ванредни професор на Факултету за специјалну едукацију и рехабилитацију Универзитета у Београду.

**E-mail: [brankaesk@sbb.rs](mailto:brankaesk@sbb.rs)**

**Др Милица Глигоровић** (1966) је ванредни професор на Факултету за специјалну едукацију и рехабилитацију Универзитета у Београду.

**E-mail: [gligorovic@fasper.bg.ac.rs](mailto:gligorovic@fasper.bg.ac.rs)**

**Др Весна Вучинић** (1962) је доцент на Факултету за специјалну едукацију и рехабилитацију Универзитета у Београду.

**E-mail: [vesnavucinic@live.com](mailto:vesnavucinic@live.com)**

**Др Бранка Јаблан** (1965) је ванредни професор на Факултету за специјалну едукацију и рехабилитацију Универзитета у Београду.

**E-mail: [jablanb@vektor.net](mailto:jablanb@vektor.net)**

## РАЗУМЕВАЊЕ ПРОСТОРА ДЕЧЈЕГ ВРТИЋА КАО КУЛТУРНО СТРУКТУРИРАНОГ ОКРУЖЕЊА

**Апстракт** *Рад се бави приступом у разумевању простора дечјег вртића као културно структурираног окружења које је креирано као место заједничког живљења деце и одраслих. Ослањајући се на социокултурну теоријску оријентацију, простор се посматра као материјална, али и симболичка компонента целине институционалног контекста у коме се остварују учење и добробит деце. Циљ је да се допринесе разумевању: Зашто је простор вртића креиран и структуриран на одређени начин? Које аспекте културе и педагошке визије рефлектује одређено физичко окружење? У каквој су релацији физичке, педагошке и социјалне димензије окружења у вртићу? На који начин простор утиче на учење и добробит деце? Простор вртића се у раду разматра на макроплану архитектуре и опремљености, као одраз ширег социокултурног контекста и на микроплану организације и структурирања простора, као оквир за учење и креирање значења, и као материјализација одређене филозофије васпитања (на примеру Ређо концепције). Указује се на значај разумевања простора вртића не само с организационог аспекта, већ пре свега са становишта његовог утицаја на учење и добробит деце. Истиче се да је освешћивање релевантних фактора из ширег друштвеног контекста, као и филозофских и педагошких димензија васпитног процеса које се преламају кроз простор, од суштинске важности, као и стално преиспитивање могућности које он пружа, односно ускраћује деци.*

**Кључне речи:** *простор дечјег вртића, културно структурирано окружење, учење, добробит деце.*

## CONCEPTUALIZING KINDERGARTEN SPACE AS A CULTURALLY STRUCTURED ENVIRONMENT

**Abstract** *The paper deals with an approach to comprehend kindergarten space as a culturally structured environment created for mutual living of children and adults. Relying on the socio-cultural theoretical orientation, space is regarded as not only material but also a symbolic component of the entity of the institutional context in which*



*learning and welfare of children are realized. The aim is to contribute to understanding: Why is the kindergarten space structured in a certain way? Which aspects of culture and pedagogic vision does a certain physical environment reflect? How are physical, pedagogic, and social dimensions related in the kindergarten? How does space affect learning and welfare of children? On a macro level, kindergarten space is analyzed regarding architecture and equipment as a reflection of a wider socio-cultural context, and on a micro level organization and space structuring as the framework for participation and creation of meaning and materialization of a certain educational philosophy (exemplified by the Reggio concept). The significance of space is stressed not only from the organizational aspect but also according to its effects on learning and welfare of children. It is also stressed that the awareness of relevant factors from a wider social context and philosophical and pedagogic dimensions of the educational process which are reflected in the space are essential as is constant re-examination of its possibilities and drawbacks for the benefit of children.*

**Keywords:** *kindergarten space, culturally structured environment, learning, welfare of children.*

## ПОНИМАНИЕ ПРОСТРАНСТВА ДЕТСКОГО САДА КАК КУЛЬТУРНО СТРУКТУРИРОВАННОЙ СРЕДЫ

### **Резюме**

*В статье рассматривается проблема понимания пространства детского сада как культурно структурированной среды, которая создана для совместного проживания детей и взрослых. Опираясь на социокультурную теоретическую ориентацию, пространство рассматривается не только как материальная, но и как символическая составляющая институционального контекста в целом, в рамках которого осуществляется учеба и благополучие детей. Цель данной работы заключается в попытке способствовать пониманию следующих вопросов: почему пространство детского сада создано и структурировано определенным образом; какие аспекты культуры и педагогического видения отражает определенная физическая среда; в каком соотношении находятся физические, педагогические и социальные аспекты окружающей среды в детском саду; как пространство влияет на обучение и благополучие детей. В данной статье пространство детского сада рассматривается на макро уровне архитектуры и оборудования как отражение более широкого социально-культурного контекста и на микро уровне организации и структурирования пространства, в рамках которого применяется конкретная философия образования. Указывается на важность понимания пространства детского сада не только с аспекта организации, но в первую очередь, с точки зрения его влияния на обучение и благополучие детей. Подчеркивается факт, что понимание релевантных факторов более широкого общественного контекста, философских и педагогических аспектов процесса воспитания, которые преломляются через пространство, имеет существенное значение.*

**Кључеве слова:** *пространство детског сада, културно структури-  
рованная среда, обучение, благополучие детей.*

### **Увод: Простор као аспект контекста дечјег вртића**

Последње две деценије питање контекста у учењу и подучавању постаје све актуелније у педагошкој теорији и пракси, посебно када је реч о предшколској педагогији. Бројна савремена истраживања поткрепљују становиште по коме институционални контекст у васпитању и образовању на раном узрасту није само „нужност“, већ потенцијал који у знатној мери може да допринесе квалитету искустава, учења и развоја деце (Petrović Sočo, 2011). Поменута истраживања заснивају се на социокултурној теоријској оријентацији која истиче кључну улогу окружења у учењу и развоју. Дечји вртић је специфичан социокултурни контекст – место сусрета, заједничког живљења и учења деце и одраслих. Контекст вртића је комплексан и динамичан систем, који чини интерактивна мрежа услова који су специфични за сваку појединачну установу (Серпи & Zinni, 1998; Krnjaja, 2009; Lave & Wenger, 1990). Као релевантне димензије овог система можемо издвојити културне, социјалне, педагошке и организационе услове са којима су деца и одрасли у сталном међудејству. Простор је део контекста дечјег вртића, па се стога и сам може сагледати кроз наведене димензије. Разумевање простора не само као дела организационе структуре, већ и као одраза специфичних културних и педагошких услова и оквира за учешће у социјалним интеракцијама у вртићу, може допринети дубљем разумевању утицаја који он има на учење и добробит деце.

Учење и добробит деце се у овом раду разумеју из социокултурне перспективе, као процеси који се не могу сагледати мимо односа и властитих активности детета у и са окружењем у коме оно одраста. Дете у вртићу учи кроз делање – свакодневне активности, игру и активности планираног учења; у интеракцији са вршњацима, одраслима и физичким окружењем. У овим активностима оно налази смисао, преиспитује властите теорије и реконструише значења (Bruner, 2000). Дететова делатност и добробит се међусобно прожимају. Добробит детета интегрише субјективно осећање задовољства са дететовим успешним психолошким функционисањем (аутономијом, активизмом, самоприхватањем...) и функционисањем на интерперсоналном плану (припадањем, активним учешћем у заједници, прихватањем других и усклађивањем са њима...) (Pavlović Breneselović, 2010). Активности детета су основ за дететову добробит, док, с друге стране, од стања добробити зависи и природа његовог делања и активности, а тиме и учење (Pavlović Breneselović, 2010).

## На шта мислимо када кажемо простор дечјег вртића

Простор дечјег вртића најчешће се дефинише као физичко окружење које конституише вртић као институцију, укључујући унутрашњу и спољашњу средину, архитектонски дизајн непосредног окружења, зграду вртића, двориште, унутрашње просторије, фиксне инсталације, намештај, опрему и друге артефакте (Lekken & Moser, 2012). Међутим, како материјалност представља значајни структурални оквир за креирање значења, припадања и идентитета у ситуацијама које се одвијају на одређеном месту (Fredriksen, 2012; Lenz Taguchi, 2010), поред материјалног важно је узети у обзир и значењски аспект простора. Простор дечјег вртића није креиран само физички, већ и на индивидуалном и социјалном плану – кроз лични доживљај и значење које се везује за дато место, односе и заједничка значења која се на том месту успостављају. Стога се не може схватити као непроменљива датост, већ као динамичка конструкција која се трансформише у складу с активностима и значењима која му придају актери у ситуацијама које се одвијају у том простору (Lekken & Moser, 2012; Otto, 2005).

### Простор дечјег вртића као културно структурирано окружење

Простор вртића никада није неутралан. Он је *приређен* за одређену врсту искустава и културне праксе. У интеракцији са децом простор рефлектује одређене идеје и очекивања, која иако су често невидљива знатно обликују свакодневни живот и учење у вртићу (Nordtomme, 2012; Slunjski, 2006). У овом одељку ћемо настојати да размотримо зашто је простор вртића креиран на одређени начин и како као такав посредује креирање значења, учење и добробит деце. Простор ћемо посматрати на два плана: на макроплану његове архитектуре и опремљености, као и на микроплану организације и структуре.

#### *Простор вртића као одраз ширег социокултурног контекста*

Када се о простору размишља на макроплану, релевантно је вратити се корак уназад и поставити питање који све фактори утичу на креирање простора дечјег вртића и на који начин. Када говоримо о изградњи вртића, одлучујућу улогу имају релевантне службе у оквиру локалне управе или министарства под чијом надлежношћу је предшколско васпитање. Тако је одлука о градњи вртића, месту на коме ће бити израђен, као и о пројекту изградње углавном политичка одлука. С друге стране, како ће вртић бити саграђен зависи од стандарда који постоје у овој области, али и од идејног решења архитектке. Међутим, може се уочити да простори вртића грађених у једном друштвено-историјском контексту личе једни на друге и да постоји карактеристичан стил градње који се везује за одређени период. Он је одраз тенденција у архитектури, али још више одраз културног контекста – поимања друштва

и визије његовог развоја, разумевања детињства и статуса (мале) деце, друштвених функција институционалног предшколског васпитања, актуелних (и преовлађујућих) педагошких концепција (уверења о природи детета и развоја, квалитету окружења у коме расту мала деца...) и политике која се на основу тога креира. Још један аспект културе треба имати у виду. У којој мери ће процес изградње, па и опремања вртића, бити отворен за укључивање и повезивање различитих структура и релевантних актера – доносилаца одлука, архитеката и дизајнера, васпитача и педагога, деце и родитеља, и преговарање различитих перспектива, зависи од развијености културе демократског дијалога у процесу доношења одлука у једном друштву. То је важан фактор који утиче на физичко окружење и његову усклађеност са потребама заједнице, као и потребама оних којима је првенствено намењен, а то су деца и њихове породице уколико говоримо о дечјем вртићу.

Простор вртића је истовремено одраз садашњег тренутка, као и прошлости, у оном смислу у коме материјалност и структура простора рефлектују одређене идеје о детињству и предшколском васпитању (Nortomme, 2012). Тако, простор може рефлектовати идеју о збрињавању деце као доминантној функцији предшколског васпитања (нпр. *стерилни* простори у којима је приоритет хигијена), или пак вредности попут дечјих права и активне улоге деце у друштву (простори који *славе* детињство); атмосферу добродошлице и могућности укључивања породице и других чланова локалне заједнице или затворености вртића за спољашњи свет.

Простор је такође нека врста канала између унутрашњег и спољашњег света (Terr, 2001). Питање које се поставља је у којој мери ови светови кореспондирају, како се то огледа у физичком окружењу и на који начин утиче на учење и добробит деце. Чини се да одговори на ово питање знатно варирају – од тежње да се деца у вртићу *заштите* од спољашњег света, до становишта да спољашњи свет и савремена култура треба да прожимају дечји вртић и да вртић треба да омогући деци да учествују „пројектима културне интерпретације“ и стварања културе (Serri & Zinni, 1998). Поменуте перспективе се јасно рефлектују кроз материјалне аспекте културе вртића. У многим вртићима, уколико се ограничимо на институционално предшколско васпитање у земљама западне културе, употребљавају се поједностављени културни симболи који чине типичну естетику вртића – постери са стереотипним облицима, бојама и сликама које подсећају на цртане ликове, панои с уоквиреним дечјим радовима и сл. (Terr, 2001). Простори су најчешће подељени *кутићима* за игру који су и сами неретко типски: кутић кухиње, коцака, лутака. Чак је и садржај често устаљен и фиксиран за кутић, при чему преовладавају структурисане играчке, супститути предмета који се користе у свакодневном животу (мало посуђе, пластично воће, пластични алат), дидактички материјали и сл. Предмети који се употребљавају у свакодневном животу у вртићу су у другом плану. И природа која се *пусти у вртић* често је деконтекстуализована – попут семена које је засађено у чаши, сакупљеног лишћа и сл. Овакав простор одаје слику о детету које треба да буде заштићено од спољашњег света да би учило, усвајајући најпре једноставне, а потом и све сложеније концепте (Terr, 2001). Вртић је специфични свет

који су одрасли креирали за дете, уносећи у њега одређене аспекте културе који често остају изоловани и бивају представљени кроз поједностављене материјалне форме. Такво окружење ограничава учешће деце у култури и не подстиче њихово дубље бављење окружењем у коме живе и својим местом у њему.

Насупрот томе, у неким алтернативним концепцијама дечјег вртића (попут Ређо концепције о којој ће бити више речи, или Валдорф педагогије) постоји тежња да се спољашњи свет интегрише у окружење и живот вртића. Оне настоје да омогуће учење у реалном свету и преко њега, што се рефлектује и кроз материјални аспект културе вртића. У вртићу се користе предмети из свакодневног живота, води се рачуна о њиховој сврси и естетској димензији. Простор отвара могућност за истраживање, разноврсна искуства, односе и интеракције, као и различите начине изражавања. Дете у вртићу открива и интерпретира свет и своје место у њему. Спољашњи и унутрашњи простор вртића је повезан. Вртић је место сусрета, са просторијама за различите социјалне активности и активности локалне заједнице.

Још један аспект који треба имати у виду кад је реч о структури простора дечјег вртића је порука коју он шаље о положају деце у односу на одрасле. Табуизација одређених просторија у које деца немају приступ попут кухиње, канцеларије и сл. или, на пример, издвојени сто за васпитаче у соби који личи на катедру – подупиру моћ одраслих у односу на дете. Истраживања показују да су мала деца осетљива на питање моћи и да јасно препознају који простори им ограничавају моћ, а који омогућавају њено освајање и преузимање контроле (Clark, 2005). Тако истраживања дечје перспективе о простору показује да деца придају значење простору на основу свог учешћа или учешћа других у активностима које се у њему одвијају (Pavlović Breneselović & Avramović, 2012). Као значајна, деца препознају места сусрета и интеракција са блиским вршњацима и одраслима, интимна места која носе *лични печат*, док у неомиљене просторе сврставају оне за које везују неко негативно осећање и у којима се не осећају добродошло (попут простора који су намењени искључиво одраслима (Clark, 2005). Када је реч о манифестацији неравноправног положаја деце у односу на одрасле, интересантан увид даје једно акционо истраживање у Хрватској, у коме су васпитачи дошли до закључка да знатно већи део укупне површине вртића заузима простор у коме деца уопште не бораве или бораве јако кратко (простори за гардеробу, купатила и сл.) у односу на простор који је у функцији деце и њихових активности (Slunjski, 2006). И то није јединствен пример. Простор у дечјим вртићима често је конципиран много више по мери одраслих и у циљу што ефикаснијег обављања њихових активности него по мери деце. То показује да су „живљење и учење деце, односно култура детињства, често подређени култури одраслих, уместо да је обрнуто“ (Slunjski, 2006:124). За разлику од простора који су конципирани тако да одражавају хијерархијски однос између деце и одраслих, простори дечјег вртића могу представљати физичку манифестацију једнакости и заједништва деце и одраслих. Такав потенцијал имају заједнички, као и транспарентни и вишеслојни простори у којима су сви добродошли, који су у служби деце и њиховог учења. Флексибилност и могућност трансформације је такође

важна карактеристика простора јер омогућава његово прилагођавање актуелним активностима и *експериментисању* деце и одраслих (Serpi & Zinni, 1998).

*Простор као оквир за учешће и креирање значења*

До сада је углавном било речи о структури простора децјег вртића на макроплану – о његовој архитектуру и опремљености. Практичари ове аспекте физичког окружења углавном затичу као датост. Насупрот томе, начин организације и структурирања простора, његово прилагођавање активностима деце, обогаћивање материјала и његова доступност су у домену васпитача и одраз како званичне програмске концепције, тако и њихове личне филозофије васпитања и културе институције. Структура простора на микроплану одражава експлицитна, али и имплицитна уверења о деци, процесу учења и добробити деце, и представља оквир за учешће деце и креирање значења. У овом одељку ћемо настојати да укажемо на неке од значајних аспеката структуре простора који утичу на квалитет учења деце и њихову добробит.

Простор децјег вртића има потенцијал да оснажује процес учења, али и да га осиромашује (Prosser 1999, према: Slunjski, 2006). Учење је активан процес који се на раном узрасту одвија превасходно кроз чињење и сарадњу. Стимулативно окружење које позива на интеракцију има далеко већи образовни потенцијал од оног које је оскудно опремљено и стерилно. Богатство материјала, његова осмишљеност, атрактивност и занимљивост подстиче на истраживање, решавање проблема и откривање. Различите активности које дете може да практикује користећи различите материјале, као и различито искуство које притом стиче доприносе креирању значења у процесу учења. Доступност разноврсног материјала подстиче аутономију детета, његову самосталност у планирању и организацији учења у складу са сопственим интересовањима, компетенцијама и стилем учења (Edwards et al, 1997). Укључивање неструктурираних и полуструктурираних материјала попут природних, рециклажних материјала, рестлова, грађевинског материјала, геометријских тела... има потенцијал да провоцира игру и учење, преговарање значења кроз интеракције и позиционирање у њима (Fredriksen, 2012). С друге стране, оскудна опремљеност материјалима који позивају на активно учење, као и једноличан и устаљен материјал, средину чине неподстицајном. Тај проблем се у пракси неретко покушава надоместити „већом усмереношћу на подучавање деце готовим информацијама и чињеницама, што представља већи проблем што је дете млађе“ (Slunjski, 2006:76). Недоступност материјала (нпр. деца не могу да дохвате материјал који је сложен на високим полицама или смештен у ормару...), ограничена мобилност материјала – његова везаност за одређени простор (фиксиран садржај појединих кутића), као и ограничења у коришћењу материјала која постављају васпитачи (нпр. дете мора да пита уколико жели да користи одређени материјал) воде пасивизацији детета и тако битно ограничавају степен његовог учешћа.

Простор битно одређује врсту и квалитет интеракција између деце, као и између деце и одраслих. Могућност сусрета, комуникације и интеракције важан је критеријум квалитета простора (Dahlberg et al, 2007; Gandini 1998; Malaguzzi 1998), посебно ако се има у виду да учење подразумева дискусију, преиспитивање и размену идеја. Простор који обезбеђује различите облике социјалног груписања – дружење и активности деце у малим групама, заједничке активности у већој групи, комуникацију и размену на нивоу установе, као и установе и локалне заједнице, отвара већи потенцијал за учење. Подједнако су важни заједнички простори, одвојени мали простори који подржавају сарадњу у групи, али и места где деца могу самостално да раде (Gandini, 1998).

Документовање дечјих радова, идеја и размишљања представља важан аспект комуникације у оквиру вртића. Дечји цртежи, модели, постери, фотографије, видео-снимци и сл. значајни су артефакти у култури вртића. Дечји радови се могу комуницирати на различите начине – од излагања готових радова као завршних продуката и фиксираних експоната до документовања процеса и коришћења документације као позива на дијалог и преговарање значења, када она постаје значајан ресурс за учење.

Многи аутори истичу да простор утиче на стварање „опште атмосфере“ у вртићу и шаље поруку о пожељним и непожељним понашањима (Stoll & Fink, 2001). Вртић је место живљења деце, због чега је веома важно да се она у њему осећају сигурно, прихваћено и поштовано. Простор утиче на осећање припадања, па се зато поставља питање у којој мери је деци дозвољено да у њему оставе свој *траг*. Поред персонализације простора, осећању припадања доприноси и могућност коју деца имају да прилагођавају и уређују простор према својим потребама и активностима.

Уопште узев, концепција простора у вртићу умногоме је одраз начина рада васпитача, метода и облика активности које подстиче у раду са децом процењујући их као вредне у процесу учења и развијања добробити деце. У отвореним просторима који су намењени истраживачким активностима, сарадњи, слободном кретању и избору различитих материјала – распоред намештаја, понуда и доступност материјала и опреме ће подржавати аутономију, активно учешће и учење деце. Насупрот томе, схватање васпитача да се учење превасходно дешава током активности које воде одрасли одразиће се на структурирање простора у коме ће постојати *простор за учење* (постављени столови за којима ће деца решавати задатке, велики тепих на коме ће се окупити цела група и учествовати у фронталним активностима...), при чему ће се од деце очекивати да буду *дисциплинована* и концентрисана на задату активност.

#### *Простор као материјализација одређене филозофије васпитања*

Већ је истакнуто да су организација и структура простора у дечјем вртићу највише одраз начина рада васпитача, који је одређен како званичном програмском концепцијом, тако и њиховим имплицитним педагогијама. То значи да је у



материјално окружење за учење у вртићу уткана одређена филозофија васпитања, при чему она не мора нужно да буде кохерентна ни освешћена. У овом одељку ћемо се бавити питањем на који начин се поима простор као део приређеног контекста за учење у Ређо Емилија (Reggio Emilia) концепцији предшколског васпитања у којој се велика пажња посвећује физичком окружењу. Настојаћемо да сагледамо на који начин уређење простора, у спрези са филозофијом васпитања, посредује активности детета, интеракције и идентитет деце.

Простор се високо вреднује у Ређо педагогији и сматра „трећим васпитачем“ (Gandini, 1998), па се стога сматра великим образовним потенцијалом. Верује се да деца најбоље могу да креирају значења и да откривају смисао света уколико живе у комплексном окружењу које подржава развијање разноврсних односа и интеракција, искустава и начина изражавања. Тако и вртић треба да одражава сву сложеност спољашњег света и културе у коју је уроњен, са идејом да постане „микросмос друштва“ (Серпи & Zinni, 1998:14). Тако простор вртића у функционалном и у естетском смислу рефлектује простор (италијанског) града. Централни део вртића је трг (piazza), осмишљен као место сусрета, јавни простор који позива на окупљања, интеракцију, „причање прича“, грађење односа и колективног идентитета (Rinaldi, 1998). Деца су на тргу често доступни костими, као и одговарајућа сценографија који позивају на истраживање различитих улога грађана и динамике једног града.

Вртић кореспондира са спољашњим окружењем. Унутрашњи и спољашњи простори повезани су лођама, стакленим баштама, уређеним двориштима..., тако да унутра може да се „осети оно шта се дешава напољу – од промене времена до ритма града, управо зато што и сам вртић постоји у специфичном простору и времену“ (Серпи & Zinni, 1998:41). Ови међупростори и простори на отвореном користе се за (стаклене) баште, игралишта, стазе и клупе, инсталације које приказују утицај сила природе (попут ветра и воде...). Вртић је отворен и за „спољашњи свет“ који га прожима. Предмети који се свакодневно користе су реални предмети (порцелански тањира, ваза са цвећем, часовник итд.), а не њихови супститути. Води се рачуна о сврси предмета, као и о њиховој естетској димензији. Предмети који се користе никада нису изоловани ни униформно класификовани, већ су увек у контексту и међусобно повезани одражавајући комплексност окружења у коме човек живи (Wien, 1997, према: Kocher 2008). Спознати сложени свет у коме живимо и своје место у њему један је циљева учења у Ређо вртићима, који је уткан у доминантан приступ у раду са децом. Деца у вртићу претежно раде на пројектима који се односе на неко питање или проблем који препознају као значајан, истражујући га са различитих аспеката у његовој сложености. Рад на пројектима се ослања на просторно окружење које се прилагођава истраживачким активностима деце и одраслих и стално обогаћује материјалима „из спољашњег света“ који су релевантни за проучавање изабране теме.

Важна улога културе и уметности у Ређо вртићима евидентна је у простору атељеа који је место експериментисања, изражавања и документовања. Сваки Ређо вртић од '70-их година прошлог века има простор великог атељеа (уметничког



студија), а од '80-их година и мини-атељеа у свакој соби (Upits, 2009). Атељеи су опремљени разноврсним материјалима – различитим врстама боја, природним материјалима (лишћем, шкољкама, кестењем...), глином, жицом, текстилом, делићима за мозаик итд. Материјал у атељеу је стално доступан деци и одраслима, и транспарентан (изложен на столовима и/или у провидним кутијама). Деца уз подршку *атељеисте*, визуелног педагога, истражују „рукама и умом“, изражавају своје разумевање света, идеје и осећања које се високо вреднују у Ређо педагогији (Rinaldi, 1998). С друге стране, атеље даје могућност одраслима да прате рад деце и стичу увид у процес њиховог учења. Тако, атеље истовремено представља радионицу и документациони центар.

Комуникација је суштински аспект Ређо педагогије *односа и слушања* (Серри & Zinni, 1998), па је стога важно да простор омогућава различите видове интеракција и сталан дијалог између деце и одраслих, васпитача и родитеља, вртића и локалне заједнице. Зато се у вртићима могу наћи велики простори који представљају места сусрета и размене у већој групи, простори погодни за рад у мањим групама, као и они интимни у којима деца (и одрасли) могу самостално да бораве и раде. Како је слушање деце једна од основних улога васпитача, која му омогућава да гради програм уважавајући дечју перспективу и контекст учења, тако и простор који омогућава документовање процеса учења деце, њихових доживљаја и односа постаје веома важан. На зидовима соба и ходника изложени су бројни радови деце који рефлектују њихове активности, размишљања, идеје и доживљаје, при чему се примењују бројне технике документовања – цртежи, модели, инсталације, фотографије, видео-снимци, постери и сл. Ови производи деце су изложени тако да позивају на дијалог и преговарање значења. И други делови вртића се опајају као важни када је реч о комуникацији. Тако се настоји да и транзициони простори (ходници, врата између соба, *филтер-зоне* близу вртићких соба) подрже дијалог између деце и одраслих, док се комуникациона функција простора са специфичном наменом (улазни хол, кухиња) прилагођава потребама оних који их користе.

Простор у Ређо вртићима омогућава прилагођавање и трансформисање према активностима и експериментисањима деце и одраслих током дана, као и током дужег временског периода, што омогућавају покретни панели, провидна платна, мобилни намештај и сл.

И поред тога што су неки простори вртића специфично креирани да подрже истраживање и експериментисање деце (атеље, собе, трг), цео вртић је организован тако да подстакне учење. Деца имају приступ свим просторијама у вртићу (укључујући кухињу и канцеларије васпитача). У њима могу да бораве и да их користе проналазећи различите подстицаје. Такође, структура простора у вртићу не одражава хијерархију између појединих просторија (радних простора за децу и одрасле, сервисних и транзитних простора, соба и канцеларија), већ напротив њихову комплементарност, повезаност и заједнички значај. Оно о чему се води рачуна је и транспарентност и вишеслојност простора која отвара *вишеструке прилике за учење* (Серри & Zinni, 1998:37).

И најзад оно што тим дизајнера и педагога Ређо вртића такође поставља као принцип када је реч о креирању простора јесте јединственост сваког вртића која се постиже препознатљивом архитектуром и елементима у простору који стварају специфични просторни идентитет (Cerri & Zinni, 1998).

Из наведеног примера се може закључити како се одређена филозофија васпитања рефлектује на организацију простора (и избор материјала), као и то на који начин простор, у спрези с осталим елементима контекста, подупире активности деце које се препознају као вредне, посредујући одређену слику о детету и оквир очекиваних интеракција. Тако Ређо вртићи омогућавају деци да се изразе користећи *100 језика деце*, да комуницирају и конструишу своје идеје и теорије о свету кроз интеракције са другима, подупирући становиште о детету као компетентном, креативном и нарасе друштвеном бићу које је богато потенцијалима. Развијање когнитивних способности и компетенција деце у овој концепцији није само себи циљ, већ је стављено у контекст истраживања властитих идеја и пројеката кроз интеракције између деце и одраслих. Простор је у служби истраживачког процеса – па је стога флексибилан и прилагодљив, док избор материјала који се користе у раду представља *отворено поље* које се усклађује са актуелним *експериментисањима* деце и одраслих. Предмети и материјали који се користе у Ређо вртићима културно су и животно везани, а њихова намена није дидактички ограничена. Промовисање аутономије и самосталности деце у процесу учења огледа се у сталној доступности разноврсних и подстицајних материјала и активној улози деце у (ко)конструисању свог физичког окружења.

### **Закључак: Како простор вртића утиче на учење и добробит деце**

У досадашњој анализи утицај простора на учење и добробит деце посматрали смо на макроплану архитектуре и опремљености дечјег вртића, и на микроплану његовог структурирања и организације, па се и закључци могу извести на ова два плана.

У архитектуру дечјег вртића уткано је становиште о положају деце у друштву, функцијама и циљевима предшколског васпитања који су одраз доминантне културе, стратегије развоја друштва и образовне политике. Концепција простора дечјег вртића доприноси регулисању спољашњег и унутрашњег света у вртићу, статуса деце и одраслих, улоге породице и локалне заједнице у институционалном васпитању, препознатљивости вртића у заједници и сл. Опремљеност простора, која је такође у домену образовне политике и регулативе, одражава уверења о томе шта чини безбедно и примерено окружење за живот, учење и развој мале деце. Она утиче на свет који се гради у дечјем вртићу – одређујући део (материјалне) културе који се *пушта* у или креира за вртић, чинећи непосредно окружење у коме деца одрастају.

Опремљеност вртића васпитачи углавном затичу у својој установи и она им пружа ресурсе за креирање *сценографије* у којој ће се одвијати различите активности деце. На микроплану, васпитачи су ти који структурирају и организују простор, приређујући га за одређену врсту искустава. У томе су вођени званичним

програмом, својом имплицитном педагогијом, као и културом установе. У простор је уткана одређена филозофија васпитања – становиште о природи детета, учења и развоја, циљевима васпитања; поруке о томе које су врсте интеракција педагошки вредне, шта су пожељни начини понашања и сл. Физичко окружење модерира социјалне интеракције, задаје поље могућих активности и оквир за учешће деце, посредујући њихове улоге и идентитете. На тај начин простор значајно утиче на процес учења у којем суштинску важност имају прилике за комуникацију, учешће у заједничким активностима и конструисање значења у интеракцији са физичким и социјалним окружењем. Простор истовремено утиче и на различите димензије добробити деце попут осећања сигурности, самопоштовања и моћи, самосталности и активитета, припадања и прихваћености.

Деца затичу физичко окружење вртића које су за њих *приредили* одрасли. Међутим, оно што не смемо изгубити из вида је њихова активна улога у актуелизацији могућности које простор пружа и његовом прилагођавању сопственим активностима. Учење на раним узрастима одвија се кроз делање у конкретним ситуацијама које су урођене у непосредно физичко и социјално окружење. У свакодневним активностима, као и активностима планираног учења које се најчешће одвијају по сценарију који постављају одрасли, деца су подстакнута да користе одређене делове простора и материјале који су им на располагању. Од концепта активности, разноврсности и карактеристика бираног материјала зависиће и природа учешћа деце, као и квалитет њихових интеракција са материјалним и социјалним окружењем. У игри, с друге стране, деца дати простор рекреирају према заједничком сценарију који граде усклађујући властите активности и разумевање, чиме дату ситуацију претварају у *универзум искуства*, а простор у материјализацију тог универзума. Учење и добробит деце могу бити знатно подстакнути могућностима које простор пружа, при чему посебан значај имају његова доступност, разноврсност и флексибилност; могућности за успостављање различитих типова интеракција, сигурност и персонализованост.

\*\*\*

Креирање простора дечјег вртића једно је од суштинских питања које превазилази чисто организациону и естетску димензију и захтева промишљање на више нивоа – од архитектуре вртића која има потенцијал да целокупни простор претвори у радионицу и учионицу, до организације појединачних простора и кутака тако да подстакну и подрже учење и добробит деце. Због тога је важно разумети простор као културно структурирано окружење кроз који се преламају фактори из ширег друштвеног контекста, као и бројне филозофске и педагошке димензије васпитног процеса. И стално преиспитивати могућности које тај простор пружа, односно ускраћује деци.

### Литература

- Bruner, J. (2000). *Kultura obrazovanja*. Zagreb: Educa.
- Ceppi, G. & Zinni, M. (1998). *Children, Spaces, Relationships: Mataproject for An Environment for Young Children*. Reggio Emilia: Reggio Children.
- Clark, A. (2005). Talking and Listening to Children, In: M. Dudek (Ed.), *Children's Spaces*, London: Elsevier.
- Dahlberg, G., Moss, P. & Pence, A. (2007). *Beyond Quality in Early Childhood Education and Care*. New York: Routledge.
- Edwards, C. (1998). *The Hundred Languages of Children: the Reggio Emilia Approach to Early Childhood Education*. New Jersey: Ablex Publishing Corporation.
- Fredriksen, B. (2012). Providing Materials and Spaces for the Negotiation of Meaning in Explorative Play. *Education Inquiry*, Vol. 3, No. 3, 335-352.
- Krnjaja, Ž. (2009). *Kontekst u učenju i podučavanju*. Beograd: Zadužbina Andrejević.
- Lave, J. & Wenger, E. (1990). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: University Press.
- Lekken, G. & Moser, T. (2012). Space and Materiality in Early Childhood Education – Introductory Notes. *Education Inquiry*, Vol. 3, No. 3, 303-315.
- Lenz Taguchi, H. (2010). *Going Beyond the Theory – Practice Divide in Early Childhood Education: Introducing an Intra-active Pedagogy*. London: Routledge.
- Malaguzzi, L. (1998). History, Ideas and Basic Philosophy: An Interview with Lella Gandini. In C. Edwards, L. Gandini & G. Forman (Eds.), *The Hundred Languages with Children: The Reggio Emilia Approach* (pp. 49-97). Greenwich: Ablex.
- Nordtomme, S. (2012). Place, Space and Materiality for Pedagogy in Kindergarten. *Education Inquiry*, Vol. 3, No 3, 317-333.
- Otto, L. (2005). Materialitet, identitet og erindring. In: M. Kraglund & L. Otto (Eds.), *Materialitet og dannelse* (pp. 33-47). Kobenhavn: Denmark's Pedagogiske Universitetes Forlag.
- Pavlović Breneselović, D. (2010). Dobrobit deteta u programu naspram programa za dobrobit. *Nastava i vaspitanje*, God. 59, Br. 2, 251-264.
- Pavlović Breneselović, D. & Avramović, M. (2012). Children's Perspectives on Participation in Joint Activities. In. *Educational Reform in the 21st Century in Balkan Countries, 15th International Conference*, Book of abstracts, 28-30 June 2012, Bucharest, Romania (pp. 55). Bucharest: The University of South-East Europe.
- Petrović Sočo, B. (2011). Nova paradigma shvaćanja konteksta ustanova ranoga odgoja. U D. Masleš (ur.), *Nove paradigme ranoga odgoja* (str. 237-264). Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu i Zavod za pedagogiju.
- Rinaldi, C. (1998). Projected Curriculum Constructed through Documentation: An Interview with Lella Gandini. In C. Edwards, L. Gandini & G. Forman (Eds.), *The Hundred Languages with Children: The Reggio Emilia Approach* (pp. 113-125). Greenwich: Ablex.
- Slunjski, E. (2006). *Stvaranje predškolskog kurikuluma u vrtiću – organizaciji koja uči*. Zagreb: Mali profesor i Visoka učiteljska škola u Čakovcu.
- Stoll, L. i Fink, D. (2000). *Mijenjajmo naše škole – Kako unaprediti djelotvornost i kvalitet škola*. Zagreb: Educa.

Маша Аврамовић

---

**Подаци о аутору**

**Маша Аврамовић** (1984) је асистент на Одељењу за педагогију и андрагогију Филозофског факултета Универзитета у Београду.  
**E-mail: [masa.avramovic@f.bg.ac.rs](mailto:masa.avramovic@f.bg.ac.rs)**

**Мирјана Стакић**

Учитељски факултет у Призрену – Лепосавићу  
Универзитет у Приштини – Косовској Митровици

UDK - 371.3::82]:316.42

Прегледни рад

НВ год. LXIII 3.2014

Примљено: 27. 06. 2014.

Прихваћено за штампу: 25. 08. 2014.

## **СОЦИОЛОШКИ ПРИСТУП И САВРЕМЕНО ТУМАЧЕЊЕ КЊИЖЕВНОСТИ У НАСТАВНОЈ ПРАКСИ**

**Апстракт** *У раду разматрамо улогу и значај који има социолошки приступ у савременом тумачењу књижевности у наставној пракси. Приступ спада у спољашње, јер сложену структуру књижевног текста тумачи чињеницама које имају своје извориште ван његове знаковне структуре и може се примењивати у истраживањима идејне усмерености писца и при испитивањима утицаја књижевности на друштво, друштвене садржине самог књижевног текста и језика којим је написан. Сагледавањем приступа у дијахроној перспективи показујемо да су наведене карактеристике пружале могућности злоупотребе, што је за последицу имало занемаривање естетске вредности књижевног дела. У наставној пракси, по критеријуму идеолошке подобности, многи вредни писци бивају запостављени, а фаворизују се они чије је стваралаштво идеолошки обојено. Критеријуми за вредновање постају идејна подобност текста и подређеност практичним потребама живота. Наведене слабости не представљају недостатке приступа, већ указују на могућности његове злоупотребе. Социолошки приступ заузима истакнуто место у савременој наставној пракси. Кроз примере могућности његове креативне примене, показујемо да помаже у расветљавању естетских категорија које нису дате као изоловане ван простора и времена, коју су обележили настанак дела и његово трајање кроз различите видове уметничке рецепције. Високе домете постиже у тумачењу књижевног текста, када је неопходно, у циљу његовог доживљавања и разумевања, увести ученике у увиђање друштвених односа и расветлити друштвени контекст, као и током анализе књижевних ликова, јер омогућава да се истражи како друштвени чиниоци утичу на њихово деловање, размишљања, ставове и уверења.*

**Кључне речи:** *социолошки приступ, књижевност, књижевно дело, тумачење, наставна пракса.*

## SOCIOLOGICAL APPROACH AND MODERN INTERPRETATION OF LITERATURE IN TEACHING PRACTICE

### **Abstract**

*The paper deals with the role and significance of the sociological approach in modern interpretation of literature in teaching practice. The approach is externally oriented since it interprets the complex structure of a literary text by the facts that come from the outside of its sign structure and can be applied when investigating the ideological orientation of the author and the influence of literature on the society, social content of a literary text and the language used. Analyzing the approach in a diachronic perspective we show that the cited characteristics have offered the possibilities of misuse, which resulted in the negligence of the aesthetic value of a literary work. In the teaching practice, many valuable authors were neglected, and those whose creations were ideologically acceptable were favoured. The evaluation criteria were ideological acceptability and subordination to practical needs of life. The cited drawbacks are not the failures of the approach, they only indicate the possibilities of its misuse. The sociological approach holds a prominent place in the teaching practice. By several examples of the possibilities for its creative application we show that it helps clarifying aesthetic categories which are not isolated out of space and time which affected the formation of a work of art and its duration through different forms of artistic reception. Sociological approach is highly successful in the interpretation of a literary text when it is necessary to achieve understanding and appreciation, or to introduce students to the importance of understanding social relations and the context, as well as in the analysis of literary characters, since the approach enables the research of the social factors that influence the characters' actions, thinking, attitudes, and convictions.*

**Keywords:** *sociological approach, literature, literary work of art, interpretation, teaching practice.*

## СОЦИОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД И СОВРЕМЕННАЯ ТРАКТОВКА ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ В УЧЕБНОЙ ПРАКТИКЕ

### **Резюме**

*В работе обсуждается роль и значение социологического подхода в современной трактовке художественной литературы в учебной практике. Данный подход считается внешним, так как сложная структура художественного литературного текста трактуется фактами, которые имеют свои истоки вне его знаковой структуры и могут быть применены в исследованиях идейной ориентации писателя и влияния литературы на общество, социального содержания литературного текста и языка произведения. Обсуждением подхода с точки зрения диахронии показывается, что указанные характеристики давали возможность злоупотребления, в результате чего являлось пренебрежение к*

*эстетической ценности литературного произведения. В педагогической практике, в соответствии с критериями идеологической корректности, к некоторым достойным писателям относятся пренебрежительно, а дается преимущество писателям, творчество которых идеологически окрашено. Критериями оценки становятся идеологическая пригодность текста и подчинение практическим потребностям общества. Однако, эти недостатки не являются недостатками подхода, а только указывают на возможность его неправильного использования. Социологический подход занимает видное место в современной педагогической практике. На основе примеров его творческого применения в статье показывается, как этот подход помогает в освещении эстетических категорий, которые не существуют изолировано вне пространства и времени, и которые ознаменовали появление произведения и его существование через различные формы художественного приема. Хорошие результаты социологический подход достигает в интерпретации художественного текста, его понимания и восприятия, знакомит учеников с миром общественных отношений, освещает социальный контекст, помогает при анализе литературных персонажей, показывает как социальные факторы влияют на их действия, рассуждения, взгляды и убеждения.*

**Ключевые слова:** социологический подход, художественная литература, литературное произведение, толкование, учебная практика.

### **Уводна разматрања: Социолошка истраживања у књижевности**

Социолошка истраживања у књижевности имају корене у старим античким изворима. Још се Аристотел питао одакле песништво у људском животу и шта оно пружа људима. Одговор на питање антички филозоф нашао је у мимезису, као опонашању нарави која је урођена људима, јавља се код њих од малих ногу и разликује их од животиња (Aristotel, 1990). За разлику од Аристотела, Платон је истицао опасност која прети од подражавања, свестан привлачности, али и опасности, коју песников рад има по поводљиву публику. Песници, пошто следе илузију стварности, могу и негативно да делују на примаоце, приказивање људских порока делује заразно на публику и стога не би се смело уметнички обрађивати ништа од онога што је у животу ружно (Platon, 1979). О функцији песништва писао је и Хорације (Horatius). Изворе свих учења о моралистичкој функцији песништва, који су током историјског развоја песништву и песницима нанели много зла, Шкроб налази у утилитаристичком Хорацијевом учењу (Škreb, 1983: 695), односно у ставу да се вредност поезије налази или у уживању или у користи коју песници пружају читаоцу. Спајајући ове две функције, Хорације закључује да највећу вредност поезије постижу они песници који читаоцу у исти мах пружају и уживање и поуку, спајајући корисно са слатким (Horacije, 1972).

Утилитаристички захтеви у вредновању уметности јављали су се често кроз историју књижевности. Француски енциклопедисти су сматрали да је уметност у



служби морала и њене задатке видели у томе да врлине представи позитивно, а пороке ружно. Позитивистичка учења о друштвеној средини, Шереров (Scherer) захтев за испитивањима доживљеног и учења Иполита Тена (Hippolyte Taine) представљала су основу за проучавање друштвених и политичких услова у којима човек живи и ствара, а која су временом прерасла у социолошко проучавање књижевности. Врховно питање позитивистичке науке – питање „зашто“ – довело је до тога да се анализирају спољашњи фактори који су условили књижевно дело и на основу фактолошког материјала гради целовити систем гледања на књижевне појаве. Тен је принцип каузалитета поставио у основу науке о књижевности. За њега, познавати неку ствар значило је познавати јој узрок и пратити га у читавом низу последица које из њега произилазе (Тен, 1954: 14).

Из наведених и сличних учења која су књижевност, и уметност уопште, желела да протумаче помоћу процеса који су везани за развој друштва, настала су социолошка проучавања књижевности. Социологија је наука која се бави испитивањем друштвеног живота (Марић, 1991: 135), а чињеница је да књижевност учествује у друштвеном животу како појединца, тако и целокупног човечанства. Велики број питања која произилазе током тумачења књижевних дела јесу друштвена питања и у оквиру њих може се испитивати веза књижевности и друштвене средине, утицај друштва на књижевност, као и положај књижевности у друштву. Развија се и посебан тип књижевне критике која се назива социолошком. У њој полазну основу представља социјална суштина уметности, схватање да је уметничко дело друштвене природе и да је целокупни уметнички процес друштвено условљен. И основни медијум књижевности, њено средство изражавања – језик, представља друштвену творевину, па Велек и Ворен (Wellek and Waren) књижевност сматрају „друштвеном установом“ (Velek i Voren, 1965: 113).

У оквиру социолошких истраживања књижевности може се проучавати:

1. идејна усмереност писца;
2. утицај књижевног дела на друштвену средину;
3. друштвена садржина самих књижевних дела;
4. језик којим је написано књижевно дело.

У истраживањима која се баве испитивањима идејне усмерености писца посматра се повезаност ствараоачеве друштвене и идејне усмерености, социјалног порекла и друштвеног положаја са његовим књижевним стваралаштвом. У ту сврху, као главни извори грађе узимају се пишева биографија и његова књижевна дела, али се истраживање често проширује и на испитивање друштвене средине из које писац потиче, односно средине у којој живи и ствара.

Испитивања идејне усмерености писца често су на целокупна социолошка истраживања књижевности вршила негативан утицај, због евидентних застрањивања и једностраних тумачења. Непожељно је политичке ставове аутора идентификовати са стварним друштвеним импликацијама његових дела. Књижевно дело се својом унутрашњом логиком опире намерама свога ствараоца. Веза између пишеве личности, његових политичких убеђења и ставова и самог књижевног дела није једнозначна и механичка. Не можемо је свести на прости позитивистички ланац узрока и последица.

Податак да стваралац долази из одређеног социјалног слоја може видно утицати на његово књижевно дело, али је могуће и да утицај социјалног порекла не буде пресудан. Случајеве неподударана личности и одређених утицаја тумачио је структуралиста Мукаржовски (Jan Mukařovský). Посматрајући личност писца као структуру, Мукаржовски сматра да његова припадност одређеном слоју може утицати на његову друштвену структуру, али је могуће замислити и другачији исход, у коме би тај чинилац, нарочито ако је паралисан другим снажним утицајем, остао без ефекта (Mukařovský, 1987: 354).

Питања утицаја књижевности на друштво и друштва на књижевност спадају у врло сложене и актуелне социолошке проблеме. Аутор није ослобођен друштвене одговорности за своје стваралаштво, јер уметност у себи садржи и потенцијал деструктивног дејства на своје примаоце. Довољно је да погледамо утицај филма на младе. Модерни акциони филмови пуни агресије и деструкције подстичу насилно понашање код тинејџера, који имитирају обрасце понашања својих филмских идола. Слично се дешава и са цртаним филмовима, у којима фантастични јунаци типа насилних робота са смртоносним оружјем, смештени у имагинарне паралелне временске и просторне димензије, прерано уводе малишане у свет насиља.

Друштвена средина има велики утицај на настанак књижевних дела. Она не представља неутралан спољашњи простор у коме се дело ствара и прима. То се првенствено огледа у самом избору књижевних тема, стилова и саме форме књижевних дела. У свакој култури (патријархалној, црквеној, чак и модерној) постоје друштвено прихваћене и одобрене теме, и оне које су непожељне, па чак и забрањене, и цензуриране. Држава и власт омогућавају штампање и преношење књижевних дела, обезбеђују им медијску подршку у виду рекламе, признања или награда, уколико она одговарају политичкој, верској или државној потреби и политици. Могући су и супротни случајеви, да се књижевно дело цензурише и забрани у потпуности, или се цензуришу његови поједини делови, а оно се антирекламира уколико његови идејни и тематски садржаји нису у складу са владајућом идеологијом. У недемократским друштвима често се упућују и физичке претње смрћу, и то не само аутору, већ и онима који његова дела штампају, преводе и читају. Да и данашња, модерна цивилизација није лишена таквих слабости, показује случај светски познатог ствараоца Салмана Руждија (Salman Rushdie).<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Салман Ружди (Salman Rushdie) је 1988. године објавио свој четврти роман *Сатански стихови*. Роман је изазвао снажан талас протеста и демонстрација у муслиманском свету због, по њиховом схватању, увредљивог описа пророка Мухамеда који је у роману представљен као обичан човек од крви и меса. Незадовољство је ескалирало 14. фебруара 1989. године, када је ирански верски вођа Ајатолах Хомеини (Ruhollah Khomeini) изрекао *фатму* (смртну пресуду) за писца и обећао награду од четири милиона долара за његове убице. Случај Руждија представља јединствен случај у историји светске културе да се један књижевни стваралац нашао и на мети државе, и религијских вођа, и „правног система“ у коме је његова ликвидација сасвим легитимна ствар. Иако, у новијој светској историји немамо, на срећу, пуно драстичних примера попут Руждијевог да књижевник буде на удару државе и под претњом физичке ликвидације због свог књижевног дела, нису занемарљиве ни претње које модерним ствараоцима упућују поједине екстремне групе. Познат у светским размерама је и случај турског нобеловца Орхана Памука (Orhan Pamuk), који се због неслагања са политиком своје земље нашао на удару екстремних група и суочио с отвореним претњама смрћу које су му упутили терористи на суђењу за убиство јерменском новинару Хранту Динку (Hrant Dink).

Утицај књижевности на друштво и друштва на књижевност сложен је и узајаман процес. Као што се преко књижевног дела преносе идеје и схватања друштвене групе којој писац припада, или ставови које је, свесно или несвесно, прихватио и усвојио, тако и само дело преноси читаоцима идеје, визије и ставове ствараоца и тако, свесно или несвесно, утиче на њих.

Комуникативна функција књижевности покреће низ важних социолошких питања, од којих је можда најкомплексније питање друштвене ангажованости књижевности и тенденције у уметничком стварању. Сам термин *тенденција* јавио се у Немачкој, у оквиру покрета „Млада Немачка“. Припадници покрета су желели да остваре национално уједињење и социјалну правду, па су као средство за остварење циља користили и књижевност. У литератури су видели оруђе за моралну обнову друштва, и од књижевности су тражили да политизира и удовољава одређеним друштвеним потребама (Živković, 1985: 442).

Модел друштвено тенденциозне, корисне и политички усмерене литературе створени су у XIX веку у Русији. Нарочити утицај у томе имали су руски радикални критичари, следбеници немачке филозофије класичног идеализма и Хегеловог (Georg Wilhelm Friedrich Hegel) учења о уметности као „чулном оваплоћењу идеје“. На темељима Хегеловог учења и позитивистичке тежње за тачним утврђивањем и поузданом анализом чињеница, настојања да се књижевна дела повезују са средином, друштвом и временом у коме су настала, настао је социолошки приступ литератури који свој назив дугује зачетнику марксистичке филозофије Карлу Марксу (Karl Marx). Маркс и Енгелс (Friedrich Engels) отворили су нове приступе у тумачењу књижевности успостављањем историјског материјализма као подлоге за разумевање уметности. Књижевност, као облик друштвене свести, видели су унутар сложених процеса укупног социјалног, политичког и духовног живота. Истицали су дијалектичку повезаност књижевности са развојем целокупног друштва. Целокупни људски развитак (политички, филозофски, правни, религиозни и књижевни) заснован је на економском, а на књижевност се гледало као на вид производње у коме човек продукује по мери своје врсте, али и по законима лепоте. Маркс у својим учењима није дао никакав модел како треба приступити књижевним делима и тумачити их. Критички је преузео Хегелово становиште и искуство књижевности прихватио као интегрални део људског искуства. Таквим ставовима се није могла објаснити чињеница да уметност која је настала на ниском степену развитка производних снага пружа уживање и савременом човеку, нити се могао протумачити неједнак однос који постоји између развитка материјалних добара и уметничке производње (Marks i Engels 1946: 27). На основама дијалектичког материјализма формирано је учење о томе да књижевност представља један од облика идеолошке свести (исто, 19). У контексту такве теоријске мисли на књижевност се гледало као на оруђе помоћу кога владајуће класе остварују своје идеолошке циљеве. Сам Маркс није занемаривао естетику, али његови следбеници су то често чинили, уз претерано наглашавање социјалног карактера и економске и друштвено-историјске условљености уметничког стварања.

У основи марксистичког приступа књижевности налази се *теорија одраза* по којој књижевно дело представља „субјективни одраз објективне стварности“. Теорија представља само једну од варијаната античке теорије мимезиса и била је популарна у СССР-у захваљујући делу Теодора Павлова *Теорија одраза*, којем је у овој земљи власт дала званичне препоруке (Pavlov, 1947). Павлов је апсолутизовао принцип одраза и посредовне категорије понудио не само на релацији субјект–објект, већ и у односу између тенденција друштва и историјског развитка и одговарајућих уметничких тенденција. Сматрао је да уметност, уколико жели да буде стварна, мора да даје истину, „истину објективне стварности“. „Истина објективне стварности“ представља, по Павлову, истину која најпотпуније одражава тенденцију датог историјског развоја. Уколико уметност одступи од овог задатка, она се претвара у уметност без значаја, у чисто формалистичку, друштвено-историјски неактивну, без садржаја, уметност (Pavlov, 1947: 450).

По марксистичком социолошком приступу литератури и књижевним делима, књижевност постаје облик друштвене свести која се огледа унутар свеукупног друштвеног живота (социјалног, политичког и духовног), чију историјски реалну основу представља свеукупност облика производње на одређеном степену развоја материјалних производних снага друштва. Потенцира се класни карактер уметности и доминира став по коме уметност не сме да остане неутрална, већ мора да изражава одређене тенденције. Тако конципиран утилитаристички марксистички став подразумева примену дијалектичке методе у сагледавању књижевних појава. За Маркса се суштина дијалектичког метода састојала у закону развитка, односно у прелазима из једног облика у други, „из једног реда веза у други...“ (Marks, 1950: 51-52).

Марксова дијалектичка метода није била крута и статична, она однос уметности према стварности није посматрала круто и једнозначно, али нажалост његови следбеници претвориће је у круте шаблоне и догме помоћу којих ће тумачити свет књижевног дела. Колико далеко се отишло у томе, показује и термин *смрт уметности* који се везује за стаљинистичку епоху. Занемаривање естетских вредности дела и истицање искључиво њихове социјалне и педагошке функције само су неке од слабости овог приступа, који је сву своју негативност испољио у једностраним и прагматичним ставовима укључивања књижевности у непосредне дневнополитичке акције у којима је уметност претворена у оружје политичке борбе.

И у савременим социолошким и културолошким проучавањима уметности не пориче се веза између друштвених структура и уметности, и уметности и политике, јер креативне уметности у свим појавним облицима представљају основни чинилац развоја људске цивилизације. Дејвид Трозби (David Throsby) истиче потребу друштва за неком врстом колективног посредовања да би увек било довољно уметности да се задовоље потребе друштва (Trozbi, 2012: 66). И Адорно (Theodor Adorno) и Хоркхајмер (Max Horkheimer) истичу велику снагу модерног индустријског друштва, у коме култура и уметност представљају производ културне индустрије, кроз чије филтере пролази читав свет (Adorno i Horkhajmer, 2008: 71). На уметности је да задовољи друштвене и личне потребе у модерном друштву не

само појединца, већ и масе. Бењамин (Walter Benjamin) у маси проналази матрицу из које излази препорођен целокупни традиционални однос према књижевним делима и своди целокупну уметност, па и књижевност, на статус робе (Benjamin, 2008: 121). Кригер (Murray Kriger) духовито запажа да указивање на књижевност као на „храну“ прилично јасно изражава идеју да читалац узима књижевно дело које је одабрао, усаглашава са својим претходним потребама и упија у себе, уместо да се изложи откривању и преображају сопствене личности у том процесу (Kriger, 1981: 81).

### Социолошки приступ у наставној пракси у дијахроној перспективи

Тенденција савремене књижевне теорије да се иманентно проучава сложена структура књижевног текста не значи и напуштање примене социолошког приступа у наставној пракси, што је последица вишедеценијског мешања политике и идеологије у наш образовни систем. Утицај политике огледао се првенствено кроз наставне програме. Избор књижевних дела, број часова на којима ће се интерпретирати, као и образовни и васпитни циљеви који се том приликом желе реализовати мењао се и варирао у зависности од владајуће структуре која их је прописивала.

У наставним програмима за основну школу проучавање и тумачење књижевних дела није било само у служби естетике и науке, већ је, као и у средњој школи, пружало могућности за разне позитивистичке идеолошки обојене приступе и тумачења. Наведене тенденције су у складу с општим задацима наставе српскохрватског језика које је прописао Савет за просвету на седници одржаној 1959. године. Тада је одређено да су задаци наставе српскохрватског језика да се ученици оспособе за разумевање и доживљавање народне и уметничке књижевности преко најзначајнијих дела, али и да књижевност „води ученике у разумевање наше друштвене стварности, да утиче на формирање моралног лика ученика и развија југословенски социјалистички патриотизам и да их подстиче на активно учешће у друштвеном животу“.<sup>2</sup>

Друштвено и морално васпитање били су један од основних задатака наставе матерњег језика, а у ту сврху коришћени су књижевни текстови који пружају и одговарајућу моралну поруку читаоцима. У *Наставном програму* из 1963. године стоји као препорука да се користе подесни садржаји, описи односа и поступци личности за разговоре с ученицима, при чему ваља увек подстицати њихово сопствено процењивање и образлагање догађаја и збивања о којима се у тексту говори. Дела са тематиком из наше блиске националне прошлости или садашњости пружају посебне могућности за неговање другарства, правилног односа према раду, колективу и домовини, за неговање марљивости, истинољубивости, храбрости, љубави према слободи, као и за разматрање друштвених односа у нашој социјалистичкој домовини (*Nastavni plan i program za Osnovnu školu*, 1963: 350).

---

3 За више информација (видети, *Nastavni plan i program za Osnovnu školu u Narodnoj Republici Srbiji*, 1959: 121).

У годинама после Другог светског рата коришћење наставе књижевности у идеолошкој борби последица је злоупотребе марксистичке естетике и њеног уласка у све сфере друштвеног живота. Књижевно дело се посматрало као социјални документ, а критеријуми за његово вредновање постају идеолошка подобност дела и подређеност практичним потребама живота. Сходно циљевима образовања, који су усмерени ка идеолошкој припреми ученика за остваривање задатака у изградњи социјализма, а по критеријуму идеолошке подобности, многи вредни и квалитетни писци бивају запостављени у школском изучавању, јер су, на било који начин, у сукобу са друштвеним тенденцијама (рецимо, Јован Дучић, Драгиша Васић, Раде Драинац...), а фаворизују се они чије је стваралаштво идеолошки обојено. При просветним саветима организоване су комисије које су се бавиле цензуром уџбеника. И при избору књижевних дела која улазе у састав читанке строго се водило рачуна да њихова тематика има идејну вредност и да је везана за друштвену проблематику. На злоупотребе су указивали многи српски методичари, међу којима и Димитријевић. Разматрајући последице вулгаризације и идеолошке усмерености наставе књижевности, он истиче да су по „ненаучном прилажењу и тумачењу књижевних појава, занемаривани и чак у једно време и потпуно изостављени из наставних програма и наши најбољи писци стога што у својим делима нису сликали наглашено класне односе у друштву, социјална и економска кретања, но су били окренути себи и својој личности.“ (Dimitrijević, 1972: 95).

Постоје и супротни примери, које наводи Јовановић, да су ствараоци који су имали „мрље у биографији“ идеализовани, „очишћени су од својих људских слабости, и уздигнути на пиједестал светаца и све то само да се не би нарушио етички интегритет ученика“ (Jovanović, 1984: 10).

И многи наставници, у жељи да делују идејно и васпитно, допринели су вулгаризацији примене социолошког приступа у наставном тумачењу књижевног текста. Они су поједностављеном социолошком интерпретацијом анализирали књижевно дела круто, шаблонски, догматски и механички, сведећи при упрошћеним анализама уметнички текст на одраз одређених друштвених прилика. Испитиване су узрочно-последичне везе, тражена социјално-историјска условљеност чињеница, инсистирано на сазнајној и васпитној улози и класном карактеру књижевности. Током школске интерпретације књижевног дела у други план су стављане његове естетске вредности. Тежиште књижевне анализе било је на проучавању биографије писца, историјских и социјалних прилика у којима је живео и стварао, а само књижевно дело је често, без обзира на естетске вредности, идеолошки тумачено и посматрано као оружје пролетеријата у борби против капитализма и бирократије. Доминирала је позитивистичка методологија, уз превласт биографске, социолошке и историјске методе, које су често, због неадекватне, нестручне или злонамерне примене, доводиле до историцизма и социологизирања у настави књижевности и посматрања књижевног дела као одраза друштвене стварности и оружја у класној борби, уз свесно занемаривање или стављање у други план: језика, стила, композиције и естетских вредности. Такав начин проучавања књижевних дела био



је у складу с општим задацима наставе српскохрватског језика, који већ својим формулацијама довољно говоре о идеолошким утицајима владајуће друштвене структуре на наш систем школства.

Догматска и једнострана примена социолошког приступа онемогућавала је да се на прави начин сагледају уметничке и естетске вредности књижевне прозе. Последица је што су ученици остајали ускраћени за читаво богатство откривања вишезначних представљених светова, за радост примања и доживљавања естетских вредности. Данак времену платио је и знатан број дела из такозване социјалне књижевности која, због израженог утилитаризма прилагођеног дневнополитичким потребама, данас више делују као документи него као уметност. Све је то имало последице по нашу наставну праксу и образовање и васпитање младих, јер социолошки приступ књижевним делима и данас спада у ред најзаступљенијих у наставној пракси.

### **Могућности примене социолошког приступа у савременом тумачењу књижевности у настави**

Тумачење књижевности у школама треба отворити ка свим аспектима друштвене проблематике, при чему је тражење паралела између друштвених услова и књижевног текста само један од упрошћених видова тумачења. Социолошки приступ књижевним делима пружа нове могућности, које су до сада слабо истражене у методичкој теорији и пракси (Stakić, 2002: 172). Високи домети се могу постићи при испитивањима социјалне карактеризације књижевних ликова, нарочито у случајевима када је потребно истражити како друштвени чиниоци утичу на њихово понашање. Користи се и у истраживањима језика и стила књижевног текста, јер се сама књижевност често дефинише као „уметност речи“.

Реч је најчистији медијум социјалне комуникације и најосетљивији показатељ социјалних промена. Јовић истиче да је свака језичка функција превасходно друштвена и да свака језичка творевина, па и она уметничка, има за циљ да нешто каже некоме (Jović, 1985: 104). Језик и друштво су увек повезани, производни односи, друштвенополитичко уређење и владајуће идеологије одређују све вербалне контакте људи и начине њихове комуникације. И у свакодневној вербалној комуникацији, обраћању и ословљавању унутар једне говорне заједнице, избор језичких средстава „друштвено је и културолошки условљен“ (Šipka, 2011: 217). Још је Сосир (Ferdinand de Saussure) поставио тезу да језик није прозирно стакло, већ да он условљава наше виђење света. Речи су испуњене идеолошким и животном садржином, па и свако разматрање уметничке комуникације уједно представља и испитивање друштвених услова и социјалног контекста у коме се та комуникација одвија.

Лексичка анализа у функцији социолошке карактеризације ликова може помоћи да се открију многи скривени подстицаји понашања књижевних јунака. У приповеци *Прва бразда* Милована Глишића (Glišić, 1995: 216-221), Миона, самохрана удовица, свог девера Јеленка не ословљава пуним именом, или са девере, већ га

назива *дешо*; њена кћи Душанка не ословљава мајку са мама, мајко или по имену,<sup>3</sup> већ са *нано*. Да није реч о издвојеном случају, видимо и из опхођења најстаријег сина Огњана, који мајку ословљава са *нано*. Наведени начин опхођења према члановима породице, конкретно према родитељу и деверу није случајност, он је карактеристичан за српско традиционално патријархално друштво у коме су се неговале породичне вредности и традиција. Однос према старијима је увек био испуњен уважавањем и поштовањем, о чему нам и сведочи и поменути начин ословљавања и обраћања ликова у приповеци.

Социолошки приступ у тумачењу књижевности може се успешно примењивати у случајевима када је за разумевање и тумачење књижевног дела неопходно познавати друштвени контекст који је условио његов настанак, нарочито у случајевима када постоји повезаност и узајамна рефлексија између представљене стварности приказане у књижевном тексту и предметне реалности. Притом се увек мора имати у виду да иако је уметничко дело инспирисано стварношћу и тесно повезано с њом, као „својеврсно огледало света у коме се људски живот пресликава на безброј различитих начина“ (Smiljković i Milinković, 2008: 74), између ових појмова никада се не може ставити знак једнакости. Приступ омогућава и да се истражи у коликој мери је социјална поетика књижевног текста у складу с ауторовим личним ставовима. Тако се тематско-идејни слојеви Глишићевих приповедака могу повезати с утицајем идеологије Светозара Марковића на ствараоца, али су и резултат уметничког личног виђења и доживљавања друштвене стварности Србије у другој половини 19. века. У приватном животу, Глишић је био оптерећен тешким материјалним положајем, „под утицајем зеленаштва да скоро нема дела у коме на неки начин није поменуо давање новца под интерес“ (Zorić i Maglov, 2011: 131). Као пример за то може нам послужити и стваралаштво реалисте Кочића. Петар Кочић није имао прилике да у слободи ради и ствара због историјских околности с краја XIX и почетка XX века (анексија Босне и Херцеговине од стране Аустроугарске). Живот му је прошао у непрекидној борби за правду и ослобођење, саосећао је са тешким животом потлаченог народа свог родног краја. Пажљива анализа социјалне поетике његових приповедака открива да је она у складу с друштвеним и политичким схватањима аутора. У приповеци *Јаблан* (Коџић, 1976: 114-118) главни јунак, дечак Лујо, жарко жели да се његов бик Јаблан победи са царским биком Рудоњом. У основи те велике жеље уткана је и основна порука приче. Обесправљен, осиромашен и понижен народ има у себи снаге да победи моћну царевину. Извор из кога потиче њихова снага заједнички је и за писца и за његове литерарне јунаке. То је жеља да буду слободни, своји на своме, без туђинске власти, сталних намета и пореза који их константно не само осиромашују, већ и понижавају.

Неке од могућности примене социолошког приступа у тумачењу књижевности у савременој наставној пракси показаћемо на примеру приповетке Светозара Ћоровића *Богојављенска ноћ* (Ћоровић, 2011: 140-144).<sup>4</sup> Главни јунак приповетке је

---

3 Ословљавање родитеља именом постало је уобичајено код савремене деце, но у прошлости је било недопустиво и сматрало би се одсуством поштовања.

4 Приповетка *Богојављенска ноћ* интерпретира се у шестом разреду основне школе.



седмогодишњи дечак који у богојављенској ноћи када се, по народном веровању, отварају небеса и онима који том чину присуствују испуњавају жеље, седи крај прозора и нестрпљиво чека тај тренутак како би пожелео да му оздрави тешко болесна мајка. У циљу мотивационе припреме за интерпретацију, с ученицима се може разговарати о самом празнику који представља један од петнаест највећих хришћанских празника.<sup>5</sup>

Мотивациону улогу и буђење радозналости за дочарани свет уметничке приповетке може имати и краћи разговор о бројним народним обичајима везаним за Богојављење. Захваљујући њему, ученици ће разменити знања из етнологије и сазнати да се Богојављење код Срба слави веома живописно.<sup>6</sup> Наставник их може упознати и са старом хришћанском легендом по којој се у ноћи уочи Богојављења, тачно у поноћ, отварају небеса и човеку који присуствује том чуду може се испунити жеља коју је помислио. Наведени примери мотивационог разговора представљају и добру припрему за емотиван сусрет ученика с уметничким текстом, који се остварује кроз изражајно читање.

Након читања сумираће се уметнички утисци и доживљаји, јер приповетка потресном и трагичном тематиком снажно делује на унутрашњи свет ученика и њихове емоције. Може се поставити питање типа: – *Шта вас је у овој приповеци дирнуло и растужило?*

Наведено питање подстиче ученике да говоре о снажним емоцијама и утисцима које је прича изазвала, што представља неопходну рецепцијску и емотивну припрему за постепено увођење у књижевну анализу.

Упоредивањем највеће жеље главног јунака, седмогодишњег дечака, са жељама његових вршњака и другова сазнаћемо шта му лежи на срцу и шта представља његов највећи терет. Док друга деца желе да у богојављенској ноћи добију златног коња, царске хаљине, каруце или сабљу од алмаза, безимени дечак жели да му оздрави мајка. И те речи „Боже, да ми оздрави мајка“ понављаће као молитву, да их не би заборавио, да се не збуну у случају да се небеса изненада отворе.

На самом почетку приповетке описује се свећа лојаница која догорева, „бори се са смрћу“ и чији слаби пламен нам осветљава малу сиромашну собицу. Наставник

---

5 Празник се слави се сваке календарске године 19. јануара и везује за крштење Исуса Христа, највећег учитеља и проповедника хришћанске религије. По хришћанској светој књизи, *Библији*, одмах по крштењу, које је обавио Јован Претеча три пута урањајући Исуса у воду, отворило се небо и зачуо се глас Бога Оца, који је објавио да је Исус његов син. Тада је на раме Исусово слетео Свети дух у облику голуба. Овим крштењем Исус је означио почетак своје мисије и проповеди.

6 На Крстовдан, дан уочи Богојављења, и на сам празник Богојављење врши се освећење воде у храму (цркви). Богојављенска вода се носи кући и чува као драгоценост. Верује се да се она не квари, без обзира на дужину чувања, и да има лековита својства. Скоро сви богојављенски обичаји и обреди подстакнути су жељом за здрављем, па је код нашег народа било уобичајено да се у рано јутро на Богојављање, пре сунца, у реци обави ритуално купање.

усмерава ученике да протумаче социјалне услове у којима живе дечак и његова мајка. Охрабрује их да примерима из текста поткрепе своје одговоре:

- Кућица у којој живе је мала и сиротињска.
- Болесница лежи на подераном душеку.
- Мајку нико не негује осим дечака и комшинице Ане, која је обилази сваког јутра и доноси јој понуде.

Разговором о тешким социјалним условима живота главних јунака постепено се открива интимни свет прерано сазрелог, сиромашног и несрећног седмогодишњака, дечака који има само болесну мајку о којој сам брине, иако је још увек дете. Дете коме је потребна љубав, пажња и нега. Из његових размишљања сазнајемо да је мајка бледа, мршава и тужна. Дечак чезне за тим да она буде весела, да се шали, носи га у наручју и пева му. Жели да мајка оздрави, да зарађује и купује му „колаче од шећера, као некада“.

Прилог за време *некада* открива да они нису у прошлости сиромашно живели. Некада је дечак имао лепе и нове хаљине, а у временској реалности коју приповетка дочарава затичемо га у дроњцима. Тугу и сету мајке, коју мали јунак жели да отера, можемо тумачити и као последицу сталне бриге усмерене ка томе како да обезбеди егзистенцију. Немаштина, напоран рад, патња, сталне бриге представљају изворе туге, а у тематско-идејним слојевима приповетке и директно неизречене узроке тешке болести која је погодила жену.

Свећа лојаница полако догорева и гаси се. Њено гашење симболично наговештава крај приче који је потресан и изазива снажне емоције. Дечак је сањао да је мајка оздравила и њену смрт доживео као окрепљујући сан који је потребан болесници да би се опоравила, те је зато пошао код комшинице Ане, пажљиво, на прстима, да је не би пробудио. Туга и бол који произилазе из емотивног реаговања реципијента на трагичност завршетка можда представљају и разлоге што неки савремени приређивачи уџбеника крај приповетке изостављају, те је у *Читанци* представљају само посредством одломка (Andrić, 2008: 38–40).

Ученицима се може поставити проблемско питање које ће подстаћи мисаоне и емотивне реакције које остају као трајни рецепцијски одједи тумачења књижевног текста:

– Шта је било после са дечаком? Протумачите како замишљате његову даљу судбину.

Богојављенска ноћ доноси главном јунаку велико животно отрежњење. Приповетка сложеном значењском структуром потресно делује на читаоце. Чуда, у која смо сви склони да верујемо када нам је тешко, не дешавају се, а илузије трају кратко.

Интерпретација приповетке *Богојављенска ноћ* посредством социолошког приступа покреће и читав низ важних социјалних питања. Једно од њих је и питање сиромаштва и небриге за старе и болесне људе. У завршном делу часа ученици могу износити своја запажања и мишљења о томе како би другачије, лепше, хуманије и срећније она могла да се заврши.

Наведени социолошки приступ приповеци *Богојављенска ноћ* представља само једну од могућности у њеном тумачењу. Притом се социолошки приступ не примењује издвојено, већ у комбинацији и стваралачком садејству са бројним научним методама, које су произашле из спољашњег и унутрашњег проучавања књижевности: биографском, психолошком, историјском, филозофском, структуралистичком, феноменолошком, семиотском, рецепцијском... Комбинација метода при интерпретацији омогућава да се код ученика покрене слободнији ток истраживачке пажње и сазнајних асоцијација, чиме се обезбеђује „истовремени увид у више естетских чинилаца“, који заједнички и истовремено изазивају уметничке доживљаје (Nikolić, 1992: 120).

### Завршна разматрања

Социолошки приступ у тумачењу књижевног дела проистекао је из спољашњих приступа књижевној уметности у којима се књижевни текст доводи у везу са чињеницама контекста које с њим кореспондирају, а тичу се проблематике друштвених питања и социјалних односа или ствараочевих идејних, друштвених и политичких уверења. У питању сложен и узајаман процес, јер се проблематика друштвених питања рефлектује на књижевно стваралаштво и огледа кроз слојевиту семантичку структуру књижевног текста, а и само књижевно стваралаштво утиче на квалитет друштвених односа.

Социолошки приступ књижевним делима у нашем образовном систему доминирао је у периоду после Другог светског рата. Изложеност политичким и идеолошким утицајима при интерпретацији књижевног дела имала је за последицу занемаривање естетске вредности текста. У први план истицане су идејне вредности, а критеријуми за вредновање постају друштвена подобност књижевног дела и подређеност практичним потребама живота.

Догматска и једнострана примена социолошког приступа резултирала је ставом да је реч о приступу који је превазиђен у савременом тумачењу, при чему се превиди да је тражење простих паралела између књижевног текста и друштвене стварности само један од упрошћених и банализованих видова његовог коришћења. Приступ је донекле запостављен и у модерној методичкој литератури, што је у складу са савременим теоријским настојањима у изучавању књижевности – да се у средиште испитивања стави сам књижевни текст, док су од секундарне важности чињенице контекста које с њим кореспондирају.

Потребно је приближити теоријска методичка настојања и наставну праксу, у којој социолошки приступ у тумачењу књижевних дела није изгубио значај и актуелност.

Савремено тумачење књижевности отворено за креативну и стваралачку примену социолошког приступа, који се током интерпретације не примењује издвојено и сепаратно, већ у стваралачком комбиновању с другим приступима, уз примену методолошког плурализма, а у зависности од специфичне структуре

књижевног текста. Приступ се примењује у случајевима када је за разумевање и доживљавање књижевног текста неопходно расветлити друштвени контекст који је условио његов настанак. Креативну примену остварује и током процеса анализе књижевних ликова, јер омогућава да се истражи како друштвени чиниоци утичу на њихово деловање, ставове и размишљања. Омогућава да се проникне у квалитет интерперсоналних односа у књижевном тексту кроз различите видове социјалне интеракције књижевних ликова и њиховог вербалног испољавања, тако да социолошки приступ у изучавању књижевности није издвојен од изучавања језика и стила књижевноуметничке структуре.

У настави књижевности није занемарљив ни васпитни ефекат који се постиже његовом применом. Истицање позитивних особина ликова и пожељног понашања током интерпретације омогућава „услове за развој племените и духовно богате личности ученика“ (Smiljković i Stojanović, 2011: 72). При томе се васпитна, етичка и сазнајна функција књижевног текста не смеју посматрати и тумачити издвојено од естетске. Етичко у књижевном тексту делује у садејству с етичким, па Бајић указује да се ваљаном обрадом у делу битнијих естетичких чинилаца код ученика могу развијати све врсте привржености добру (моралност и родољубље, солидарност и одговорност према другима, самосталност и лична одговорност, друштвеност...) (Bajić, 2004: 85).

Из свега наведеног да се закључити да социолошки приступ у проучавању књижевности, иако спада у спољашње приступе, јер сложену структуру књижевног текста тумачи чињеницама које своје извориште имају изван његове знаковне структуре, помаже у расветљавању и саме суштине естетског у књижевном делу, која није дата као изолована категорија ван простора и времена који су обележили како сам настанак дела, тако и његово трајање кроз различите видове уметничке рецепције.

## Литература

- Adorno, T. i Horkhajmer, M. (2008). Kulturna industrija. U J. Đorđević (ur.), *Studije kulture* (str. 66-100). Beograd: JP Službeni glasnik.
- Andrić, M. (2008). *Čitanka za šesti razred osnovne škole*. Beograd: Zavod za udžbenike.
- Aristotel (1990). *O pesničkoj umetnosti*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Bajić, Lj. (2004). *Odabrane nastavne interpretacije*. Beograd: Društvo za srpski jezik i književnost.
- Benjamin, V. (2008). Umetničko delo u veku svoje tehničke reprodukcije. U J. Đorđević (ur.), *Studije kulture* (str. 100-124). Beograd: JP Službeni glasnik.
- Ćorović, S. (2011). Bogojavlјenska noć. U M. Milinković i M. Stakić, *Čarolija čitanja 6 – Čitanka za šesti razred osnovne škole* (str. 140-144). Požega: Epoha.
- Dimitrijević, R. (1972). *Problemi nastave književnosti i maternjeg jezika I: Osnovi nastave književnosti maternjeg jezika (Sadržaji i metode)*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Glišić, M. (1995): Prva brazda. U A. Jerkov (ur.), *Izabrane pripovetke* (str. 216-221). Beograd: IG Draganić.

- Horacije, K. F. (1972). *Pisma*. Beograd: Srpska književna zadruga.
- Jovanović, A. (1984). Uvodne napomene: Protivrečnosti nastave književnosti. U A. Jovanović (ur.), *Kako predavati književnost* (str. 7-20). Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Jović, D. (1985). *Jezički sistem i poetska gramatika*. Beograd: BIGZ i Priština: Jedinstvo.
- Kočić, P. (1976). Jablan. U S. Koljević (prir.), *Pripovjetke* (str. 114-118), Sarajevo: IP Veselin Masleša.
- Kruger, M. (1982). *Teorija kritike*. Beograd: Nolit.
- Marić, S. (1991). *Filozofski rečnik*. Beograd: Dereta.
- Marks, K. i Engels, F. (1946). *O književnosti i umetnosti*. Beograd: Kultura.
- Marks, K. (1950). *Kapital*. Tom I. Beograd: Kultura.
- Mukaržovski, J. (1987). *Struktura, funkcija, znak, vrednost*. Beograd: Nolit.
- Nastavni plan i program za Osnovnu školu u Narodnoj Republici Srbiji* (1959). Prosvetni glasnik, Službeni organ saveta za prosvetu nauku i kulturu NR Srbije, Br. 7-9/1959.
- Nastavni plan i program za Osnovnu školu* (1963). Prosvetni glasnik, Službeni organ republičkog sekretarijata za prosvetu Socijalističke Republike Srbije i republičkog sekretarijata za kulturu Socijalističke Republike Srbije, Br. 7-8/1963.
- Nikolić, M. (1992). *Metodika nastave srpskog jezika i književnosti*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Pavlov, T. (1947). *Teorija odraza*. Beograd: Kultura.
- Platon (1979). *Ijon – Gozba – Fedar*. Beograd: Beogradski izdavačko-grafički zavod.
- Smiljković, S. i Milinković, M. (2008). *Metodika nastave srpskog jezika i književnosti*. Vranje: Učiteljski fakultet u Vranju Univerziteta u Kragujevcu i Užice: Učiteljski fakultet u Užicu Univerziteta u Kragujevcu.
- Smiljković, S. i Stojanović, B. (2011). *Komparativni pristup metodici maternjeg jezika i književnosti*. Vranje: Učiteljski fakultet u Vranju Univerziteta u Kragujevcu.
- Stakić, M. (2002). *Stručne metode u nastavi književnosti*. Čačak: Legenda.
- Šipka, M. (2011). *Kultura govora*. Novi Sad: IK Prometej.
- Škreb, Z. (1983). Pojmovi poetika u povjesnom slijedu. U Z. Škreb i A. Stamać (ur.), *Uvod u Književnost* (str. 681-713). Zagreb: Grafički zavod Hrvatske.
- Taine, I. (1954). *Studije i eseji*. Beograd: Kultura.
- Trozbi, D. (2012). *Ekonomika kulturne politike*. Beograd: Clío.
- Velek, R. i Voren, O. (1965). *Teorija književnosti*. Beograd: Nolit.
- Zorić, D. i Maglov, M. (2011). Biografski metod u savremenim interpretacijama književnog teksta. U Špijunović, K. (ur.) *Zbornik radova*, 13 (str. 127-138). Užice: Učiteljski fakultet u Užicu.
- Živković, D. (ur.) (1992). *Rečnik književnih termina*. Beograd: Nolit.

### Подаци о аутору

**Др Мирјана Стакић** (1973) је доцент на Учитељском факултету у Призрену – Лепосавићу Универзитета у Приштини – Косовској Митровици.

**E-mail: stakicmz@ptt.rs**

**Виктория Викторовна Сафонова**

Факультет иностранных языков и регионоведения  
Московский государственный  
университет имени М.В. Ломоносова

**Мирјана Адамовић**

Филозофски факултет  
Универзитет у Београду

UDK - 371.3::811.161.1

Стручни рад

НВ год. LXIII 3.2014

Примљено: 16. 02. 2014.

Прихваћено за штампу: 25. 08. 2014.

## **МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗРАБОТКИ КОММУНИКАТИВНО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ СПЕЦИФИКАЦИИ ЭКЗАМЕНА ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ В СЕРБИИ**

### **Резюме**

*В настоящее время русский язык функционирует в Сербии как один из иностранных языков и изучается на всех трех уровнях образования: начальная школа, средняя школа и высшее образование. Коммуникативный подход к изучению языков ставит необходимость разработки нового способа контроля и тестирования знания языка. В этой статье обращаемся к опыту разработки и внедрения коммуникативно-ориентированных экзаменов по иностранным языкам в Европе, в частности к вопросу спецификации коммуникативно-ориентированного экзамена, без которой нельзя разработать качественный коммуникативно-ориентированный экзамен по РКИ. Термин «спецификация» является ключевым термином в современной методике обучения иностранным языкам и в области коммуникативно-ориентированного тестирования.*

**Ключевые слова:** русский язык как иностранный, коммуникативно-ориентированный экзамен, спецификация.

## **METODIČKI ASPEKTI IZRADE KOMUNIKATIVNO ORIJENTISANE SPECIFIKACIJE ISPITA IZ RUSKOG JEZIKA KAO STRANOG U SRBIJI**

### **Апстракт**

*Руски језик у образовном систему Републике Србије има статус страног језика и изучава се на сва три образовна нивоа: основношколском, средњешколском и високошколском. Комуникативни приступ у настави страног*

језика доводи до потребе разраде нових начина контроле и тестирања знања страног језика. У раду се осврћемо на искуства разраде и примене комуникативно оријентисаних испита/тестова из страних језика у Европи, с акцентом на проблематику спецификације комуникативно оријентисаног тестирања, без које је немогуће саставити квалитетан комуникативно оријентисан испит/тест из руског језика као страног. Термин спецификација је један од најважнијих термина у савременој методици наставе страних језика и кључан у области комуникативно оријентисаног тестирања.

**Кључне речи:** руски језик као страни, комуникативно оријентисани испит/тест, спецификација.

## METHODICAL ASPECTS OF THE DEVELOPMENT OF COMMUNICATIVELY ORIENTED SPECIFICATION OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE EXAMS IN SERBIA

**Анстракт** *In the educational system of the Republic of Serbia the Russian language has the status of a foreign language and is taught on all education levels: elementary, secondary and higher education. The communicative approach requires the elaboration of new ways of control and testing the knowledge in a foreign language. In this paper we look at some experiences in elaborating and testing by communicatively oriented exams/tests of Russian as a foreign language. The term specification is one of the most prominent terms in modern foreign language teaching methodology and a key term in the area of communicatively oriented testing.*

**Keywords:** *Russian as a foreign language, communicatively oriented exam/test, specification.*

Идея комуникативно-ориентированного экзамена по иностранным языкам родилась в недрах комуникативного подхода к изучению языков международного общения. С момента появления общеевропейской установки на обеспечение социальной мобильности человека в Европе комуникативно-ориентированный формат экзамена рассматривался как необходимое условие для получения образования, трудоустройства, развития бизнеса в любой из стран Европейского Союза (CEF, 2001; Van Ek i Trim 1993; Van Ek i Trim 1998; Van Ek i Trim, 2001), а не только в родной стране. В настоящее время русский язык функционирует в Сербии как один из иностранных языков. Согласно результатам исследования Василевич, самыми важными мотивами при выборе и в ходе изучения русского языка как иностранного в Сербии у людей в возрасте от 18 до 35 лет являются эмоционально-эстетические мотивы, прагматические мотивы и мотивы, связанные с учебным процессом



(Василевич, 2013). Для удовлетворения этих потребностей необходимо владение русским языком на уровне не ниже порогового (A2). А для того, чтобы определить уровень владения русским как иностранным по общеевропейской шкале (CEF, 2001), необходимы многоуровневые коммуникативно-ориентированные формы контроля и оценивания уровня владения коммуникативной компетенцией на русском языке (ГСРКИ 1999а; 1999б; 1999в; 1999г; 1999д; CEF, 2001; Van, 1987).

В связи с вышесказанным представляется важным в этой статье обратиться к опыту разработки и внедрения коммуникативно-ориентированных экзаменов по иностранным языкам в Европе, уделив особое внимание формам коммуникативно-ориентированных экзаменов по русскому языку как иностранному и попытаться понять перспективы их разработки в Сербии.

### **История вопроса о коммуникативно-ориентационных формах оценивания**

Начнем с небольшого экскурса в историю вопроса о коммуникативно-ориентационных формах оценивания коммуникативной квалификации человека на неродном языке. Необходимыми предпосылками для разработки последних явилось прежде всего обращение к вопросам пересмотра целей, задач и содержания обучения иностранным языкам в рамках одного из проектов по линии Совета Европы «Проект 12. Современные языки - Изучение языков и обучение языкам для общения»<sup>1</sup>. В 1986-1987 гг. появились работы ван Эка (Van Ek 1986; Van Ek, 1987), в которых, с одной стороны, основные задачи изучения современных языков и обучения им были описаны в терминах лингвистической, социолингвистической, стратегической, социокультурной и социальной компетенций, при этом уже в то время обращалось внимание на необходимость обучения самообразовательным тактикам при изучении того или иного языка и на развитие социальной ответственности как также одним из задач языкового образования (Van Ek, 1986). А, с другой, было не только обращено внимание на необходимость многоуровневого описания требований (Van Ek, 1987) к продуктам речевой деятельности человека с коммуникативной точки зрения, но и дано впервые шестиуровневое описание требований к:

- устному и письменному восприятию речи и ожидаемой степени ее понимания на каждом из уровней;
- порождению речи в плане ее информационно-тематического, лексико-грамматического и функционального наполнения;
- коммуникативно-ориентированным критериям оценивания порожденных речевых продуктов, а не только с точки зрения их языковой правильности (CLT, 1995).

---

1 Одним из стимулов создания и осуществления этого проекта послужила работа ван Эка 1975 года, в которой давалось впервые комплексное коммуникативно-ориентированное описание детализированных требований к уровню владения взрослым человеком языком на пороговом уровне (Van Ek van 1986; Van Ek, 1987).



Следующей ступенью явилось создание детализированной спецификации порогового уровня первоначально для английского, французского и немецкого языков, затем и для всех остальных европейских языков, беря за методическую основу их создания Пороговый уровень для английского языка 1990 ван Эка и Дж. Трима, в котором развитие коммуникативной способности человека, описанной в терминах лингвистической, социолингвистической, дискурсивной, стратегической, социокультурной и социальной компетенций, рассматривается в единстве с развитием личности человека как в когнитивном, так и эмоциональном планах (подробнее в Van Ek i Trim, 1990).

В России спецификация порогового уровня русского языка была создана к 1996 году, при этом интересно отметить, что, если спецификации почти что всех языков, кроме французского и немецкого, осуществлялись по английской модели спецификации порогового уровня ван Эка 1990г. и были ориентированы преимущественно на требования к коммуникативному поведению и языковому оформлению речевых продуктов с ориентацией на повседневное общение, то российские специалисты сочли необходимым прописать пороговый уровень владения коммуникативной компетенцией и для общения в сфере профессиональной коммуникации (см. Митрофанова, 1996; Ирисханова и сотр., 1996).

Как отметил в свое время Дж. Трим «Появление спецификации Порогового уровня для русского языка представляется особенно важным. Наступило время возродить и оживить изучение русского языка не только в России и соседних с ней странах, но и во всех государствах-членах Совета Европы. С этой точки зрения трудно переоценить значение спецификаций русского языка, основанных на коммуникативном подходе, а не сфокусированных на общеизвестных аспектах языка, которые представляют значимую трудность для говорящих на других языках.

Спецификации Порогового уровня всех языков привносят свои собственные аспекты новизны, которые способствуют дальнейшему развитию идеи порогового уровня. «*Пороговый уровень. Русский язык.*» является первой работой, написанной в двух, дополняющих друг друга частях. Первый том предназначен для иностранцев временно проживающих в России и заинтересованных в установлении контактов с носителями языка в повседневной жизни. Эта часть наиболее соответствует исходному концепту Порогового уровня. Второй том разработан для слоев населения, имеющих четко выраженные интересы (в частности для деловых людей). В современных условиях расширения сотрудничества между Российской Федерацией и остальными европейскими странами подобный выбор представляется целесообразным и необходимым» (Митрофанова, 1996).

### **«Спецификация» коммуникативно-ориентированных экзаменов**

Термин «спецификация» – один из важнейших терминов в современной методике обучения иностранным языкам и ключевой в области коммуникативно-ориентированного тестирования. Этот термин используется в отношении всех

детальных описаний допорогового, порогового и порогового продвинутого уровней коммуникативного владения иностранным языком и ориентирует читателя на основную функцию данного образовательного документа – служить ориентиром для разработчиков учебных программ, модернизации учебных планов, развития экзаменационной системы и создания учебной литературы в контексте коммуникативного подхода к обучению иностранным языкам и их изучению (см., например, Van Ek i Trim 1990; Van Ek i Trim, 1998; Van Ek i Trim, 2001). В более узком смысле под этим термином понимается образовательный документ, который минимально содержит описание а) цели тестирования, б) структуры, содержания и формата теста по конкретному предмету (в том числе и по иностранному языку), в) временных рамок проведения экзамена или отдельных его частей, г) процедуры его проведения, методов измерения объектов контроля и способов оценивания экзаменационного продукта испытуемых и д) условия проведения экзамена/тестирования (Сафонова, 2004).

Вне сомнения, что каждая из европейских стран и ее разработчики спецификации коммуникативно-ориентированных экзаменов, особенно если они включают стандартизированные тесты, делает свой выбор в отношении структуры и содержания экзаменационной спецификации, учитывая ее конкретное целевое назначение и адресата. Термин «спецификация» в России вошел в методику обучения иностранным языкам с момента разработки единых государственных экзаменов по всем предметам для учащихся, завершающих школьное образование. В частности, структура спецификации экзаменационной работы по иностранным языкам (английскому, французскому, немецкому и испанскому языкам), которые называются контрольно-измерительные материалы, включает:

- определение назначения экзаменационной работы;
- перечень образовательных документов, определяющих содержание экзаменационной работы;
- краткую характеристику частей экзамена, типов заданий и их число в каждой из частей, степень сложности по общеевропейской шкале;
- распределение заданий экзаменационной работы по частям работы и по уровню сложности;
- время выполнения работы в целом и каждой из ее частей (аудирования, чтения, письма, говорения, лексики и грамматики);
- формат экзаменационной работы;
- систему оценивания отдельных заданий и всей экзаменационной работы в целом (с включением коммуникативно-ориентированных оценочных шкал);
- дополнительные материалы и оборудование, необходимые для проведения экзамена;
- условия проведения экзамена и проверки экзаменационной работы;
- рекомендации по подготовке к экзамену;

- изменения в спецификации по сравнению с предыдущей, если они имеются (Сафонова, 2004).

В образовательных документах рекомендательного характера<sup>2</sup> по РКИ пока не присутствует общеевропейский термин «спецификация», хотя он используется в России при разработке национальных коммуникативно-ориентированных экзаменов типа ЕГЭ по иностранным языкам. Вместе с тем ряд характерных черт спецификации коммуникативно-ориентированного экзамена по РКИ можно найти в многоуровневых описаниях Государственных стандартов по русскому языку как иностранному (ГСРКИ, 1999а; ГСРКИ, 1999б; ГСРКИ, 1999в; ГСРКИ, 1999г; ГСРКИ, 1999д).

### **Заключение**

Как свидетельствует опыт многих европейских стран, создание спецификации уровней владения коммуникативно-речевой компетенцией является необходимой предпосылкой для дальнейшего выбора формата самого коммуникативно-ориентированного экзамена и для создания иноязычных экзаменационных материалов с учетом как общеевропейских тенденций в области тестирования (Alderson et al., 1995; CLT, 1995), так и национальных образовательных приоритетов. В настоящее время созданы реальные методические предпосылки для разработки коммуникативно-ориентированной экзаменационной стратегии в любой стране мира, включая и европейские страны, так как:

- коммуникативно-ориентированный экзамен признан неотъемлемой частью современного языкового образования;
- разработана и успешно функционирует общеевропейская шестиуровневая шкала оценивания уровня коммуникативной компетенции человека для методической ориентировки при определении формата и содержания коммуникативно-ориентированного экзамена;
- накоплен опыт разработки и построения детализированных спецификаций международных коммуникативно-ориентированных экзаменов по разным иностранным языкам;
- накапливается опыт создания различных форматов коммуникативно-ориентированного национального экзамена по иностранным языкам, в том числе и по русскому языку как иностранному (сравни, например, материалы тестовых заданий в пособии В. В. Сафоновой, П. А. Зуевой, Е. В. Бутенковой по английскому языку (Сафонова и сотр., 2013) с учебно-тренировочными тестами для РКИ под редакцией М. Э. Парецкой (Парецкая 2009а; Парецкая 2009б; Парецкая 2011) и их проведения на разных ступенях языкового образования;

---

2 Для тестирования граждан зарубежных стран по одному из последних четырех уровней владения РКИ из шести, таких, как: I сертификационный уровень, II сертификационный уровень, III сертификационный уровень, IV сертификационный уровень.

- в европейских странах постоянно растет число специалистов в области коммуникативного тестирования.

Иными словами, существуют достаточно методических предпосылок для разработки сербской модели коммуникативно-ориентированного экзамена по русскому языку, однако прежде всего стоит задача создания его спецификации для разных образовательных уровней и уровней коммуникативного владения русским языком как иностранным с учетом общего и специфического во взаимодействии коммуникантов в Сербии и России.

### Литература

- Alderson, J. C., Clapham C. & Wall D. (1996). *Language Test Construction and Evaluation*. Cambridge: CUP.
- Common European Framework of Reference: Learning, Teaching, Assessment*. (2001). Cambridge: CUP.
- Communicative Language Testing* (1995). Strasbourg: Council of Europe.
- Van Ek, J. A. (1986). *Objectives for Foreign Language Learning, Vol. I: Scope*. Strasbourg: Council of Europe Press.
- Van Ek, J. A. (1987). *Objectives for Foreign Language Learning, Vol. II: Levels*. Strasbourg: Council of Europe Press.
- Van Ek, J. A. & Trim J. L. M. (1993). *Threshold 1990*. Strasbourg: Council of Europe Press.
- Van Ek, J. A. & Trim J. L. M. (1998). *Waystage 1990*. Cambridge: CUP.
- Van Ek, J. A. & Trim J. L. M. (2001). *Vantage*. Cambridge: CUP.
- Василевич, Д. (2013). Мотивация к изучению русского языка у белградских слушателей курсов. *Русский язык как инославянский*, Выпуск V, 99–109.
- Государственный стандарт по русскому языку как иностранному* (1999а). Элементарный уровень. Общее владение / Владимирова Т.Е. и др., М.–СПб.: Златоуст.
- Государственный стандарт по русскому языку как иностранному* (1999б). Базовый уровень / Нахабина М.М. и др., М.–СПб.:Златоуст.
- Государственный стандарт по русскому языку как иностранному* (1999в). Первый уровень. Общее владение / Андрушина Н.П. и др., М.–СПб.: Златоуст.
- Государственный стандарт по русскому языку как иностранному* (1999г). Второй уровень. Общее владение / Иванова Т.А и др., М.–СПб.: Златоуст.
- Государственный стандарт по русскому языку как иностранному* (1999д). Третий сертификационный уровень. Профессиональный модуль «Филология», М.–СПб.: Златоуст.
- Ирисханова К. М, Стрелкова Г. В., Тимофеева И. А. (1996). *Пороговый уровень. Русский язык*. Том 2. Профессиональное общение – Страсбург: Совет Европы Пресс.
- Митрофанова, О. Д. (1996). *Пороговый уровень. Русский язык. Том 1. Повседневное общение* / под редакцией О.Д. Митрофановой. – Страсбург: Совет Европы Пресс.

- Парецкая М. Э. (2009а). *Учебно-тренировочные тесты по русскому языку как иностранному* Выпуск 1. Грамматика и лексика. В2-С1. / Под общей редакцией М. Э. Парецкой, М.–СПб.: Златоуст; Ростов-на-Дону, Южный федеральный университет.
- Парецкая М. Э. (2009б). *Учебно-тренировочные тесты по русскому языку как иностранному* Выпуск 3. Письмо. В2-С1. / Под общей редакцией М. Э. Парецкой, СПб.: Златоуст; Ростов-на-Дону, Южный федеральный университет.
- Парецкая, М. Э. (2011). *Учебно-тренировочные тесты по русскому языку как иностранному* Выпуск 2. Чтение. В2-С1. / Под общей редакцией М. Э. Парецкой, СПб.: Златоуст.
- Сафонова, В. В. (2004). *Коммуникативная компетенция: современные подходы к многоуровневому описанию в методических целях*. Москва: НИЦ «Еврошкола».
- Сафонова, В. В., Зуева П. А, Бутенкова Е. В. (2013). *ЕГЭ-2014. Английский язык сборник заданий*, Москва: Эксмо.
- Типовые тесты по русскому языку как иностранному. Пороговый уровень. Повседневное общение* (2002). СПб.: Златоуст, Ростов-на-Дону, Южный федеральный университет.

#### Подаци о ауторима

**Др Сафонова Виктория Викторовна** (1946) је професор на Факултету за стране језике Државног универзитета М.В. Ломоносов у Москви и директор научно-истраживачког центра „Еврошкола“.

**E-mail: euroschool@gmail.com**

**Мирјана Адамовић** (1985), докторанд на Филолошком факултету Универзитета у Београду, је наставник руског језика на Филозофском факултету Универзитета у Београду.

**E-mail: mirjana.adamovic@f.bg.ac.rs**

Приказ књиге:

## НА ПЕРУ И НА СЕДЛУ – НАДЗОР НАД ОСНОВНИМ ШКОЛАМА У СРБИЈИ У ПРВОЈ ПОЛОВИНИ XIX ВЕКА

Аутор: **Наташа Вујисић Живковић**

Издавач: Edusa и Институт за педагогију  
и андрагогију Филозофског факултета Универзитета у Београду

Година издања: 2014

Издавачко предузеће Edusa, са главним уредником проф. др Бошком Влаховићем на челу, поред издавања уџбеника све више стиче углед објављивањем веома значајних књига из делокруга педагошке науке. Посебно библиотека *Педагошка раскрића* прати и објављује наслове домаћих и страних аутора, у првом реду оних који се баве развојним променама у образовању. Поменућемо само неколико аутора и наслова: Питер Мекларен, *Живот у школама* и *Че Гевара*, Пауло Фреуре и *педагогија револуције*; Анри Жиру, *О критичкој педагогији*; Петар Јандрић и Дамир Борас, *Критичко образовање*; Едгар Морин, *Васпитање за будућност*; Стенли Гринспен, *Развој здравог ума* и *Сигурно дете*; Ерик Јенсен, *Подучавање са мозгом на уму*; К. Џ. Симистер, *Научите своје дете да размишља*; Наоми Алдорт, *Шта можемо да научимо од деце*; Јеспер Јул, *Како да кажете не мирне савести*; Оливер Хехлер, *Педагошко саветовање*. Као деветнаеста књига у овој библиотеци, појавила се управо књига Наташе Вујисић Живковић *На перу и на седлу – надзор над школама у Србији у првој половини XIX века*.

Аутор ове најновије књиге, проф. др Наташа Вујисић Живковић је тренутно наш најпродуктивнији и најуспешнији истраживач у оквиру националне историје педагогије. Ради на Филозофском факултету у Београду у статусу ванредног професора за студијске предмете из области историје педагогије. До сада је објавила неколико монографија: *Педагошко образовање учитеља – развијање васпитног концепта*; *Шездесет година часописа „Педагогија“*; *Трагање за психолошком основом емпијске педагогије: научни допринос Војислава Бакића проучавању деце*; *Војислав Бакић и развој педагошке науке у Србији*.

Стручни и научни ниво овог обимног рада својим потписима су потврдили рецензенти са три филозофска факултета: проф. др Светозар Дунђерски (Нови Сад), проф. др Едвард Протнер (Марибор) и проф. др Недељко Трнавац (Београд).

Књига *На перу и на седлу – надзор над основним школама у Србији у првој половини XIX века* штампана је на 372 стране и структурирана у пет основних поглавља: 1. Увод, 2. Почети организованог надзора над основним школама у Кнежевини Србији, 3. Рад Петра Радовановића и Милована Спасића на основно-школском надзору, 4. Закључак, и 5. Изводи и литература. Основни текст прати и *Индекс имена*, што је веома значајно за истраживања и књиге овог типа.

Значај и основне вредности ове књиге су у следећем: а) приказан је настанак и развој службе школског надзора у првих пет деценија обновљене српске државности (1807–1858); б) детаљно је истражен институционални и концепцијски развој школског надзора (први, кроз проучавање архивских извора; а други, кроз ауторова теоријска уопштавања и анализе); в) констатован је и кроз пет деценија праћен однос локалног и правитељственог, односно, државног надзора школа и процес подржављавања школских институција у Србији, прве половине XIX века; г) евидентиран је и проучен појединачни допринос најзначајнијих личности у том значајном послу, тј. процес професионализације надзорне службе (посебно улога Петра Радовановића и Владимира Спасића); д) статистички су сређени и изложени подаци из надзорничких извештаја, чиме добијамо потпунију слику о развоју школске мреже и школског система, па и школске педагогије у Србији тог доба.

Били су неопходни велика вредноћа, време, труд и напор аутора да се једна веома озбиљна архивска грађа прегледа и пажљиво проучи. Ово није књига писана на основу других књига и података које су прикупили други аутори, већ изворно научно истраживање из националне историје педагогије, чиме се добија један сасвим нов квалитет и једно потпуно ново и оригинално истраживачко дело.

У напоменама је евидентирано близу 800 архивских изворних јединица, које је истраживач лично прелистао, прегледао, проучио и цитирао; упоређивао и о њима давао свој суд.

Ауторове коментаре, упоређивања и судове о основним развојним линијама школског надзора прати обимна и адекватна Литература од око 180 библиографских јединица, претежно из националне историје школства, на основу којих је аутор могао да процењује однос развоја ове делатности с укупним процесом српске државотворности у време прве владавине кнеза Милоша Обреновића и уставобранитељског режима.

Управо, као у ретко којој другој европској држави, у Србији као вазалној кнежевини, са црквеном и школском аутономијом, јавља се право шаренило различитих организационих форми основног школства, њиховог власништва, управе, а самим тим и надзора. Аутор добро познаје тај период конституисања нове српске државе и значај и положај тих различитих школа: манастирска училишта, породично-задружне школе, сеоске и варошке школе; обштествене и правитељствене школе; делатност кућних и путујућих учитеља; учитеља богослова, учитеља „из прека“ и учитеља „препарандиста“; оних с основном школом,



гимназијом или самоуких. Неопходно је добро познавање стања у тадашњем школству да би се пратила делатност: надзиратеља училишта и школа; школских надзорника, школских ревизора, „директора свију школа“, главног школског инспектора и разних референата и чиновника; бројних стручних и нестручних лица која су пратила годишње испите, од сеоских попова, до владика; од сеоских кметова, до среских начелника; од „местних надзиратеља“, до изасланика министра просвете.

На крају овог периода, до друге владе кнеза Милоша (1858–1860) и кнеза Михаила Обреновића, биће завршен процес елементарне етатизације школства, у чему је школски надзор одиграо кључну улогу. После тога, школски систем, па и школски надзор у Србији, личиће на све „оне друге“ из европских држава, на које се желело угледати.

Као што је кнез Милош започео процес добијања аутономије и државотворности, са два писара и дванаест кнежева, тако је, упоредо, текао процес ширења школске мреже, запошљавањем једног „директора свију школа“, па потом два директора школа (за источни и западни део), до постепеног установљавања Попечитељства просвете и вера, са постепено и све више бирократизованом администрацијом. Школски надзор се, упоредо са тим процесом, креће од родитеља, сеоских свештеника и кметова, преко среских и окружних власти, да би се отуђио до нивоа државних службеника из министарства, а без икаквог увида оних чија деца иду у школу. У пет деценија могу се препознати обрасци који су се у другим земљама формирали вековима.

Сам наслов књиге, изведен из М. Ђ. Милићевићеве забелешке *Био је вредан на перу и на седлу*, на симболичан начин говори и о вредноћи, самопрегору и ентузијазму „оних првих“, који су сваке школске године обилазили по 70 села и вароши, пешице или јашући на коњима, који су их чекали одморни у мензуланама. Како архивски записи извиру из непосредног живота и времена на које је Србија заборавила, тако и ауторови налази и закључци, за сва будућа времена, нуде поуку, пример и сведочанство. Зато је и ова књига, без обзира што је настала у амбијенту архивских ормара, пуна животне свежине и оптимизма, вере и заноса, узора како треба служити својој професији, народу и држави.

У књизи су поменуте 62 личности које су се у том времену затекле на истом месту и истом послу: надзорници, учитељи, начелници и попечитељи, црквени великодостојници и државни чиновници, писари и аутори првих уџбеника; творци устројенија и наставленија; средла се, дакле, сва тадашња просветна елита, од којих су неки већ заборављени, а већина их је уградила себе у историјско памћење српског народа. Ова књига у томе учествује и о свима даје своје сведочење и суд.

Књига ће бити занимљиво штиво за савременог читаоца и због чињенице што су у њој препознати неки друштвени процеси који умногоме личе на ове који се дешавају данас и око нас. На пример, „с аустријске стране“ су позивани, а потом и „испраћени“ назад: Иван Југовић, Миљко Радоњић, Јован Стерија Поповић, касније и Ђорђе Наташевић, а „с источне“, тј. руске стране, Платон А. Симоновић,



професор из Одесе; већина учитеља ће бити „из прека“, да би се на измаку ових првих пет деценија Србија почела ослањати на своје „школарце“, на свој кадар и осамостаљену државну управу. Од Кнежевине Србије, до Краљевине Србије, праћен је један трновит пут, пут пун дилема и утицаја са стране, да би се, током друге половине XIX века могла посветити пуна пажња развоју школског система у целини и идеји шесторазредне школске обавезе.

Свакако, највећи допринос ове књиге односи се на националну историју педагогије као научну дисциплину. Истражено је још једно како тематски, тако и просторно значајно подручје; а надамо се да ће аутор и носилац пројекта имати довољно упорности и услова да се на сличан методолошки начин обради и друга половина XIX века (до 1903), тј. до краја владавине државотворне династије Обреновића.

### Подаци о аутору

**Др Недељко Трнавац** (1942) је редовни професор у пензији Одељења за педагогију и андрагогију Филозофског факултета Универзитета у Београду.

## 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 институције, 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 превод 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, величина слова 12. Уколико се у тексту одељка користе поднаслови они се дају курсивом, центрирано изнад параграфа или курсивом, 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 стилом (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 хронолошки. 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 – *i sar.* (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., Vujisić 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.

## 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.





## ПРАВИЛО ПУБЛИКАЦИИ ДЛЯ АВТОРОВ

В журнале “Обучение и воспитание” (Настава и васпитање) 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 Микрософт В1 орд, 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, cirilic). 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 статей 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 (АПА Цитативон Стюле – Америцан Псицхологицал Ассоциативон). 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: PIRBRBG

**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 >