

ПЕДАГОШКО ДРУШТВО СРБИЈЕ

Настава и васпитање

UDK 37 ISSN 0547-3330 Београд
НВ год. LXII Број 1. стр. 1-194 2013.

РЕДАКЦИЈА

др Љубомир Коцић
др Павел Згага, Словенија
др Драгица Тривић
др Илке Паршман, Немачка
др Снежана Маринковић
др Росица Александрова Пенкова,
Бугарска
др Наташа Матовић
др Ала Степановна Сиденко, Русија
др Емина Хебиб
др Искра Максимовић
др Гордана Николић
др Саша Дубљанин

ГЛАВНИ И ОДГОВОРНИ УРЕДНИК

др Гордана Зиндовић Вукадиновић

Лектор: Татјана Догдибеговић

Преводиоци

За енглески језик др Анђелка Игњачевић

За руски језик др Дара Дамњановић

Секретар редакције

Маја Врачар

Компјутерска припрема и коректура:

Предраг Вучинић

За издавача:

Биљана Радосављевић

Штампа: SixPack, Београд

PEDAGOGICAL SOCIETY OF SERBIA

Journal of Education

UDK 37 ISSN 0547-3330 Belgrade
JE Year LXII No. 1. p. 1-194 2013.

EDITORIAL BOARD

Ljubomir Kocić, Ph.D.
Pavel Zgaga, Ph.D. Slovenia
Dragica Trivić, Ph.D.
Ilke Parchmann, Ph.D. Germany
Snežana Marinković, Ph.D.
Rossitsa Aleksandrova, Penkova, Ph.D.
Bulgaria
Nataša Matović, Ph.D.
Alla Stepanovna Sidenko, Ph.D. Russia
Emina Hebib, Ph.D.
Iskra Maksimović, Ph.D.
Gordana Nikolić, Ph.D.
Saša Dubljanin, Ph.D.

EDITOR-IN-CHIEF

Gordana Zindović Vukadinović, Ph.D.

Language editor: Tatjana Dogdibegović

Translators:

Andjelka Ignjačević, Ph.D. (English)

Dara Damnjanovic, Ph.D. (Russian)

Secretary

Maja Vračar

Design and typeset:

Predrag Vučinić

For the publisher:

Biljana Radosavljević

Printing: SixPack, Belgrade

Настава и васпитање

UDK 37

ISSN 0547-3330

Београд

НВ год. LXII

Број 1. стр. 1-194

2013.

САДРЖАЈ

<i>Јелена Бојиновић, Јасмина Коџопељић, Јасмина Пекић: Мотивација за учење и прокрастинација као предиктори подбацавања ученика у школи</i>	<i>5</i>
<i>Гордана Николић, Зорица Поповић: Испитивање академских постигнућа ученика у школама за образовање ученика са сметњама у развоју ...</i>	<i>25</i>
<i>Слађана Анђелковић, Зорица Станисављевић Петровић: Учење и поучавање ван учионице – Амбијентална настава.....</i>	<i>39</i>
<i>Мирослава Којић, Загорка Марков: Подстицање ликовне креативности предшколске деце савременим методичким приступом</i>	<i>52</i>
<i>Мира Попин: Примена акционе педагогије у настави француског језика....</i>	<i>70</i>
<i>Данијела Прошић-Сантовац, Првослав Јанковић: Корелација наставног садржаја у разредној настави: енглески језик и музичка култура.....</i>	<i>82</i>
<i>Маја Станојевић Гоцић: Значај примене информационих технологија у настави енглеског језика.....</i>	<i>96</i>
<i>Шефика Алибабић, Марија Чукановић-Каравидић, Ивица Ђорђевић: Образовање менаџера за акцију.....</i>	<i>107</i>
<i>Недељко Родић: Савремене функције и концепти наставе физичког васпитања</i>	<i>126</i>
<i>Вера Спасеновић: Изглед типичног наставника: виђење ученика и наставника из различитих земаља</i>	<i>141</i>
<i>Јован Ромелић, Тијана Илић: Ставови наставника географије о подстицајним елементима, препрекама и ефектима самовредновања</i>	<i>162</i>
<i>Зоран Чворовић, Саша Дубљанин: Византијски поглед на васпитање и односе родитеља и деце – правни и педагошки аспект.....</i>	<i>175</i>
<i>Упутство за ауторе прилога</i>	<i>190</i>

Journal of Education

UDK 37

ISSN 0547-3330

Belgrade

JE Year LXII

No. 1. p. 1-194

2013.

CONTENTS

<i>Jelena Bojinović, Jasmina Kodžopeljić, Jasmina Pekić: Motivation for Learning and Procrastination as Predictors of Students' Failures in School.....</i>	5
<i>Gordana Nikolić, Zorica Popović: Determining Academic Achievements of Students with Developmental Difficulties</i>	25
<i>Slađana Anđelković, Zorica Stanisavljević Petrović: Learning and Teaching out of Classroom - Ambient Classes</i>	39
<i>Miroslava Kojić, Zagorka Markov: Stimulating Artistic Creativity in Preschool Children by a Modern Methodological Approach.....</i>	52
<i>Mira Popin: The Application of the Action Pedagogy in French Language Classes</i>	70
<i>Danijela Prošić-Santovac, Prvoslav Janković: Correlation of the Teaching Contents in Junior Elementary School: English and Musical Culture</i>	82
<i>Maja Stanojević Gocić: The Importance of the Use of Information Technologies in the Teaching of English.....</i>	96
<i>Šefika Alibabić, Marija Čukanović-Karavidić, Ivica Dorđević: Educating managers for action</i>	107
<i>Nedeljko Rodić: Modern Functions and Concepts of Teaching Physical Education</i>	126
<i>Vera Spasenović: "Typical Teacher" Image: How Students and Teachers from Different Countries View Them.....</i>	141
<i>Jovan Romelić, Tijana Ilić: The Attitudes of Geography Teachers towards Stimulating Elements, Obstacles, and Effects of Self-Evaluation.....</i>	162
<i>Zoran Čvorović, Saša Dubljanin: Byzantine Views on Upbringing and Parents/Children Relations. Legal and Pedagogic Aspects.....</i>	175
<i>Notes for contributors</i>	192

Обучение и воспитание

UDK 37

ISSN 0547-3330

Белграде

НВ год. LXII

Номер 1. стр. 1-194

2013.

СОДЕРЖАНИЕ

<i>Елена Бойинович, Ясмينا Коджопелич, Ясмينا Пекич: Мотивация к обучению и промедление как показатели неуспеваемости учеников в школе.....</i>	5
<i>Гордана Николитч, Зорица Попович: Тестирование успеваемости учащихся в школах для обучения учеников с задержкой в развитии.....</i>	25
<i>Сладжана Анджелкович, Зорица Станисавлевич Петрович: Учение и обучение за пределами класса</i>	39
<i>Мирослава Койич, Загорка Марков: Поощрение изобразительного творчества у детей дошкольного возраста современным методическим подходом</i>	52
<i>Мира Попин: Применение деятельностной педагогики в преподавании французского языка</i>	70
<i>Дашиела Прошич-Сантовац, Првослав Янкович: Корреляция учебных содержаний в классном обучении. английский язык и музыкальная культура</i>	82
<i>Майя Станоевич Гоцич: Важность применения информационных технологий в преподавании английского языка</i>	96
<i>Шефика Алибабич, Мария Чуканович-Каравидич, Ивица Джорджевич: Образование менеджеров для действий</i>	107
<i>Неделько Родич: Современные функции и концепты преподавания физической культуры.....</i>	126
<i>Вера Спасенович: Качества типичного учителя. мнения учеников и преподавателей из разных стран</i>	141
<i>Йован Ромелич, Тияна Илич: Мнения учителей географии о побудительных мотивах, препятствиях и эффектах самооценки.....</i>	162
<i>Зоран Чворович, Саша Дбьяшл: Византийский взгляд на воспитание и отношение родителей и детей - правовой и педагогический аспекты</i>	175
<i>Рекомендация авторам</i>	194

Јелена Бојиновић¹
Јасмина Коцопелјић
Јасмина Пекић

UDK - 371.26:159.947.5(497.11)"2011/2012"
159.953.5-057.874(497.11)"2011/2012"
159.947.5.072-057.874(497.11)"2011/2012"

Оригинални научни рад

НВ. LXII 1. 2013.

Примљен: 3. X 2012.

МОТИВАЦИЈА ЗА УЧЕЊЕ И ПРОКРАСТИНАЦИЈА КАО ПРЕДИКТОРИ ПОДБАЦИВАЊА УЧЕНИКА У ШКОЛИ

Апстракт Рад нуди приказ истраживања које претендује да одговори на питање да ли између група подбацивача различитих нивоа способности и успешних ученика постоје разлике у врсти мотивације и степену прокрастинације, те у којој мери поменуте варијабле предвиђају подбацивање у школским оквирима. Након прелиминарног тестирања средњошколаца батеријом тестова интелигенције КОГЗ, у коначан узорак је укључено 267 ученика од 1. до 4. разреда, распоређених у три групе: успешни ученици натпросечних способности (IQ изнад 120, просечна оцена изнад 4,50), даровити подбацивачи (IQ изнад 120, просечна оцена испод 4,50) и просечни подбацивачи (IQ у распону 90-110, просечна оцена испод 3,50). На овако селекционисаном узорку примењен је упитник за испитивање мотивације (МЗУ), који има упориште у теорији самоодређења, као и скала прокрастинације (GPS), која нуди општу меру одлагања као облика понашања. Добијени резултати сугеришу да су код успешних ученика више изражене продуктивније форме мотивације, попут аутономне екстринзичне и интринзичне мотивације, док подбациваче карактерише наглашенија општа склоност ка одлагању активности које воде ка циљу. С друге стране, разлике између подбацивача високих способности и просечних подбацивача нису добијене ни у једној врсти мотивације, нити у склоности ка прокрастинацији. Резултати категоријалне регресионе анализе показали су да је предикторски сет варијабли који удружује различите облике мотивације и прокрастинацију умерено повезан са школским успехом, односно подбацивањем, док парцијални доприноси појединачних предиктора истичу значај екстерне мотивације за објашњење подбацивања.

Кључне речи: даровитост, подбацивање, мотивација, теорија самоодређења, прокрастинација

MOTIVATION FOR LEARNING AND PROCRASTINATION AS PREDICTORS OF STUDENTS' FAILURES IN SCHOOL

Abstract The paper offers an account of a research intended to answer the question whether among the groups of failing students with different levels of abilities and successful students there are differences in motivation and the level of procrastination, and to which extent the mentioned variables can predict failing in school. After a preliminary testing of students with a battery of intelligence tests KOG3, the final sample included 267 students from the first to the fourth grades of elementary school, who were divided in three groups: successful students with above-average abilities (IQ above

¹ jelenabojinovic@gmail.com

120, average school marks above 4.50), talented failing students (IQ above 120, average school marks below 4.50), and average failing students (IQ from 90 - 110, average school marks below 3.50). The respondents, selected according the above criteria, filled in the questionnaire for examining motivation which is based on the theory of self-placement, as well as the scale of procrastination (PASS) which determines a general measure of postponement as a feature of behaviour. The obtained results suggest that successful students show more productive forms of motivation, like autonomous intrinsic and extrinsic motivation, while failing students are characterized by a general tendency to postpone the activities that lead towards a goal. On the other hand, there were no differences between the high-ability failing students and average-ability failing students regarding either the type of motivation or the tendency to procrastination. The results of the category regression analysis showed that the predictive set of the variables which combines different forms of motivation and procrastination are moderately linked with academic success, i.e. failing, while partial contributions of individual predictors stress the importance of external motivation for explaining failures.

Keywords: ability, failing, motivation, self-placement theory, procrastination.

МОТИВАЦИЈА К ОБУЧЕНИЈУ И ПРОМЕДЛЕНИЕ КАК ПРЕДСКАЗАТЕЛИ НЕУСПЕВАЕМОСТИ УЧЕНИКОВ В ШКОЛЕ

Резюме

В статье дается обзор исследований, которые призваны ответить на вопрос о том, существует ли разница между группами неуспеваемых учеников различных уровней способностей и успешных учеников в типе мотивации и степени промедления, и в какой мере упомянутые переменные прогнозируют неуспеваемость в школе. После предварительного тестирования учащихся средней школы с применением батареи тестов интеллекта КОГЗ, окончательная выборка включала 267 учеников, с первого по четвертый классы, разделенных на три группы: успешные ученики выше средних способностей (IQ выше 120, средний балл выше 4,50), не очень успешные одаренные ученики (IQ выше 120, средний балл ниже 4,50) и средние ученики (IQ 90-110, средняя оценка ниже 3,50). Затем ученики заполнили вопросник для исследования мотивации (МЗУ), который уходит своими корнями в теорию самоопределения, а также и шкалу промедления (GPS), которая позволяет определить общую меру задержки как форму поведения. Полученные результаты показывают, что у успешных учеников более выражены продуктивные формы мотивации, такие, как автономная внешняя и внутренняя мотивация, в то время, как неуспеваемых учеников характеризует выраженная общая тенденция отложить ведущую к цели деятельность. С другой стороны, различия в любой мотивации между второй и третьей группами учеников не обнаружены. Результаты категориального регрессивного анализа показали, что набор показателей переменных, который сочетает в себе различные формы мотивации, умеренно связан с школьным успехом или неуспехом, а частичные влияния отдельных показателей подчеркивают важность внешней мотивации.

Ключевые слова: одаренность, мотивация, теория самоопределения, промедление.

Увод

Литература на тему подбацавања не располаже јединственом дефиницијом овог појма. Наиме, још је 80-их година прошлог века било могуће разликовати барем петнаест дефиниција подбацавања (Dowdall &

Colangelo, 1982), а новији прегледи констатују више од тридесет различитих покушаја да се овај појам испуни конкретним значењем (видети у Altaras, 2006). Но, заједнички именитељ разнородних одређења ове врсте препознаје се у схватању које подбацивање доводи у релацију са неадекватним школским постигнућем (Rimm, 1997; Shulz, 2002), односно дискрепанцом између школског учинка и способности ученика (Baum et al., 1995; Emerick, 1992; Reis & McCoach, 2000; Richert, 1997; Rimm, 1986). Иако се зна да било која област људског делања може представљати контекст за испољавање постигнућа које не досеже ниво способности појединца, подбацивање се најчешће везује за академске оквири (Olenchak, 1999). При томе се наводи да се у оквиру постојећих дефиниција подбацивања поменута дискрепанца операционализује на један од три начина: 1) као разлика између потенцијалног и оствареног учинка; 2) као разлика између предвиђеног и оствареног учинка; 3) као неуспех у актуализацији и коришћењу властитих потенцијала (Dowdall & Colangelo, 1982).

Осим разлижења у објашњењу природе подбацивања, изучаваоци овог проблема заузимају различито гледају на подбацивање у групи даровитих. Наиме, док су поједини аутори своју научну каријеру темељили на разради интервенција за превазилажење подбацивања даровитих, други су прибегавали становишту да низак учинак особа високих способности представља ништа друго до статистички артефакт (Hoover-Shulz, 2005). Разлог због којег се, у одређеним случајевима, на подбацивање даровитих гледа као на својеврстан парадокс јесу имплицитна уверења да високе способности нужно гарантују и висок учинак (Clark, 2002). Но, да ли ће се потенцијал даровитих у довољној мери и реализовати, зависи од садејства разнородних фактора (Vlahovic-Stetic et al., 1999). Другим речима, да ли ће код даровитих ученика наступити подбацивање или не, зависи од фактора који се препознају у три различите области: 1) фактори који се налазе у самом ученику (мотивација, емоционално функционисање, ментално здравље); 2) фактори који се тичу породичних прилика даровитог детета (образовни ниво родитеља, социоекономски статус породице, породичне вредности и очекивања); 3) фактори који се везују за школску средину (образовна политика школе, наставне методе, интелектуална стимулација ученика) (Altaras, 2006; Gallagher, 1991; Rimm, 1997; Vlahovic-Stetic et al., 1999).

Контролисана и аутономна мотивација за учење

Као што се може и претпоставити на темељу познавања детерминаната школског постигнућа, највећи проценат варијансе подбацивања објашњавају персонални чиниоци или индивидуални етиолошки модели (Baker et al., 1998, према Altaras, 2006), који неизоставно укључују мотивационе

диспозиције ученика. С обзиром на сазнања да се варијације у мотивацији не тичу само њеног интензитета него и природе (Reeve, 2010), оправдано је очекивати да се подбацивачи и успешни ученици разликују не само у степену, већ и у врсти мотивације.

Једно од најобухватнијих објашњења како квантитативних, тако и квалитативних разлика у мотивацији нуди теорија самоодређења (Deci & Ryan, 2000; Gagné & Decy, 2005; Ryan & Decy, 2000). Централну окосницу ове теорије чини дистинкција између *аутономне и контролисане* мотивације. Аутономна мотивација почива на принципима добровољног и самосталног избора одређених активности и односи се на све случајеве у којима психолошке потребе стварају мотивацију за деловањем. С друге стране, контролисана мотивација се доводи у везу са захтеваним понашањима, што имплицира спољни притисак за предузимањем одређених активности. Овакво објашњење базичних постулата ове теорије јасно сугерише да је интринзична мотивација прототип аутономне мотивације, док екстринзична мотивација варира у зависности од степена у коме показује својства аутономне, односно контролисане мотивације (Gagné & Decy, 2005). Према томе, интринзична и екстринзична мотивација се доводе у везу са различитим степеном самоодређења, и то тако да мотивацијски континуум самоодређења почиње амотивацијом, наставља се различитим видовима екстринзичне мотивације, а завршава интринзичном мотивацијом (потпуна самоодређеност) (Reeve, 2010).

У зависности од степена самоодређености, односно заступљености елемената аутономне/контролисане мотивације, разликујемо четири вида екстринзичне мотивације. Ове различите манифестације екстринзичне мотивације могу се посматрати и као неједнаки ступњеви интернализације спољних захтева, тако да се са већом интернализацијом интензивира аутономност, односно самоодређеност понашања која су екстринзични мотивисана (Gagné & Deci, 2005). *Спољна или екстерна регулација* одражава најнижи степен самоодређености, или потпуну поистовећеност са контролисаном мотивацијом. Ова врста екстринзичне мотивације подразумева да се активностима приступа са циљем удовољавања спољним захтевима који не подлежу интернализацији, те прибављању одређене екстерне награде (ученик се залаже у школи зато што то школска правила налажу). Следећа три вида екстринзичне мотивације у основи имају различите форме интернализације: интројекцију, идентификацију и интеграцију. *Интројектована или усвојена регулација* се одликује извесним степеном самоодређења, али се највећим делом уклапа у концепт контролисане мотивације. Наиме, овај вид екстринзичне мотивације се везује за понашања која имају исходиште у захтевима интернализованим до мере да их се појединац придржава, али их аутентично не прихвата. Због делимичне интернализације спољних

захтева, особу на одређену активност покрећу унутрашња стања везана за испуњење споља наметнутих захтева, попут осећања поноса, односно избегавања осећања кривице (ученик се у школи залаже због осећања личне вредности, односно умиривања савести). *Идентификована или поистовећена регулација* одражава висок ниво интернализације спољних захтева, због чега више нагиње аутономној регулацији и у знатној мери се приближава самоодређењу. Наиме, особа добровољно прихвата одређене спољне захтеве отуда што јој се они чине подударним са властитим вредностима и циљевима, те се датом понашању приступа зато што се оно чини важним и корисним (ученик се залаже у школи зато што му је то важно). Напослетку, *интегрисана регулација*, као најпотпунији облик интернализације, најближа је аутономној мотивацији и самоодређењу, и огледа се у потпуном интегрисању спољних захтева у властити „ја-појам“ (ученик се залаже у школи зато што то одражава оно што он јесте).

Прокрастинација

Док теорија самодетерминације диференцира механизме који споља и изнутра покрећу и одржавају одређена понашања, велики број аутора темељи свој дискурс на феномену одлагања извршења задатака или доношења одлука (Gregory et al., 2007; Milgram et al., 1998). Према бројне колико и сами теоретичари на овом подручју, дефиниције прокрастинације имају заједничко језгро које се препознаје у истицању ирационалне намере да се одложи почетак обављања неке активности, односно њено финализирање (Steel, 2007). Отуда је важно нагласити да прокрастинација није исто што и планирано одлагање неке активности за одређено време, већ је, напротив, нецелисходно одлагање онога што је раније планирано (Anderson, 2003; Van Erde, 2003). Осим тога, овај појам није упутно поистовећивати ни са пасивношћу и непредузимљивошћу, отуда што се прокрастинатори неретко ангажују на споредним задацима, како би одржавали илузију спречености да се посвете приоритетним активностима (Neenan, 2001). Прецизнијој идентификацији тенденција које носе ознаку прокрастинације доприносе излишност и контрапродуктивност преовлађујућих активности особе (Schouwenburg, 1995, prema Gregory et al., 2007), као и свест особе о важности извршења одређених задатака, која је праћена помањкањем мотивације за рад у очекиваном или жељеном временском оквиру (Senecal et al., 1995). Иако постоје различита објашњења узрока прокрастинације, овај феномен се најдоследније доводи у везу са помањкањем контроле импулса, те оскудном способношћу одлагања непосредне гратификације, због чега се на прокрастинацију гледа као на трајну диспозицију личности (Steel, 2007; Rice et al., 2012; Van Erde, 2003). С друге стране, последице прокрастинације

су најчешће разматране кроз квалитет изведбе и емоционално реаговање, при чему је утврђено да и поред извесне добити, која се најчешће огледа у привременом растерећењу од напетости, прокрастинација повлачи за собом негативна емоционална стања (снижено расположење, осећање кривице, доживљај неадекватности), као и знатан пад у продуктивности (Steel, 2007; Sabini & Silver, 1982, према Van Erde, 2003).

Ранија истраживања мотивације и прокрастинације у академским оквирима

Истраживања релација између врсте мотивације и академског постигнућа недвосмислено сугеришу да се с наглашенијом аутономношћу и самоодређеношћу мотивације повећава успешност у овладавању школским захтевима (Ryan & Decy, 2000). Сходно томе, интринзична мотивација се препознаје као један од главних предуслова актуализације потенцијала даровитих ученика, због сазнања да је супериорна овладаност одређеним подручјем знања тешко замислива без учења које је мотивисано аутентичним интересовањем за дату област, те потребом да се у њој достигне компетентност (Csikszentmihalyi et al., 2005; Haywood, 1968, према Borkowski, 1994; Vallerand & Houliort, 2003, према Fredricks, Alfeld & Eccles, 2010; Winner, 1996). Кад је реч о екстринзичној мотивацији, виши ступњеви њене самоодређености доводе се у везу с интензивнијим залагањем у раду (Conell & Wellborn, 1991, према Ryan & Decy, 2000), бољом школском перформансом (Miserandino, 1996), те нижом стопом напуштања школовања (Vallerand & Bissonnette, 1992). С друге стране, што је мотивација ученика више екстерно регулисана, утолико су интересовања, позитиван став према школовању и преданост учењу слабије изражени, а тенденција атрибуирања властитог неуспеха спољним чиниоцима наглашенија (Ryan & Connell, 1989). Отуда не изненађује налаз да ученике који подбацују одликује висока пријемчивост са спољне награде (Haywood, 1968, према Borkowski). Но, иако се интринзична мотивација сматра инхерентном високим способностима, литература детаљно описује емпиријски посведочену тенденцију промене мотивационе оријентације даровитих ученика од интринзичне ка екстринзичној, која се региструје пре поласка у средњу школу, а која се доводи у везу с неадекватном имплементацијом система спољних награда (Harter, 1981, према Lens & Rand, 2000). Због тога се констатује да се академска успешност најчешће темељи на високо самоодређеним облицима екстринзичне мотивације, у првом реду на идентификованој и интегрисаној мотивацији (Gottfried, et al., 2001)

Осим у случајевима када представља форму адаптације на школу, и као таква има занемарљив утицај на школско постигнуће, прокрастинација се показала негативно повезаном са квалитетом и количином учења, док се

стрес и дискомфор у оваквим ситуацијама интензивирају услед одлагања обавеза (Ferrari & Steel, 2009). Сходно томе, већина студија у овој области извештава о негативној повезаности прокрастинације и академског учинка (Gregory, 2007; Julien et al., 2003; Lay & Burns, 1991, према Senecal i sar., 1995). Истраживања релација прокрастинације на ученичкој популацији резултирала су и налазима о алармантно високим процентима ученика који понекад, често или конзистентно одлажу извршење школских обавеза (Day et al., 2000; Onwuegbuzie, 2000; Solomon & Rothblum, 1984).

Истраживањем чији се резултати приказују у овом раду настојало се проверити да ли се између група подбацивача и успешних ученика појављују разлике у врсти мотивације и степену прокрастинације. Поред тога, проверавали смо да ли се подбацивачи различитих нивоа способности разликују и у наведеним мотивационим варијаблама. Другим речима, истраживање је имало за циљ да утврди предикторски значај различитих облика мотивације и прокрастинације у објашњењу феномена подбацивања у школи. Добијени налази могу понудити користан оквир за конципирање практичних смерница у превенцији и третману академског подбацивања, што је посебно значајно у категорији даровитих ученика.

Метод

Узорак

Истраживање је спроведено на територији Новог Сада и Лознице током школске 2011/12. године, у периоду од новембра до фебруара. Из популације ученика који су тестирани батеријом КОГ 3, у коначни узорак укључено је 267 средњошколаца од 1. до 4. разреда. На основу два критеријума, општег успеха који су показали на крају претходне школске године (1. критеријум) и успеха на тесту интелигенције КОГ 3 (2. критеријум), ученици су распоређени у три подузорка различитих нивоа способности и различитог школског успеха. За први од тих узорака била је својствена усклађеност између нивоа способности и постигнутог школског успеха, док су друга два подузорка показивала одређену дискрепанцију између нивоа способности и школског успеха. Прву групу, названу „успешни ученици“, чинили су испитаници који су на тесту КОГ 3 постигли резултат према коме је њихов IQ био виши од 120, а при томе су у претходној школској години постигли одличан успех (просечна оцена виша од 4,50). Другу групу чинили су ученици који су имали високе способности (IQ изнад 120), али им је школски успех био нижи од одличног (просечна оцена испод 4,50). Имајући у виду нека од одређења академске даровитости, пре свега Терманово, ову групу ученика условно смо назвали „даровити подбацивачи“. Трећа група,

названа „просечни подбацивачи“, сачињена је од ученика чије су интелектуалне способности биле просечне (IQ у распону од 90 до 110), а раније постигнути општи школски успех био је нижи од врло доброг (просечна оцена испод 3,50).

Табела 1. Структура узорка с обзиром на два критеријума (успех на тесту интелигенције и школски успех)

Три подузорка	N	%
Успешни ученици	93	34,8
Даровити подбацивачи	61	22,8
Просечни подбацивачи	113	42,3
Укупно	267	100

Док је укупни узорак уједначен по полу (47,6% мушки и 52,4% женски пол), у појединим подузорцима постоји полна неуједначеност. У подузорку „успешних ученика“ већи је проценат ученица, док је међу подбацивачима високих способности већи проценат ученика мушког пола. Само је у групи просечних подбацивача подједнак број мушких и женских испитаника. Вредност χ^2 теста ($\chi^2 = 8,10$, $p = 0,017$) показује да су уочене разлике у полној структури између три подузорка статистички значајне. Неуједначеност у полној структури у групама успешних ученика и подбацивача високих способности у складу је са резултатима многих истраживања у којима је проучаван однос пола и школског постигнућа. (Jacobs et al., 2002; Arnot et al., 1998, prema Freeman, 2000; Wiczerkowski et al., 2000).

Табела 2. Полна структура подузорка

Три подузорка	мушкарци		жене		укупно	
	N	%	N	%	N	%
Успешни ученици	34	36,6	59	63,4	93	100
Даровити подбацивачи	36	59	25	41	61	100
Просечни подбацивачи	57	50,4	56	49,6	113	100
Укупно	127	47,6	140	52,4	100	267

Инструменти

Кибернетичка батерија тестова интелигенције (КОГ 3) аутора Волфа и сарадника (Волф, Момировић и Џамоња, 1992) употребљена је за мерење интелектуалних способности. Батерија садржи три суптеста: Тест упоређи-

вања слика ИТ-1, који мери перцептивну способност, односно ефикасност перцептивних функција, Тест синонима-антонима АЛ-4, који мери способност вербалног разумевања, односно ефикасност функција серијалног процесора и Тест специјализације С-1, који мери способност визуелизације просторних односа, односно ефикасност функција паралелног процесора. Мера општег интелектуалног функционисања исказана је у виду количника интелигенције Векслеровог типа и представља комбинацију постигнућа на поменути три суптеста.

Скала прокрастинације (General Procrastination Scale) коришћена је за мерење опште склоности ка одлагању која се огледа у тенденцији да се одложи оно што је неопходно да би се постигао неки циљ (Lay, 1986; 1992). Упитник се састоји од 20 ставки у којима на петостепеној скали испитаник процењује колико су за њега карактеристичне различите бихевиоралне манифестације прокрастинације (нпр. *Стално себи говорим урадићу то сутра*). Поузданост изражена Кронбаховом α утврђена на нашем узорку испитаника задовољавајућа је и износи 0,79. Као варијабле прокрастинације у даљој анализи коришћени су скорови испитаника на првој главној компоненти скале.

Упитник Мотивација за учење (МЗУ) ауторке Лее Вујовић (2011) коришћен је за мерење мотивације за учење. Ставке упитника конструисане су полазећи од дефиниција различитих облика екстринзичне и интринзичне мотивације (екстерна, интројектована, идентификована, интегрисана регулација и интерна регулација) које су формулисали Деси и Рајан у оквиру своје теорије самодетерминације (Ryan & Deci, 2000). Упитник је садржао 24 ставке, а испитаник је на тростепеној скали означавао у којој мери се одређена тврдња односи на њега. У нашем истраживању је на основу анализе интерпретабилности различитих факторских решења и њихове подударности са теоријском основом оригинални упитник скраћен на 18 ставки. Резултати анализе главних компонената спроведене на модификованој верзији упитника и факторска структура скале биће приказани у оквиру поглавља *Резултати*. Кронбахова α утврђена на нашем узорку износи 0,74.

Резултати

Факторска структура упитника Мотивација за учење (МЗУ)

У сврху утврђивања латентне структуре упитника Мотивација за учење на 18 ставки скале МЗУ примењена је анализа главних компонената са Ротом ротацијом фактора. На основу Scree критеријума добијено је четворофакторско решење којим је објашњено 49,6% варијансне скале. Процент варијансе који објашњава сваки појединачни фактор приказан је у табели 3.

Табела 3. Процент објашњене варијансе и својствене вредности фактора

Компонента	Карактеристични корен	% варијансе
1	3.95	20,76
2	2.72	14,32
3	1.58	8,27
4	1.19	6,25

Мада сва четири облика екстринзичне мотивације нису јасно разграничена како је то постулирано у теорији самодетерминације, добијени фактори својим садржајем значајно се поклапају са теоријским одређењима.

Табела 4. Факторска оптерећења на фактору аутономне екстринзичне мотивације

	r
Учим зато што мислим да је важно да свако има широку општу културу	.722
Учим јер желим да будем добро информисан/а	.695
Учим јер желим да будем стручан/на у ономе што ћу радити	.690
Учим зато што мислим да је образовање важно за свакога	.663
Када учим, битно ми је да разумем градиво	.492

Садржај ставки првог фактора упућује да су у њему обједињени идентификована и интегрисана мотивација као видови спољашње мотивације у којима је садржано много елемената интерне регулације. Тако особа предузима различите активности и напорно у њима истрајава јер из циљева које ће постићи види за себе неку личну корист, јер су ти циљеви социјално високо вредновани, али истовремено су ти циљеви и високо у њеном систему вредности. Ученик учи зато што у ефектима тог учења види неку корист и сматра да је важно да има широку општу културу, буде информисан и стручан у ономе што ће једног дана радити. Но, истовремено, он истрајава у активностима учења јер сматра да је образовање важно као вредност. У садржају овог фактора реч је, дакле, о два вида спољашње условљености који су високо саморегулисани и воде слободном и аутономном избору активности. Стога је овај фактор назван *аутономна екстринзична мотивација*.

Садржај ставки које корелирају са другим фактором показује да се ради о понашањима која су јасно спољашње регулисана. Ученик учи да би добио неку спољашњу награду, материјалну или социјалну, а избегао казну. Задовољство и понос родитеља или њихови прекори појављују се као екстринзични подстицаји и последице, који доводе до пораста мотивације.

Присуство јасне спољашње регулације у садржају ових ставки, која није унутрашње одређена, навело нас је да други фактор именујемо као *екстер-на мотивација*.

Табела 5 Факторска оптерећења на фактору екстерне мотивације

	r
Учим да би моји родитељи били задовољни	.724
Учим да ме родитељи не би грдили	.707
Учим да би родитељи били поносни на мене	.683
Учим јер се то од мене очекује	.673
Желим да завршим школу да би ме други ценили	.453

Табела 6 Факторска оптерећења на фактору интројектоване мотивације

	r
Када градиво не научим довољно добро, осећам кривицу	,733
Учим да не бих имао/ла грижу савести	,654
Учим да се не бих осрамотио/ла пред наставником	,647
Када градиво не научим довољно добро, осећам се мање вредним	,631

Трећи фактор највише је одређен понашањима која показују постојање извесног степена унутрашње регулације. Активност учења се предузима како би се избегло осећање кривице, срама, а не стога што се сама активност вреднује или се у њој ужива (*Учим да не бих имао гужу савести; Учим да се не бих осрамотио пред наставником*). Елементи поунутрења се појављују у оваквим понашањима, али се и даље ради само о делимичној интернализацији. Мада ученик емоционалним кажњавањем или награђивањем сам регулише сопствено понашање, и даље је присутан велики степен спољашње принуде, јер се извођена активност не бира својевољно. Фактор је назван *интројектована мотивација*.

Табела 7 Факторска оптерећења на фактору интриничне мотивације

	r
Градиво које учим у школи ми је интересантно	.732
Настава у школи ми је занимљива	.714
Волим да учим	.657
Волим да идем у школу	.558

Ставке окупљене око четвртог фактора односе се на доживљаје који манифестују присуство интринзичне мотивације. Ученик предузима активност учења јер му је она занимљива сама по себи, ужива у учењу, има интринзично интересовање за садржај и доживљај задовољства при учењу. Регулација понашања је потпуно унутрашња – активност се предузима и одржава и без спољашњих регулатора. Четврти фактор назван је *интринзична мотивација*.

Разлике у врсти мотивације и склоности ка прокрастинацији између успешних ученика, просечних подбацивача и подбацивача високих способности

На факторским скоровима четири компоненте мотивације и факторском скору прокрастинације примењени су поступци једносмерне анализе варијансе (ANOVA) у циљу утврђивања разлика између успешних ученика, просечних подбацивача и подбацивача високих способности. Вредности F-тестова показују да се три групе ученика статистички значајно разликују у тенденцији ка прокрастинацији, екстерној мотивацији, као и аутономној екстринзичној и интринзичној мотивацији (табела 8). Разлике између три групе нису добијене само у изражености интројектоване мотивације.

Табела 8. Разлике међу групама у врсти мотивације и прокрастинацији

	Сума квадрата	df	M ²	F	p
Аутономна екстринзична мот.	12.454	2	6.227	6.458	.002
Екстерна мотивација	29.308	2	14.654	16.276	.000
Интројектована мотивација	1.359	2	.680	.675	.510
Интринзична мотивација	9.671	2	4.836	4.961	.008
Прокрастинација	10.092	2	5.046	5.187	.006

Накнадни Scheffe test показује да група успешних ученика има статистички значајно више скорове на интринзичној и аутономној екстринзичној мотивацији, док је код обе групе подбацивача знатно више изражена екстерна мотивација и прокрастинација. Између подбацивача високих способности и оних просечних нема разлика у врстама мотивације и изражености тенденције ка прокрастинацији.

Табела 9. Scheffe test – вишеструка поређења међу групама у мотивацији и прокрастинацији

Зависна варијабла	(I) Група	(J) Група	Разлика између M	p
Аутономна екстринзична мотивација	даровити успешни	даровити подбацивачи	.5183875	.006
	даровити успешни	просечни подбацивачи	.4033298	.014
	даровити подбацивачи	просечни подбацивачи	-.11505767	.762
Екстерна мотивација	даровити успешни	даровити подбацивачи	-.4876560	.008
	даровити успешни	просечни подбацивачи	-.7546465	.000
	даровити подбацивачи	просечни подбацивачи	-.26699050	.210
Интројектована мотивација	даровити успешни	даровити подбацивачи	-.0523563	.951
	даровити успешни	просечни подбацивачи	-.1596809	.525
	даровити подбацивачи	просечни подбацивачи	-.10732458	.797
Интерна мотивација	даровити успешни	даровити подбацивачи	.4530277	.022
	даровити успешни	просечни подбацивачи	.3594121	.036
	даровити подбацивачи	просечни подбацивачи	-.09361558	.873
Прокрастинација	даровити успешни	даровити подбацивачи	-.49558516	.002
	даровити успешни	просечни подбацивачи	-.32091710	.021
	даровити подбацивачи	просечни подбацивачи	.17466806	.256

Предикторски значај мотивације и прокрастинације у подбацавању ученика

У сврху утврђивања предикторског значаја мотивације и прокрастинације у објашњавању подбацавања примењена је категоријална регресиона анализа (KATREG). Овај поступак се чинио као погодно решење с обзиром на категоријалну природу варијабле *подбацавање*. Поступком категоријалне регресије квантификују се категоријални подаци додељивањем нумеричких вредности, тако да нове квантификоване варијабле одражавају карактеристике оригиналних категорија (Meulman, 1997). Сет предикторских варијабли чинили су факторски скорови на четири компоненте мотивације (екстерна, интројектована, аутономна екстринзична и интринзична мотивација) и факторски скор на првој главној компоненти скале прокрастинације.

Вредност коефицијента мултипле корелације ($R=0,38$) указује на умерену повезаност сета предиктора и варијабле подбацавање у школи, а према коефицијенту детерминације овако дефинисаним сетом предиктора може се објаснити 14% варијансе критеријумске варијабле. Прегледом бета

коэффицијената уочава се да значајан парцијални допринос у објашњавању подбацивања у школи остварују варијабле екстерна мотивација са позитивним предзнаком и аутономна екстринзична мотивација са негативним предзнаком. Према квантификованим вредностима критеријумске варијабле (табела 11), то би значило да је екстерна мотивација више изражена код обе категорије подбацивача, а аутономна екстринзична мотивација код успешних ученика. Притом се мора нагласити да овај други вид мотивације остварује допринос у маргиналној зони значајности (табела 10).

Табела 10. Резултати KATREG (критеријумска варијабла: подбацивање)

Модел	Предиктори	Beta	F	p
R= .378 R ² =.14; F= 8.691 p<.000	Аутономна екстринзична мотивација	-.127	3.744	.054
	Екстерна мотивација	.272	19.883	.000
	Интројектована мотивација	.030	.242	.623
	Интринзична мотивација	-.075	1.392	.239
	Прокрастинација	.096	2.345	.127

Табела 11. Квантификација категоријалне варијабле

Категорија	Квантификација
Успешни ученици	-1.363
Даровити подбацивачи	.585
Просечни подбацивачи	.806

Дискусија

Истраживање је спроведено са циљем утврђивања разлика у врсти мотивације и степену прокрастинације између успешних ученика и ученика који показују подбацивање у школском успеху у односу на своје способности. Поред тога, настојали смо да утврдимо и предикторски значај различитих врста мотивације и прокрастинације у постизању школског успеха, односно подбацивања у школи.

Према резултатима једносмерне анализе варијансе, успешни ученици показују више изражене продуктивније облике мотивације, као што су аутономна екстринзична и интринзична мотивација. Као потпуно самоодређена и произашла из основних психолошких потреба за компетентношћу и аутономијом, интринзична мотивација води тражењу и савладавању

оптималних изазова (Ryan & Deci, 2000), те су очекивани и њени позитивни ефекти на квалитет учења (Boggiano et al., 1993; Grolnick & Ryan, 1987). Мада је интринзично мотивисан ученик „идеал“ који се у школи жели постићи, наставна пракса у различитим школским системима показује да ученици за учење већине школског градива често нису интринзично мотивисани. Истраживања показују да ова врста мотивације за различите школске предмете опада током година, и то посебно током ране адолесценције (Gottfried, Fleming, & Gottfried, 2001). Отуда облици екстринзичне мотивације који су високо самоодређени, као што су то идентификована и интегрисана мотивација, постају значајни фактори школског постигнућа. Успешни ученици из нашег узорка показују знатно виши ниво ових облика аутономне екстринзичне мотивације од ученика који подбацују. Код обе групе подбацивача доминира екстерна мотивација, као врста спољашње мотивације која је потпуно спољашње условљена и заснива се на притисцима који, у овом случају, долазе од родитеља и/или наставника. Да овај облик спољашње мотивације, у односу на облике екстринзичне мотивације који су у већој мери унутрашње одређени, даје знатно слабије резултате у школском постигнућу, показују и друга истраживања (Ryan & Connell, 1989). Једина врста мотивације по којој се три групе ученика статистички значајно не разликују јесте интројектована. Очито је да ученици из нашег узорка, било да су успешни или подбацују у школи, у подједнакој мери (не)користе емоционално кажњавање и награђивање у саморегулисању активности учења и извршавања школских обавеза.

Још једно својство по коме се разликују успешни од подбацивача јесте општа склоност ка одлагању активности које воде ка циљу. Подбацивачи обе групе у много већој мери показују тенденцију да одлажу задатке и школске обавезе него што то чине успешни ученици. Могуће је да и они просечни и подбацивачи високих способности прокрастинацију користе као вид самохендикепирајућег понашања. С једне стране, она има функцију стварања оправдања за неуспех (*Научио бих да сам имао довољно времена*) и на тај начин очувања самопоштовања, али с друге стране често коришћење прокрастинације води перманентном паду школског успеха (Ferrari, 1992).

Разлике између подбацивача високих способности и просечних подбацивача нису добијене ни у једној врсти мотивације, ни у склоности ка прокрастинацији. Дакле, без обзира на ниво интелектуалних способности, подбацивачи не показују разлике у мотивацији. Међутим, како је интересовање за одређене области школског градива често повезано и са способностима, а на интринзичну мотивацију утичу догађаји из околине који поспешују перцепцију компетентности, може се поставити питање зашто школски контекст за неке ученике високих способности не може да обезбеди ситуације у којима они могу да задовоље своју потребу за компетентно-

шћу (Deci & Ryan, 1985, према Reeve, 2010). Истраживање карактеристика ове категорије ученика може бити једна од смерница за даља истраживања подбацивања.

У складу с нашим очекивањима, резултати категоријалне регресионе анализе показали су да је предикторски сет варијабли састављен од различитих врста мотивације и прокрастинације умерено повезан са школским успехом, односно подбацивањем. Релативно мали проценат објашњене варијансе критеријумске варијабле (14%) није изненађујући, ако се има у виду мултифакторска условљеност школског постигнућа. Парцијални доприноси појединачних предиктора истичу значај екстерне мотивације за објашњење подбацивања. Ученике који подбацују на вршење школских активности покреће нека врста спољашње присиле. Истинска радозналост, воља и жеља за сазнавањем нечег новог, реализација властитих способности изостају као покретачи код ових ученика. Међутим, посматрајући парцијалне доприносе појединих предиктора, очито је да поменути покретачи, као манифестације интринзичне мотивације, изостају у објашњавању школског успеха и код групе успешних ученика. Други значајан парцијални предиктор – аутономна екстринзична мотивација негативног је предзнака, што указује да је више изражена код групе успешних ученика. Као што се показало и у резултатима анализе разлика, образовање као вредност високо је постављено у систему вредности успешних ученика, а на активности учења их још покреће потреба за реализацијом властитих способности, али и корисност образовања и стручности за остваривање других циљева који су социјално и материјално високо вредновани. Присуство такве мотивације која води у висок степен саморегулације понашања делом објашњава успех у школи, као што и њено одсуство делимично објашњава феномен подбацивања.

Мада су резултати анализе разлика сугерисали постојање нешто вишег нивоа интринзичне мотивације код успешних ученика, ова врста мотивације није показала самостални допринос у објашњавању феномена подбацивања. Напротив, сви значајни предиктори из домена мотивације којима се може објаснити успех, односно подбацивање, ученика из нашег узорка по својим карактеристикама јесу екстринзични. Могуће је да је овакав резултат последица пада интринзичне мотивације који је опажен у адолесценцији (Gottfried et al., 2001). С друге стране, тешко је очекивати да интринзична мотивација код неког ученика буде подједнако изражена за различите врсте школског градива. Стога, коришћење просечне оцене, као мере општег школског успеха, при дефинисању варијабле *школски успех – подбацивање* могло је отежати идентификацију начина на који у школском учењу делује ова врста мотивација. У наредним истраживањима вредело би даље проверавати како је интринзична мотивација повезана са различито дефинисаним критеријумима успеха у школи и успеха у учењу.

Резултати истраживања потврђују значај мотивације за постизање школског успеха који је усклађен са способностима ученика. Поред настојања наставника да код ученика развије интересовање за градиво и интринзичну мотивацију за учење и стално усавршавање, чини се значајним радити и на развијању оних облика екстринзичне мотивације који као високо самоодређени за позитиван исход могу имати саморегулисано учење.

Литература

- Алтарас, А. (2006.) *Даровитост и подбацивање*. Панчево-Београд: Мали Немо, ЦПП и Институт за психологију.
- Anderson, C. J. (2003). The psychology of doing nothing: Forms of decision avoidance result from reason and emotion. *Psychological Bulletin*, 129, 139–167.
- Baum, S.M., Renzulli, J. S. & Hebert, T. P. (1995). Reversing underachievement: Creative productivity as a systematic intervention. *Gifted Child Quarterly*, 39(4), 21–26.
- Boggiano, A. K., Flink, C., Shields, A., Seelbach, A., Barrett, M. (1993). Use of techniques promoting students' self-determination: Effects on students' analytic problem-solving skill. *Motivation and Emotion*, 17, 319–336.
- Borkowski, J. G., & Thorpe, P. K. (1994). Self-regulation and motivation: A life-span perspective on underachievement. In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.), *Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications*, (str. 45-73) Mahwah, NJ: Erlbaum,.
- Clark, B. (2002). *Growing up gifted: Developing the potential of children at home and at school*. Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall.
- Csikszentmihalyi, M., Abuhamdeh, S. & Nakamura, J. (2005). Flow. In: A. J. Elliot & C. S. Dweck (Eds.), *Handbook of competence and motivation* (str. 598-608), New York: The Guilford Press.
- Day, V., Mensink, D., & O'Sullivan, M. (2000). Patterns of academic procrastination. *Journal of College Reading and Learning*, 30, 120–134.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000). The „what“ and „why“ of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior, *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268.
- Dowdall, C. B. & Colangelo, N. (1982). Underachieving gifted students: Review and implications. *Gifted Child Quarterly*, 26, 179–184.
- Emerick, L. J. (1992). Academic underachievement among the gifted: Students' perceptions of factors that reverse the pattern. *Gifted Child Quarterly*, 36(3), 140–146.
- Ferrari, J. (1992). Procrastinators and Perfect Behavior: An Exploratory Factor Analysis of Self-Presentation, Self-Awareness and Self-Handicapping components. *Journal of Research in Personality*, 26, 75–84.
- Ferrari, J., and Steel, P. (2009). Life Regrets by Avoidant and Arousal Procrastinators Why Put Off Today What You Will Regret Tomorrow? *Journal of Individual Differences*, 30(3), 163–168.
- Fredricks, J. A., Alfeld, C. & Eccles, J. (2010). Developing and fostering passion in academic and nonacademic domains. *Gifted Child Quarterly*, 54(1), 18–30.

- Freeman, J. (2000). Families: the essential context for gifts and talents. U: K. A. Heller, F. J. Mönks, R. J. Sternberg & R. Subotnik (Eds.), *International handbook of giftedness and talent* (str. 573-587). Oxford, Elsevier science
- Gagné, M. & Decy, E. L. (2005). Self-determination theory and work motivation. *Journal of Organizational Behavior*, 26, 331-362.
- Gallagher, J. J. (1991). Personal patterns of underachievement. *Journal for the Education of the Gifted*, 14, 221-233.
- Gottfried, A. E., Fleming, J. S., & Gottfried, A. W. (2001). Continuity of academic intrinsic motivation from childhood through late adolescence: A longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 93, 3-13.
- Gregory, S., Olfason, L. i Wadkins, T. (2007). Doing the things we do: A grounded theory of academic procrastination. *Journal of Educational Psychology*, 99(1), 12-25.
- Grolnick, W. S., & Ryan, R. M. (1987). Autonomy in children's learning: An experimental and individual difference investigation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52, 890-898.
- Hoover-Shulz, B. (2005). Gifted underachievement: oxymoron or educational enigma? *Gifted Child Today*, 28(2), 46-49.
- Jacobs, J. E., Lanza, S., Osgood, D. W., Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Changes in children's self-competence and values: Gender and domain differences across grades one through twelve. *Child Development*, 73 (2), 509-527.
- Julien, E., Senécal, C., & Guay, F. (2003). Role conflict and academic procrastination: A self-determination perspective. *European Journal of Social Psychology*, 33, 135-145.
- Lay, C. H. (1986). At last, my research article on procrastination. *Journal of Research in Personality*, 20, 474-495.
- Lay, C. H. (1992). Trait procrastination and the perception of person-task characteristics. *Journal of Social Behavior and Personality*, 7, 483-494.
- Lens, W. & Rand, P. (2000). Motivation and cognition: their role in the development of giftedness. U: K. A. Heller, F. J. Mönks, R. J. Sternberg & R. Subotnik (Eds.), *International handbook of giftedness and talent* (str. 193-202). Oxford: Elsevier science.
- Milgram, N., Mey-Tal, G., & Levison, Y. (1998). Procrastination, generalized or specific, in college students and their parents. *Personality and Individual Differences*, 25, 297-316.
- Miserandino, M. (1996). Children who do well in school: Individual differences in perceived competence and autonomy in above-average children. *Journal of Educational Psychology*, 88, 203-214.
- Meulman, J. J. (1997). *Optimal scaling methods for multivariate categorical data analysis*. The white paper written for SPSS web page (<http://www.spss.com/cool/papers/swpopt.htm>)
- Neenan, M. (2001). Tackling procrastination: An REBT perspective for coaches. *Journal of Rational-Emotional and Cognitive Bihevioral*, 26(1), 53-62.
- Olenchak, F.R. (1999). Affective development of gifted students with nontraditional talents. *Roeper Review*, 21(4), 293-297.
- Onwuegbuzie, A. J. (2000). Academic procrastinators and perfectionistic tendencies among graduate students. *Journal of Social Behavior and Personality*, 15, 103-109.

- Ryan, R. M., & Connell, J. P. (1989). Perceived locus of causality and internalization: Examining reasons for acting in two domains. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 749-761.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78.
- Reis, S. M. & McCoach, D. B. (2000). The underachievement of gifted students: What do we know and where do we go? *Gifted Child Quarterly*, 44, 152-169.
- Rice, K. G., Richardson, C. M. E. & Clark, D. (2012). Perfectionism, procrastination and psychological distress. *Journal of Counseling Psychology*, 59(2), 288-302.
- Reeve, J. (2010). *Razumjevanje motivacije i emocija*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Richert, E. S. (1997). Rampant problems and promising practices in identification. U: N. Colangelo & G. A. Davis (Ur.) *Handbook of gifted education* (str. 81-96). Boston: Allyn & Bacon.
- Rimm, S. B. (1986). *Underachievement syndrome: Cause and cures*. Watertown, WI: Apple Publishing.
- Rimm, S. B. (1997). An underachievement epidemic. *Educational Leadership*, 54(7), 18-22.
- Reeve, J. (2010). *Razumjevanje motivacije i emocija*. Naklada Slap.
- Ryan, R. M. & Connell, J. P. (1989). Perceived locus of causality and internalization. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 749-761.
- Senecal, C., Koestner, R., Vallerand, R. J. (1995). Self-regulation and academic procrastination. *Journal of Social Psychology*, 135, 607-619.
- Shulz, R. A. (2002). Illuminating realities: A phenomenological view from two underachieving gifted learners. *Roeper Review*, 24(4), 203-212.
- Solomon, L. J., & Rothblum, E. D. (1984). Academic procrastination: Frequency and cognitive-behavioral correlates. *Journal of Counseling Psychology*, 31, 503-509.
- Steel, P. (2007). The nature of procrastination: A meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. *Psychological Bulletin*. 133(1), 65-94.
- Vallerand, R. J., & Bissonnette, R. (1992). Intrinsic, extrinsic, and amotivational styles as predictors of behavior: A prospective study. *Journal of Personality*, 60, 599-620.
- Van Erde, W. (2003) A meta-analytically derived nomological network of procrastination. *Personality and Individual Differences*, 35, 1401-1418.
- Vlahovic-Stetic, V., Vidovic, V. V. & Arambasic, L. (1999). Motivational characteristics in mathematical achievement: A study of gifted high-achieving, gifted underachieving and nongifted pupils. *High Ability Studies*, 10(1), 37-49.
- Вујовић, Л. (2011). *Мотивација за учење и школски успех код ромских ученика средњих школа у Војводини*. Необјављен дипломски рад, Филозофски факултет, Нови Сад.
- Волф, Б., Момировић, К. и Џамоња, З. (1992). *КОГ 3*. Савез друштва психолога Србије, Београд.
- Wieczerkowsky, W., Cropley, A. & Prado, M. (2000). Nurturing talents/Gifts in mathematics. U: K. Heller, F. Mönks, R. Sternberg, R. Subotnik (Eds.), *Giftedness and talent* (str. 413-425). Oxford: Elsevier science
- Winner, E. (1996). *Gifted children: Myths and realities*. New York, Basic Books.

Подаци о ауторима:

*Јелена Бојиновић, дипломирани психолог – мастер,
jelenabojinovic@gmail.com*

*Др Јасмина Коџопељић, ванредни професор, Одсек за психологију,
Филозофски факултет, Нови Сад,
psijk@ff.uns.ac.rs, skali@sbb.rs*

*Др Јасмина Пекић, асистент, Одсек за психологију, Филозофски
факултет, Нови Сад,
jasminadream@yahoo.com*

Гордана Николић¹
Педагошки факултет у Сомбору
Универзитет у Новом Саду
Зорица Поповић
Завод за унапређивање образовања
и васпитања, Београд

UDK - 376.1-056.26/36-053.5(497.11)"2009/2010"
371.212.3-056.26/36-053.5(497.11)"2009/2010"
159.953.5.075-056.26/36-053.5(497.11)"2009/2010"
Оригинални научни рад
НВ. LXII 1. 2013.
Примљен: 8. VI 2012.

ИСПИТИВАЊЕ АКАДЕМСКИХ ПОСТИГНУЋА УЧЕНИКА У ШКОЛАМА ЗА ОБРАЗОВАЊЕ УЧЕНИКА СА СМЕТЊАМА У РАЗВОЈУ

Апстракт *Нова законска решења у образовању отворила су простор за чвршћу везу „специјалних“ школа са „редовних“ школама на основном и средњошколском нивоу. Увођење јединственог програма за све ученике и недискриминативна уписна политика представљају добро полазиште за умањивање постојећег паралелизма између специјалних и редовних школа и унапређење образовно-васпитне праксе. Рад има за циљ сагледавање актуелног стања у специјалном образовању и утврђивање нивоа академских постигнућа ученика, како би се утврдило каква је полазна основа од које се креће ка систематичном приступу променама које треба извршити у том систему. Школске 2009/10. године обављена је прва спољашња евалуација постигнућа ученика са сметњама у развоју у четири специјалне (74 ученика) и једној редовној школи (48 ученика). Укупно су тестирана 122 ученика истим тестовима из српског језика и математике које су припремили саветници за те предмете из Завода за унапређивање образовања и васпитања, на основу плана и програма за лакшу менталну ретардацију. Циљна група и су били ученици четвртог и осмог разреда основне школе. На тај начин је сагледан ниво усвојености градива у оквиру сваке школе. Резултати су показали знатно нижа постигнућа ученика из школа за телесно инвалидну децу, децу оштећеног слуха и децу са лакшим интелектуалним сметњама од постигнућа ученика с оштећењем вида и ученика из редовних школа. У раду се анализирају могући начини за превазилажење постојећег стања у овим школама, као и могућности за унапређивање наставе и образовања у раду школа за образовање ученика са сметњама у развоју.*

Кључне речи: *образовање, школе, академска постигнућа, евалуација, сметње у развоју, успешни модели.*

DETERMINING ACADEMIC ACHIEVEMENTS OF STUDENTS WITH DEVELOPMENTAL DIFFICULTIES

Abstract *Recent legal provisions in education opened space for closer connecting "special" schools with "regular" schools on elementary and secondary educational levels. The implementation of a uniform curriculum for all students and non-discriminatory enrolment policy are a good basis for reducing the existing parallelism between special and regular schools and enhancement of educational practice. The goal of the research is the analysis of current state in special schools and determination of the students' academic achievement in order to determine the starting point for a systemat-*

¹ gordana.nikolic@zuov.gov.rs

ic approach to changes which should be made in the system. During the academic 2009/10 year, the first external evaluation of the achievements of the students with developmental difficulties in four special (74 students) and one regular (48 students) schools was conducted. The total of 122 students were given the same tests for the Serbian language and Mathematics, which were developed by the advisors of the Institute for the Advancement of Education and were based on the curricula for lightly retarded children. The target groups were the students of the fourth and eighth grades of elementary school and the levels of attainments were determined for each school. The results showed considerably lower levels of achievement of the students from the schools for physically handicapped children, children with hearing impairment, and children with milder intellectual difficulties compared with the achievements of the students in the regular school. The paper also offers the analysis of some ways of how to overcome this dissatisfactory state and enhance educational work in schools for children with developmental difficulties.

Keywords: education, schools, academic attainments, evaluations, developmental difficulties, successful models.

ТЕСТИРОВАНИЕ УСПЕВАЕМОСТИ УЧАЩИХСЯ В ШКОЛАХ ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ УЧЕНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ В РАЗВИТИИ

Резюме Новое законодательство в сфере образования открывает возможности для более тесной связи специальных и регулярных школ начального и среднего уровней. Введение единой программы обучения для всех учащихся и недискриминационная поступительная политика являются отправной точкой для сокращения существующего параллелизма между специальными и общеобразовательными школами и улучшения образовательной практики. Работа направлена на понимание текущего состояния специального образования, на определение уровня академической успеваемости учащихся как исходного пункта, на основе которого можно определить, какие изменения должны быть внесены в этой системе. В учебном 2009/10 году проведена первая внешняя эвальвация успеваемости учащихся с задержкой в развитии в 4 специальных (74 учащиеся) и одной регулярной школах (48 учащихся). Тестирование успеваемости по сербскому языку и математике проведено на примере 122 учащихся (четвертого и восьмого классов основной школы), а тесты подготовлены компетентными сотрудниками Института по улучшению образования и воспитания, в соответствии с требованиями учебной программы для учеников с задержкой в развитии. Результаты показали, что уровень успеваемости учеников в школах для инвалидов детей, детей с нарушением слуха и детей с легкой умственной отсталостью значительно ниже, чем уровень достижений учеников с нарушением зрения и учеников регулярных школ. В работе обсуждаются возможные пути преодоления сложившейся ситуации в этих школах, а также способы актуализации обучения и образования в школах для учеников с задержкой в развитии.

Ключевые слова: образование, школа, академические достижения, эвальвация, задержки в развитии, успешные модели,

Увод

Међународна легислатива и политике образовања су у последњој деценији посебно усмерене према ученицима са сметњама и тешкоћама у развоју пре свега у настојању да се обезбеди већа праведност у образов-

но-васпитним установама према сваком детету без обзира на сметње или тешкоће у развоју. Такав приступ је имплицирао већи обухват деце из осетљивих група, њихово успешније укључивање у основне и средње школе из окружења, наставни кадар који усмерава пажњу на индивидуалне потребе и могућности ученика, флексибилнији курикулум, разноврсније уџбенике, али и листу питања од којих је најчешће: шта када се све покуша, а резултати изостану.

Укључивање деце са сметњама у развоју је допринело промени у раду самих школа, али је такође утицало и да се размишља о структури курикулума, очекиваним компетенцијама, као и начинима за процењивање успешности ученика са сметњама и тешкоћама у развоју. Како потврдити да инклузија није пуко физичко укључивање, већ да ученик постиже и резултате? Каквим тестовима за процену постигнућа код ученика са сметњама и тешкоћама у развоју прибегавају различите земље? Да ли ученици са сметњама и тешкоћама у развоју учествују на Писа тестовима и како се ти тестови прилагођавају њиховим потребама?

Све су то питања која стручњаке и истраживаче у овој области усмеравају према темама које имају за циљ проналажење изводљивих решења у процесу праћења и процене постигнућа ученика са сметњама и тешкоћама у развоју који нису у могућности да остваре минималне стандарде знања, умења и вештина заједничког курикулума.

Процењивање успешности ученика у школама за образовање ученика са сметњама у развоју посебно је питање. Ретка су и истраживања која приказују резултате ученика у тим школама добијене путем стандардизованих тестова који се системски спроводе ради спољне евалуације постигнућа ученика. У већини земаља локални, школски тестови се спроводе унутар самих школа, а резултати са тих тестова су пре свега показатељи наставницима, родитељима и ученицима колика је њихова успешност у односу на постављене циљеве у оквиру садржаја који су конципирани у складу са тренутним могућностима ученика (Kurth, Mastergeorge, 2009). Тестови који се користе у основним и средњим школама за ученике са тешкоћама у развоју и учењу превасходно зависе од наставника и њихове спремности да прилагоде тест или омогуће ученику неке друге погодности, као што је продужено време за решавање тестова, сажета питања или затворена питања која не захтевају писани одговор.

Савремене тенденције у раду са ученицима са сметњама у развоју су да је инклузија или образовање све деце под истим кровом у редовним школама одговор на сва дугогодишња питања и трагања за правим решењима у образовању и васпитању ученика са сметњама у развоју. У том контексту се разуме и приступ у процењивању постигнућа ученика у овим школама. За процењивање постигнућа ученика се најчешће предлаже

коришћење тестова који се користе и за остале ученике, али уз њихово прилагођавање асистивним помагалима или на други начин дефинисан индивидуалним потребама ученика.

С друге стране, све гласније се чују и предлози који се искључиво базирају на приступу понуде садржаја и активности у складу с индивидуалним могућностима детета, а у склопу таквог приступа су и предлози да процењивање треба да се базира на ономе што ученик може, па тестови самим тим не могу да буду једнообразни, већ искључиво у складу с индивидуалним образовним плановима ученика. Многи стручњаци заступају становиште да спољна евалуација постигнућа ученика у школама за ученике са сметњама у развоју нема чврст ослонац пошто је индивидуализација у раду доминантна у тим школама, па је тешко процењивати ученике у односу на утврђене стандарде знања и вештина који су по мери типичног ученика. Ипак, одређени број земаља укључује ученике са сметњама и тешкоћама у развоју у интернационална тестирања, али ниједна земља не укључује ученике из специјалних школа. Да ли је неопходно да се тестирају ученици у тим школама, питање је које се ретко поставља, не зато што је сведена пажња и брига према ученицима у тим школама, већ најчешће због приступа који академска постигнућа ставља испод равни животних вештина и функционалних знања која се често по свом обиму и садржају свODE на минимализам, што убрзано враћа специјалне школе у период првих деценија двадесетог века. Сваки рад и учење треба да буду доступни провери и утврђивању нивоа постигнућа не само ученика, већ и наставника, терапеута, родитеља, као и саме школе. Тестирање је један од поступака који доприноси сагледавању стања на основу егзактних показатеља који показују шта треба да се унапреди. Коначно, да би се нешто процењивало, потребно је сагледати шта систем образовања и васпитања преко специјалних школа нуди ученицима са сметњама и тешкоћама у развоју и колико тих ученика у нашим школама данас има.

Теоријска основа истраживања

Кључно питање које се намеће када је реч о образовању ученика са сметњама у развоју и инвалидитетом тиче се приступа, односно методологије погодне за процену академских и осталих образовних постигнућа код тих ученика. Приступу за процену постигнућа ученика са сметњама у развоју и с инвалидитетом јесу различити, пре свега између земаља које примењују јединствени курикулум и оних које поред јединственог примењују и посебне курикулуме. У земљама у којима се поред јединственог примењује и посебан курикулум у употреби су посебни стандарди знања и вештина који су припремљени у складу са посеним садржајима и компетенцијама (Journal of Research in Special Educational, 2009).

Рад на повезивању курикулума са прилагођеним и измењеним компетенцијама, као и припрема прилагођених и посебних стандарда знања и вештина, доприноси унапређивању могућности за објективну процену постигнућа тих ученика, као и процену начина рада наставника и специјализованих стручњака у учионици и ван ње (Kurz A., et al., 2009).

Такође, у многим радовима се говори о релативно мало сазнања када је реч о академским постигнућима ученика у специјалним школама, као и да је потребно радити на развијању следећих тема: континуирано испитивање академских постигнућа ученика са различитим сметњама и тешкоћама у развоју; испитивање односа академских постигнућа и окружења у коме се ученици образују; испитивање утицаја различитих приступа у раду наставника и препознавање најуспешнијих начина рада који унапређују успешност ових ученика (Jeffrey A. et al., 2001).

У Великој Британији је 2010. године усвојен Акт о једнакости који је у свом пуном обиму почео са применом 2011. године, када је и испитано дејство његове примене. Реч је о акту којим се обезбеђују сви потребни видови подршке ученицима са сметњама или тешкоћама у развоју у редовним и специјалним школама. Испитивана су постигнућа тих ученика у 49 специјалних и редовних школа током шест месеци, а резултати су потврдили да је додатна подршка утицала на боља постигнућа код ученика, као и на сигурнији приступ наставника у раду са тим ученицима, без обзира на тип школе у којој се образују ученици, односно раде наставници (Feiler A. et al., 2012).

С обзиром на чињеницу да се за ученике са сметњама и тешкоћама у учењу и развоју поставља индивидуални образовни план који садржи циљеве који желе да се постигну у раду с учеником, констатована је и неопходност да се јасно сагледају и механизми за процену остварености постављених циљева у раду с учеником. Процењом нивоа остварености постављених циљева долази се до података о постигнућима ученика, што је посебно важно код ученика чија постигнућа или компетенције не улазе у оквир државних стандарда знања и вештина. У циљу испитивања ученичких постигнућа научници Курт и Мастергер (2009) припремили су инструменте за процену остварености постављених циљева.

Инструменти су представљени у виду табела модела које помажу наставницима да поставе везу између курикулума, компетенција (циља) и стандарда, али и за утврђивање механизма погодних за процену остварености циља (табела 1). Други ниво разраде (табела 2) односи се на везу стандарда дефинисаних за одређени образовни ниво и посебних стандарда утврђених за сваког ученика (Kurth J. & Mastergeorge, 2009).

Табела 1. (модел) Како се процењују постављени циљеви у индивидуално образовном плану

Област	Информације о почетном стању	Установљено (одреди/ла):	Сумирани циљеви	Ко и како се мери напредак	Стандарди
читање					
математика					
писање					

Табела 2. (модел) Анализа постављених циљева

	Укупно	Академска постигнућа	Говор	Социјализација	Моторика	Брига о себи	Понашање
циљеви							
%	100						

Табела 3. (модел) Однос стандарда и циљева

Оквир стандарда	Област у којој су постављени циљеви	Стандарди за одређени образовни ниво	Пример	Ид. бр. ученика	Ниво образовања ид. бр. ученика

Испитивање академских постигнућа у школама за образовање ученика са сметњама у развоју у Републици Србији

У оквиру Закона о основама система образовања и васпитања (Службени гласник РС, број 72/09) образовање и васпитање деце и ученика у школама за ученике са сметњама у развоју регулисано је члановима 27, 77, 82, 83, 84, 85, 86, 98, 99, 107, 117, 121 и 122. Овим законом је регулисано да се у школама за образовање ученика са сметњама у развоју примењује важећи план и програм. Увођење заједничког плана и програма у ове школе је планирано поступно, односно годину за годином од године када је закон усвојен. У склопу таквог приступа, заједнички програм се у овим школама у току 2011/12. године примењује од првог до трећег разреда, док се на осталим нивоима и даље примењују посебни и прилагођени планови и програми. За посебне и прилагођене програме се не припремају стандардизовани тестови знања, већ сами наставници припремају низове задатака отвореног типа.

Потребно је нагласити да су у наставним плановима и програмима формулисани циљеви и задаци за све нивое образовања који се експлицит-

но наводе и за сваки предмет, између осталог и како би се отворио јасан оквир за наставнике који за ове ученике припремају најчешће тестове са низом задатака отвореног типа. Разлика између стандардизованих тестова и тестова са задацима отвореног типа садржана је у следећем приказу: “У наставној пракси, поред стандардизованих тестова знања, користе се низови задатака отвореног типа које саставља наставник, а на које ученик одговара у писаном облику. Када се примењује стандардизовани тест знања, такву врсту испитивања постигнућа ученика називамо тестирањем знања. Ако наставник сам конструише низове задатака отвореног типа, онда говоримо о испитивању постигнућа ученика.

Коришћење теста или низова задатака отвореног типа је добар избор када желимо да на ефикасан, објективан и економичан начин испитамо постигнуће ученика, односно да:

- пратимо и вреднујемо *шири* обим постигнућа ученика;
- пратимо и оценимо постигнуће *већег* броја ученика;
- пратимо и меримо *која* знања су ученици усвојили, до које мере их *разумеју* и да ли *увиђају њихову практичну вредност*“ (Завод за вредновање и осигурање квалитета, 2011).

У вези са чињеницом да се спољна евалуација академских постигнућа ученика из “специјалних“ школа спроводи само за ученике седмог разреда у оквиру такмичења између школа за ученике са одређеним сметњама у развоју, подаци о академским постигнућима ових ученика су веома ретки не само код нас, већ и у многим другим земљама (DiFinizio A. et al., 2011).

Табела 4. Структура запослених у школама за образовање ученика са сметњама у развоју у којима је обављено тестирање²

Тип школе:	Наставници разредне наставе	Наставници предметне наставе	Дефек- толози
1. Редовна школа	/	20,8%	79,2%
2. Школа за уч. са сметњама: слух	/	8%	92%
3. Школа за уч. са сметњама: интел. Тешкоће	/		100%
4. Школа за уч. са сметњама: проблеми понашања	/	8%	92%
5. Школа за уч. са сметњама: телесна инвалидност	2,9%	50%	47,1%
6. Школа за уч. са сметњама: вид	2,9%	50%	47,1%

² Николић, Г., Лукић, М., Јанковић, В. (2010): Ученици са сметњама и тешкоћама у развоју у образовно-васпитним установама

Методологија спроведеног истраживања

Циљ истраживања

Циљ истраживања је утврђивање нивоа академских постигнућа код ученика из школа за образовање ученика са сметњама у развоју на крају четвртог и осмог разреда, из предмета: српски језик и математика.

Методологија истраживања

Примењено истраживање спада у једну врсту акционог истраживања које је за свој непосредни циљ имало задатак да преко резултата ученика утврди квалитет у раду специјалних школа. У истраживању је примењена само квалитативна анализа података. Ово истраживање, као и свако акционо истраживање, започето је експлорацијом како би се утврдио обим проблема да би се након тога кроз фазу концептуализације препознали узроци таквог стања ради даљег планирања и постављања интервентних програма и најсврхисходнијих практичних решења како би се стање у раду ових школа унапредило (Хавелка et al. 2008).

Узорак

Узорак су чинили ученици четвртог и осмог разреда основне школе. Укупно су тестирана 122 ученика, од којих су 79 ученика специјалних школа и 43 ученика редовне школе. Из редовне школе су изабрани ученици који су имали тешкоће у учењу и слабија постигнућа из српског језика и математике.

Табела 5. Приказ броја ученика који су тестирани по школама

Назив школе	Укупан број тестираних ученика	
	Број ученика 4. разреда	Број ученика 8. разреда
1. Редовна основна школа	23 (математика и српски ј.)	20 математика, 16 српски ј.
2. Школа за уч. са сметњама: слух	10 (математика и српски ј.)	12 (математика и српски ј.)
3. Школа за уч. са сметњама: интелектуалне сметње	13 (математика и српски ј.)	3 (математика и српски ј.)
4. Школа за уч. са сметњама: проблеми понашања	5 (српски језик)	5 математика 7 српски језик
5. Школа за уч. са сметњама: телесна инвалидност	2 српски језик	1 (математика и српски ј.)
6. Школа за уч. са сметњама: вид	8 (математика и српски ј.)	18 (математика и српски ј.)

Инструменти коришћени у истраживању

Ученици су тестирани из српског језика и математике. Тестови су припремани у складу са садржајем плана и програма четвртог и осмог разреда за ученике са лакшим менталним сметњама. Напомињемо да је план и програм за школе које имају верификацију за рад с ученицима са лакшом менталним сметњама знатно редукован у односу на програме у другим школама. Програм је редукован у квалитативном и квантитативном смислу за око 30 одсто у односу на план и програм за ученике са сензорним сметњама, а преко 70 одсто од плана и програма за редовне основне школе. Тестови су тако припремљени да сваки тест садржи по 10 задатака од којих сваки задатак вреди 10 поена. Укупан збир поена за сваки тест је износио 100 поена. Однос броја поена и остварених оцена је постављен у следећим релацијама: од 0 до 30 поена оцена 1; од 31 поен до 50 поена оцена 2; од 51 поен до 70 поена оцена 3; од 71 поен до 90 поена оцена 4 и од 91 поен до 100 поена оцена 5.

Процедура истраживања

Стручне службе изабраних школа су имале задатак да обавесте родитеље да ће њихова деца одређеног дана бити тестирана из српског језика и математике. Школске 2009/10. године је обављена прва спољашња евалуација постигнућа ученика са сметњама у развоју у пет специјалних и у једној редовној школи. Сви ученици из шест изабраних школа тестирани су истим тестовима за четврти разред, односно осми. Резултати су приказани у апсолутним вредностима броја оцена, од један до пет, које су ученици добили на тестовима, као и преко средњих оцена израчунатих по предметима за сваку појединачну школу или збирно за све школе. На тај начин је сагледан ниво усвојености градова у свим школама у којима је обављено тестирање.

Резултати

Резултати се приказују у апсолутним вредностима с обзиром на чињеницу да је обављена само квалитативна анализа добијених података. Табела 6. приказује просечне оцене остварене на нивоу сваке од шест школа које су укључене у истраживање. Приказани су резултати из математике и српског језика добијени у четвртог и осмом разреду.

Најбоље резултате су постигли ученици из редовне школе. То је било и очекивано с обзиром на чињеницу да су на тестирању учествовали ученици који су имали лакше потешкоће у учењу, што је знатно мања тешкоћа од оне коју имају ученици у специјалним школама. Ипак, редовна школа је

укључена пре свега као контролна група ради бољег сагледавања постигнућа ученика из специјалних школа. Од специјалних школа, најуспешнији су били ученици школе за слабовиде ученике.

Табела 6. Просечне оцене из математике и српског језика, приказ по школама

Тип школе	Математика		Српски језик	
	4. разред	8. разред	4. разред	8. разред
Редовна школа	4,65	3,75	4,43	3,37
Школа за уч. са сметњама: вид	4,37	3,33	3,9	3,11
Школа за уч. са сметњама: слух	2,3	2,2	1,2	2,83
Школа за уч. са сметњама: тел. инвалидност	3	1	3	3
Школа за уч. са сметњама: интелект. тешкоће	1,62	1	1,79	1
Школа за уч. са сметњама: поремећај у понашању	4	2,6	2,4	2,29

Табела 7. Средње оцене – однос специјалних и редовне школе

Тип школе	Математика		Српски језик	
	4. разред	8. разред	4. разред	8. разред
Редовна школа	4,65	3,75	4,43	3,37
Специјалне школе	2,69	2,64	2,21	2,78

Табела 7. приказује однос просечних оцена ученика свих специјалних школа и ученика из редовне школе. Веће разлике између просечних оцена су забележене у четвртм разреду из оба предмета него што је то био случај са просечним оценама у осмом разреду.

Табела 8. Средња оцена из математике и српског језика – све школе

Школе	Математика		Српски језик	
	4. разред	8. разред	4. разред	8. разред
Редовна и спец. школе	3,46	3,02	3,03	2,95

Табела 8. приказује просечне оцене математике и српског језика добијене из свих шест школа. Најбоље резултате су постигли ученици четвртог разреда из математике, а најслабије ученици осмог разреда из српског језика.

Табела 9. Тест из српског језика – резултати ученика по школама

Тип школе:	Број петица		Број четворки		Број тројки		Број двојки		Број јединица	
	4. раз.	8. раз.	4. раз.	8. раз.	4. раз.	8. раз.	4. раз.	8. раз.	4. раз.	8. раз.
1. Редовна школа	10	1	13	9	0	3	0	1	0	2
2. Школа за уч. са сметњама: слух	0	0	0	4	0	4	2	1	8	2
3. Школа за ученике са сметњама: инт. тешкоће	0	0	0	0	2	0	7	0	5	2
4. Школа за уч. са сметњама: проблеми у понашању	0	0	1	0	2	4	0	1	2	2
5. Школа за уч. са сметњама: телесна инвалидност	0	0	0	0	2	1	0	0	0	0
6. Школа за уч. са сметњама: вид	1	0	5	4	2	7	0	2	0	2

Табела 9. приказује постигнућа ученика из српског језика. По оценама је издвојен број ученика који их је остварио на тесту. Из специјалних школа највећи број одличних и врло добрих оцена су остварили ученици из школе за слабовиде.

Табела 10. Тест из математике – резултати ученика по школама

Тип школе:	Број петица		Број четворки		Број тројки		Број двојки		Број јединица	
	4. раз.	8. раз.	4. раз.	8. раз.	4. раз.	8. раз.	4. раз.	8. раз.	4. раз.	8. раз.
1. Редовна школа	17	7	4	7	2	3	4	8	4	8
2. Школа за уч. са сметњама: слух	1	0	2	0	1	4	1	6	5	2
3. Школа за ученике са сметњама: инт. тешкоће	0	0	0	0	1	0	6	0	6	3
4. Школа за уч. са сметњама: проблеми у понашању	1	0	1	2	1	0	0	2	0	1
5. Школа за уч. са сметњама: телесна инвалидност	0	0	0	0	2	0	0	0	0	1
6. Школа за уч. са сметњама: вид	4	3	3	5	1	6	0	3	0	1

Табела 10. приказује постигнућа ученика из математике. По оценама је издвојен број ученика који су те оцене остварили на тесту. Из специјалних школа највећи број одличних и врло добрих оцена су остварили ученици из школе за слабовиде ученике.

Табела 11. Број ученика према оценама из математике и српског језика

	Математика										Српски језик									
	4. разред					8. разред					4. разред					8. разред				
Оцене	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Спец. школе	11	7	6	6	6	8	11	10	7	3	15	9	8	6	1	8	5	16	12	0
Редовна	0	0	2	4	17	3	0	3	7	7	0	0	0	13	10	2	1	3	9	1

У табели 11. сумарно се приказује број оцена од један до пет постигнут у основној и специјалним школама. Упоредивање између самих школа није примарно колико је важна анализа постигнућа у оквиру специјалних школа, односно основне школе. Уочљив је знатно нижи број врло добрих и одличних оцена, посебно у четвртном разреду специјалних школа. Однос постигнутих оцена у овим школама се мења у осмом разреду у корист тројки и четворки.

Дискусија и закључци

Разлике у резултатима које су постигли ученици редовне основне школе и ученици школа за образовање ученика са сметњама у развоју су очекивани, као што су донекле очекиване и разлике у резултатима између самих школа за образовање ученика са сметњама у развоју. Оно што није очекивано су изузетно слаби резултати ученика у тим школама с обзиром на то да је тест припреман у складу с исходима посебног плана и програма за ученике са лакшим менталним проблемима у развоју. Ученици из школе за слабовиду децу су постигли добре резултате пре свега на основу следећих чињеница:

- да слабовиди ученици немају потешкоћа у разумевању садржаја ако се користе адекватне асистивне технологије које ученицима омогућавају сигуран пријем информација и праћење предавања;
- да ученици у тој школи уче по прилагођеном програму који је по садржају приближан редовном плану и програму;
- да наставу изводе предметни наставници обучени за рад са слабовидим ученицима.

Кадровска структура у остале четири школе за ученике са сметњама у развоју је таква да већином дефектолози реализују наставу, а у складу са законом и подзаконским актима дефектолози могу да изводе само разредно-предметну наставу. Поред тога захтеви теста су за слабовиде ученике били једноставнији од садржаја које иначе усвајају и савладавају у школи. Свакако да је и тежина сметње од изузетног значаја и да слабовиди ученици лакше усвајају академске садржаје од ученика са лакшим интелектуалним сметњама. Стога посебно наглашавамо да циљ рада није поређење ученика са различитим сметњама, већ њихово поређење у односу на ниво усвојености образовних садржаја, који су свим тестираним ученицима, без обзира на сметњу у развоју, били доступни кроз школске предмете.

И поред чињенице да се ученици се сметњама у развоју међусобно знатно разликују у односу на своје индивидуалне могућности, тешкоће, начине учења, као и чињеницу да не постоји јединствен и универзални модел стимулације који би могао бити успешан код све деце из ове категорије, неопходно је да се на сваке две године обави спољна евалуација укупних постигнућа ученика у овим школама. Резултати овог истраживања указују на потребе али и слабости у раду ових школа. што свакако олакшава дефинисање смерница за унапређивање рада у овим образовно-васпитним установама.

Тестирање је указало на неопходност доношења нових решења, посебно када је реч о кадру, концепцији и структури плана и програма, као и на посебну потребу за доношењем прилагођених стандарда знања и вештина након првог и другог образовног циклуса. Као брза интервентна мера у овим школама, неопходно је омогућавање извођења предметне наставе од петог до осмог разреда, без обзира на кадар који ради у овим школама. Такође, сматрамо да увођење редовних планова и програма које је прописано Законом о основама система образовања и васпитања захтева диверзификацију постојећег програма на неколико нивоа како би се олакшало прилагођавање тих програма потребама и могућностима ученика кроз индивидуалне образовне планове.

Рад је урађен у складу с виђењем изнетим у великом броју међународних истраживања у којима се указује на неопходност успостављања везе између садржаја, постављених циљева и стандарда како на заједничком нивоу, тако и за сваког ученика за кога се установи потреба за одређеним видовима прилагођавања или измена стандарда, односно садржаја које ученици усвајају у школи (Kurz et al., 2009).

Литература

- A. Kurz, S. N. Elliott, J. H. Wehby, & J. L. Smithson (2009). Alignment of the Intended, Planned, and Enacted Curriculum in General and Special Education and Its Relation to Student Achievement, *The Journal of Special Education*, <http://sed.sagepub.com/>
- Anderson, A., Kutash, K., & Duchnowski, A. (2001). Comparison of the Academic Progress of Students with EBD and Students with LD, *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*.
- Di Finizio, A., Principal (2011): A Comparison of the Academic Progress of Students with disability, Bristol Brunel Academy.
- Feiler, J., Porter, J., Daniels, H., Georgeson, Hacker J., & Martin, S., (2012): The use and usefulness of a parent questionnaire to help schools identify disability, University of Bristol; University of Bath.
- Kurth, J. & Mastergeorge, M. (2010): Individual Education Plan Goals and Services for Adolescents With Autism.
- Николић, Г., Лукић, М., Јанковић, В. (2010): Ученици са сметњама и тешкоћама у развоју у образовно-васпитним установама Р. Србије, ЗУОВ; Београд.
- Policy Options Group Personalisation and special educational needs Policy Paper (2011): *Journal of Research in Special Educational Needs* New York.
- Хавелка, Н., Кузмановић, Н., Попадић, Д. (2008): Методике и технике социјалнопсихолошких истраживања, Центар за примењену психологију, Београд,
- Завод за вредновање и осигурање квалитета (2011): Тестови и оцењивање у настави, ЗВОК, Београд.

Подаци о ауторима:

*Гордана Николић, доктор дефектолошких наука, доцент на Универзитету у Новом Саду на предмету Образовање ученика са сметњам у развоју; Рад са децом ометеном у развоју. Истраживања у области развоја комуникације и когниције код деце са сложенијим сметњама у развоју и примена савремених асистивних технологија.
gordana.nikolic@zuov.gov.rs*

Зорица Поповић, Саветник, доктор дефектолошких наука интересовање у области инклузивног образовања и препреме политике у области инклузивног образовања. консултанат у Заводу за унапређивање образовања и васпитања.

Слађана Анђелковић¹
Географски факултет
Универзитет у Београду
Зорица Станисављевић Петровић
Филозофски факултет
Универзитет у Нишу

UDK - 371.39:37.026

371.3::379.831

Прегледни чланак

НВ. LXII 1. 2013.

Примљен: 31. VII 2012.

УЧЕЊЕ И ПОУЧАВАЊЕ ВАН УЧИОНИЦЕ – АМБИЈЕНТАЛНА НАСТАВА

Апстракт *Конструктивистичка парадигма на нивоу организације и методике наставе отвара врата школе ка подстицајним, стимулативним просторима, амбијентима, где су директан контакт са предметима сазнања и аутентичност амбијента битне одреднице процеса учења и поучавања. Циљ рада је да се кроз приказ и критичку анализу теоријских полазишта и рефлексија у наставној пракси укаже на оправданост све већег удела амбијенталне наставе у школском курикулуму. Централни део рада посвећен је сагледавању предности и недостатака наставе у ванучионачким амбијентима у истраживањима у свету и код нас. Резултати истраживања, посебно сазнања о вредности конструктивистичког, контекстуалног, интегрисаног приступа наставном курикулуму, отварања школе према локалној средини иду у прилог савременим тенденцијама које промовишу потребу за мењањем и осавремењавањем наставног рада и могу чинити полазну основу за даља истраживања о различитим аспектима примене амбијенталне наставе на нашим просторима.*

Кључне речи: амбијентална настава, конструктивистички приступ, контекст, интегрисани курикулум

LEARNING AND TEACHING OUT OF CLASSROOM - AMBIENT CLASSES

Abstract *On the level of the organization and methodology of teaching the constructivist paradigm opens the door of school to stimulating spaces, ambiances where a direct contact with the objects of learning and the authenticity of the ambience are essential determinants of the teaching/learning process. The author's intention is to show, by a thorough account and critical analysis, that ambient classes should justifiably be more represented in school curricula. The central part of the paper deals with advantages and drawbacks of teaching in out-of-classroom-ambiances recorded in research reports both from the world and our country. Research results, especially ascertainment about the value of the constructivist, contextual, integrated approach to the curriculum and opening school to local environment, are in tune with modern tendencies which promote the need for changing and modernizing the teaching process, and can be used as a starting point for further research of different aspects of the ambient classes in our region.*

Keywords: ambient classes, constructivist approach, context, integrated curriculum.

¹ slandjelkovic@gef.bg.ac.rs

УЧЕНИЕ И ОБУЧЕНИЕ ЗА ПРЕДЕЛАМИ КЛАССА

Резюме *Конструктивистская парадигма на уровне организации и методики обучения открывает школьные двери стимулирующим пространствам, среде, где прямой контакт с объектами знаний и аутентичность среды являются важными факторами, которые определяют обучение и учение. Цель данной работы - провести критический анализа теоретических основ и их отражений в педагогической практике и указать на обоснованность увеличения доли обучения за пределами классной комнаты в программах обучения. В центральной части работы приводится оценка преимуществ и недостатков обучения за пределами класса на основе исследований, проведенных в мире и в нашей стране. Результаты исследования о значении конструктивистского, контекстуального и интегрированного подходов к преподаванию учебных содержаний, связь школы и локальной среды - все это идет на пользу актуальным тенденциям, которые подчеркивают необходимость изменения и модернизации обучения. Полученные результаты могут служить основой в дальнейших исследованиях данной проблемы.*

Ключевые слова: *амбиент класса, конструктивистский подход, контекст, интегрированные учебные планы и программы,*

У процесу трансформације школског система истиче се захтев да школе од формалних прерастају у конструктивне образовне установе, које прихватају нове образовне приступе и нове односе у оквиру својих граница и ван њих. Традиционално школско образовање које карактерише ригидност, нефункционалност, дисконтинуитет школских и ваншколских искустава ученика све више уступа место модерним образовним концепцијама у којима се указује на потребу за повезивањем формалног и неформалног образовања. Остваривање веза између формалног и неформалног образовања кроз разноврсне организационе форме у окружењима која подстичу процес учења указује на потенцијале природног и социјалног контекста у сврху образовања. Сходно томе, галерије, музеји, зоо-вртови, научни центри, природни локалитети у околини школе често нису довољно искоришћени у сврху формалног образовања и васпитања, иако се деца са њима сусрећу свакодневно. Све већа институционализација васпитно-образовног процеса довела је до затварања школе и отуђења од природне и друштвене околине. Као одговор на овакву ситуацију јавља се низ организационих форми и решења која за циљ имају отварање школе према локалној средини и све већем учешћу ученика у локалним акцијама и пројектима. Посматрано са таквог становишта све се више говори о интеграцији ваншколских простора у школски курикулум, отварању школе ка непосредном окружењу и реализацији васпитно-образовног процеса у аутентичном контексту – амбијенту. Термин учење и поучавање у амбијентима другачијим од учioniце широк је и комплексан, дотиче много различитих врста наставних и ваннаставних активности у различитим окружењима, као што су еколошко образовање,

едукативне радионице, авантуристичко образовање, школско камповање, теренски рад, различити видови рекреације.

Историјски развој теорије и праксе амбијенталне наставе

Идеје о интегрисаном приступу у настави и учењу у аутентичном амбијенту, које су уткане у концепцију амбијенталне наставе, можемо наћи још у радовима педагошких класика. Очигледност у настави за коју се залагао Коменски (Comenius) имала је огроман утицај на теорију и праксу амбијенталне наставе, која се у основи ослања на ово начело. Према наводи-ма Коменског: „Људе ваља учити, да своје знање не црпу из књига, већ да проучавају небо, земљу, хростове, букве, тј. да проучавају и испитују саме ствари, а не туђа запажања, мишљења о стварима. Зато нека се ништа не предаје на основу голог ауторитета, већ на основу чулног и разумног огледа“ (Коменски, према: Bognar, Matijević 2005:40). Русо (Rousseau) се у својој концепцији залаже за несметан развој природних способности детета, при чему инсистира на активном односу човека према природи, као и утицају природе на формирање целовите личности. Песталоци (Pestalozzi) је истицао целовитост васпитања и образовања индивидуе (основа образовања је развој и образовање ума, срца и руке). Залагао се за очигледност у настави и активност ученика у учењу и сазнавању. Важан део његове школе су биле шетње у природи и екскурзије које су трајале и по неколико недеља. Први корак у квалитетној настави у неформалном амбијенту овај аутор види у доброј припреми (ученика, наставника, материјала, средстава), што је и дан-данас један од најважнијих корака у организацији амбијенталне наставе. У тежњи за превазилажењем недостатака разредно-предметног система наставе и трагајући за новим дидактичким концептима и организационим решењима, јавља се низ педагога који у својим педагошким концепцијама истичу важност коришћења ваншколских простора у сврху учења и поучавања: Монтесори (Montessori), Дјуи (Dewey), Кеј (Kay), представници Валдорф педагогије и Декроли концепције, покрет Курта Ханха (Kurt Hahn). Промене у методолошким приступима у појединим наукама које истичу целовитост, интеграцију свега у природи, друштву и људској свести одразиле су се и на промене у наставној пракси. Бертолд Ото (Berthold Otto), оснивач интегрисаног приступа у настави, залагао се за повезивање школе и живота. Његови ставови заснивају се на дидактичкој концепцији целовитости или интеграције. Принцип интеграције садржаја из различитих наставних области у логичке тематске целине постаје важно начело у организацији амбијенталне наставе. У идејама Дјуи (Dewey) истиче се значај васпитања и образовања деце у непосредној природној стварности кроз сопствене активности засноване на интересовању детета. Дјуи је критиковао

традиционално опремљене учионице где је слушање излагања наставника једина активност ученика. У свом образовном концепту полази од интересовања ученика која се могу задовољити радом у непосредној околини. У том смислу, он се залаже за рад ученика на пројектима и истраживањима у природи. Инсистирао је на активним, партиципативним облицима учења и поучавања уз примену разноврсних стратегија којима се развијају индивидуалне способности ученика, као и њихова социјализација. Шарелман (Scharrelmann) и Ганзберг (Gansberg) су се залагали за повезивање наставе са животом, сматрајући да је околина школе изванредно место за извођење наставе. Линде (Linde) истиче значај доживљаја у амбијенталној настави. Предмет доживљаја у настави могу бити: уметничка дела у музеју, галерији, објекти и појаве у природи, културне институције, историјски локалитети. Данас се различитим формама образовања ван учионице, осим појединаца, баве организације и институције као што су: Bound trust, the RSPB, the Field Studies Council; Ofsted, DfES, које су објавиле низ студија о потреби, ефикасности и сврсисходности образовања у неформалним амбијентима.

Појмовно одређење амбијенталне наставе

Основна питања којима се бави овај рад везана су за теоријска полазишта и одређење амбијенталне наставе, указивање на њене предности и недостатке, као и могућности за примену у условима наше васпитно-образовне праксе. У педагошкој литератури постоје различита појмовна одређења наставе која се реализује у различитим амбијентима – амбијенталне наставе. Велика разноликост у одређењу обима, врсте и циљева амбијенталне наставе зависи од полазних основа аутора, концепције васпитања и образовања, образовне политике, географско-демографских, социолошко-културолошких, еколошких потенцијала средине у којој се изводи амбијентална настава. Најчешће се наводе дефиниције у којима се експлицитно истиче место извођења наставног процеса. У том смислу, П. Скок користи термин изванучионичка настава, наводећи да је реч о „специфично осмишљеном и организованом процесу учења и поучавања који се остварује изван школе“ (Skok, 2002:20). Амбијентална настава се може дефинисати као део школског курикулума где се настава не спроводи на уобичајен начин боравком ученика и наставника у учионици у којој се одвија наставни процес, већ подразумева употребу другачијег контекста од учионичког окружења као ресурса за учење и поучавање. Као битна одредница амбијенталне наставе истиче се директан контакт ученика са предметима сазнања који се налазе у аутентичном амбијенту или месту производње, чиме се постиже већа динамика у наставном процесу (Smit, 1955; De Zan, 1999). У том смислу „потреба за директним и активним опхођењем са стварним светом постаје водећим

начелом организације наставе. Учење је активан процес који настаје сучељавањем ученика и околине“ (Cindrić i sar., 2010:183).

Једно од најсвеобухватнијих одређења наставе изван учионице – амбијенталне наставе, наводе аутори Доналдсон и Доналдсон, наглашавајући да је то настава *у, о* и *за* (Donaldson & Donaldson, 1958). Ова дефиниција говори о месту где се изводи настава, теми и циљевима амбијенталне наставе. *У* – акценат је на различитим природним и социјалним амбијентима у којима се одвија настава. То може бити музеј, галерија, али и фарма, башта, парк, зоо-врт, различите локације у граду или на неком сеоском имању, у националном парку, или школском дворишту. Ученици долазе у директан контакт са темом проучавања, при чему се истовремено одвија и социјализација и интеракција ученика. *О* – изучавање историје, математике, географије, физике, хемије, али најчешће кроз интердисциплинарни, интегрисани приступ. Изучавање ствари, појава и процеса интегрисано како се налазе у природи, уочавање узрочно-последичних веза и односа, међузависност и условљеност човека од природних појава и обрнуто, али и стицање вештина комуникације и тимског рада, само су неке од позитивних страна наставе ван учионице. На тај начин се подстиче мотивација ученика за разумевање историјских дешавања, социјалних питања, еколошких проблема. *За* – очекивани исходи наставе ван учионице могу укључивати: знање и разумевање – географских, биолошких, историјских процеса и појава, интегрисано кроз теме; ставове – према природи, локалној средини, породици; вредности и осећања – према себи, другима; вештине – комуникације, тимског рада, толеранције; понашање – групна интеракција; лични развитак. Кроз процес учења на терену стварају се погодни услови за интеракцију и сарадњу ученика кроз рад на заједничким задацима и пројектима, уз добро расположење и позитивну емоционалну климу (Анђелковић и Бојковић, 2009). Интегрисани пројекти у локалној заједници, интензивније укључивање родитеља и заједнице у васпитно-образовни рад, али и укључивање ученика и наставника у пројекте и процесе одлучивања у локалној заједници, представљају изванредан начин за стицање компетенција за рад и целоживотно учење.

Теоријска полазишта амбијенталне наставе

Полазну основу амбијенталне наставе чини теорија конструктивизма. Ова теорија се заснива на схватању да је човеков ум активан и да знање представља конструкцију. Сходно томе, процес учења и сазнавања није једноставно примање дражи из спољашњег света и њихово утискивање у човеков ум, већ активан процес у коме „ум чини нешто са овим отисцима, у најмању руку ствара апстракције или концепте“ (Gojkov, 2007:583). Сагласно

томе, став конструктивиста је да људска бића не налазе и откривају знања, већ их конструишу – стварају. Конструктивистичка теорија у наставном процесу инсистира на продуктивним и креативним активностима ученика у процесу учења. У том контексту, ученици конструишу систем знања путем решавања проблема, при чему доминирају индивидуалне и самосталне активности, мада се представници социјалног конструктивизма више залажу за групне, односно кооперативне активности. У складу са значајем социокултурног контекста, учење се не одвија изоловано и у апстрактном облику, већ у условима конкретног социјалног и физичког окружења. Истиче се значај ситуационе когниције која почива на карактеристикама контекста, односно конкретних ситуација у којима се процес конструкције знања одвија (Brown, Collins, Duguid, 1989). Међутим, према теорији конструктивизма развој, напредовање и учење детета нису детерминисани само карактеристикама социјалног и културног окружења, већ и социјалном разменом која се у њима одвија. Такво схватање утемељено је на теорији Л. Виготског о зони наредног развоја, у којој се указује на значај подршке коју одрасли, али и друга деца имају у процесу учења, јер оно што дете данас уради уз нечију помоћ, сутра може да уради самостално (Vigotski 1996). Како природа и квалитет знања у конструктивистичкој теорији зависе од опсега и разноврсности информација, с правом се указује на значај контекста у процесу учења.

На значај контекста, средине у којој се одвија учење и поучавање указује већи број савремених аутора (Bronfenbrenner, 1977; Malaguzzi, 1998; Seme-Stojanović, 2009, Ivić i sar. 2001; Rogoff, 1994). Појам контекст представља сложени конструкт, што указује на постојање више нивоа и елемената у тумачењу овог појма, као и на то да се елементи целине не могу посматрати изоловано и независно, већ само у међусобном деловању. Контекст није могуће посматрати као скуп независних утицаја који делују на личност, већ на супрот томе он чини мрежу односа, међусобно повезаних и зависних утицаја. Тиме се истиче динамична интеракција различитих делова контекста који су у међусобној вези или се преклапају. И други аутори истичу да се у контексту увек одвија нека интеракција која детерминише динамику различитих елемената и целина (Cornbleth, 1990). Кинг истиче значај повезаности контекста и курикулума, при чему је курикулум контекстуално условљен догађај, а контекст чини међусобна повезаност више елемената (King, 1986). Спољашњи контекст је повезан с организацијом окружења за учење, што обухвата како физичке, тако и социјалне услове. У оквиру овог контекста као значајни елементи издвајају се: организација простора и времена, односи међу ученицима и отвореност за стварање партнерске мреже споља. Средина за учење као део спољашњег контекста у уској су вези са стилем учења ученика. Сазнања о постојању различитих стилова учења ученика и различитих стратегија поучавања чине полазну основу за уношење промене-

на и организацију средине која је стимулативна за учење и напредовање. Контекст се дефинише као „простор (амбијент) са свим материјалним објектима који га испуњавају, али и са присутним људима и њиховим односима“ (Ивић и сар. 2001:114). Контекст, у овом случају физички амбијент, одређује и улогу наставника, тип педагошке интеракције, положај ученика и природу њихове активности (Ивић, и сар. 2001).

Интеграцијом садржаја из различитих наставних области, што је посебна предност амбијенталне наставе, утиче се на повезивање садржаја из различитих наставних предмета у циљу целовитог сагледавања стварности. Интердисциплинарни приступ школском курикулуму полази од идеје да ученици суочени с проблемом могу да примене знања, умења и идеје из различитих дисциплина (Druden i Vos, 2001). Сам ванучионички амбијент са својим карактеристикама и образовним потенцијалима, флексибилнија организација активности, тематски интердисциплинарни приступ наставним садржајима иницирају промене у васпитно-образовном раду ван учионице.

Предности и недостаци амбијенталне наставе

Преглед истраживања који следи указује на предности, али и на ограничавајуће факторе у реализацији амбијенталне наставе. Резултати неких истраживања показују да се као ефекат рада у природи јавља мењање ставова ученика према школи, наставницима, учењу... у позитивном смислу (Skamp, Bergmann, 2001), као и мењање става према животној средини (Aleksander, Hendren, 1995). Студије и истраживања указују на позитиван ефекат „зелених учионица“ на развијање вештине рада у тиму, интеракцију, креативност, групно доношење одлука, заједничко планирање, толеранцију и смањење негативног понашања код ученика (Evergreen, 2000; Rickinson, 2001; Huttenmoser 1995). Настава ван зидова учионице, адекватно организована, утиче на квалитетније усвајање знања и целовит развој ученика, развијање позитивног односа према природи, локалној заједници, другим људима и самима себи (Dirking i Falk, 1997; Nundy 2001; Uzzell, 1999). Могућност избора и комбиновање разноврсних стратегија учења, успостављање смислених веза између оног што се учи у школи и решавања животних проблема, позитивна емоционална клима и разноврсни социјални односи који се успостављају у процесу учења само употпуњују слику о предностима амбијенталне наставе (Bogner, 1998, Openshaw, Whittle 1993, Uzzell, 1999).

Малобројна истраживања код нас и земљама у окружењу указују на предности амбијенталног приступа у процесу наставе. У експерименталном истраживању А. Ђокић Остојић и Ј. Станисављевић испитиван је утицај теренске наставе биологије с аспекта трајности, односно квалитета знања

у области еколошког образовања. На узорку од 180 ученика, узраста од 13 до 14 година са територије града Крагујевца, резултати финалног теста показали су да су боље резултате постигли ученици експерименталне групе, на основу чега је константовано да је остварен виши ниво квалитета и квантитета знања код ученика који су радили на терену. Ауторке наводе да „неформално наставно окружење при учењу еколошких садржаја у настави биологије (музеји, настава ван учионице, теренска настава, зоолошки врт, научни програми за младе и научне емисије) одговарају потребама ученика“ (Ђокић Остојић, Станисављевић, 2011:55).

У експерименталном истраживању А. Јанковића поређени су традиционални и савремени модели очигледности у настави предмета познавање природе у III разреду основне школе. Истраживање је спроведено 2007/2008. године у пет различитих места са подручја Војводине на узорку од 270 ученика. Полазећи од става да практичан ванучионички рад представља савремени модел очигледности, аутор указује на предности овог модела у односу на традиционални модел наставе, наводећи да је боравак ван учионице допринео ангажовању ученика не само у непосредном посматрању и доживљавању, већ и у активностима као што су препознавање и сакупљање, обележавање, нумерисање, прављење збирки или колекција и сл. Када се томе додају и радне активности ученика на терену, разумљиво је да је експериментална група била далеко супериорнија у погледу стечених знања у односу на ученике контролне групе (Јанковић, 2000).

Резултати истраживања 146 учитеља на територији Хрватске показују да наставници високо процењују своје компетенције планирања и спровођења амбијенталне истраживачке наставе, те да су свесни њених предности али и недостатака. Скоро половина испитаних једном месечно, посебно у трећем и четвртном разреду, користи ванучионички контекст у учењу и поучавању, што је охрабрујући податак који указује на мотивисаност наставника за извођење ове наставе (Borić, Škugor i Perković, 2010). Истраживањем Д. Анђић на узорку од 161 учитеља разредне наставе, утврђено је да се настава на отвореним просторима сматра изузетно значајном димензијом рада с ученицима. Према испитивани наставници имају овакав став, наводећи да окружење школе представља значајан део васпитно-образовне праксе, они своју улогу у спољашњем дизајнирању школе не сматрају значајном. Ауторка наводи да су најнижи резултати постигнути управо у делу активне партиципације наставника у спољашњем дизајнирању школског окружења, што указује на „њихово слабо интересовање и слабу перцепцију значаја те димензије у свом раду“ (Anđić, 2007:20). Према наводима ауторке, такво стање је индикативно и захтева промену посебно у делу активног учествовања наставника у активностима уређења околине, што је посебно значајно

за ученике којима је наставник модел, мотиватор и узор у формирању интересовања и ставова према проблемима околине (Anđić, 2007).

Поред низа предности које садржи амбијентална настава, неопходно је указати и на извесне недостатке који се могу јавити у процесу организације и реализације наставе у различитим амбијентима. Прву групу чине недостаци материјалне и техничке природе: доступност опреме и материјала, путни трошкови, доступност амбијента. Друга група недостатака односи се на организационе проблеме: сигурност, временска ограниченост (распоред часова), сарадња с партнерима из локалне средине. Трећа група недостатака обухвата неадекватну припрему и мотивацију наставника и ученика за извођење амбијенталне наставе. Припремање и организација наставе ван учионице је веома сложен задатак који од наставника захтева развијене организационе и комуникационе вештине. Дуг период припреме који обухвата велики број послова које треба да уради наставник представља још један отежавајући фактор у организацији амбијенталне наставе. Често се проблеми јављају у фази интердисциплинарног, тематског планирања и сарадње са другим наставницима. Различито виђење циљева и исхода наставе, немогућност да се направи адекватна интеграција садржаја из различитих предмета такође се могу јавити као отежавајући фактор. Избор задатака и стратегија учења који најадекватније могу да искористе потенцијале амбијента (као места и предмета) проучавања представља велики изазов, али и потешкоћу за наставнике. Тешкоће у вредновању путем праћења активности и утврђивање исхода, односно реализованих циљева у когнитивном, афективном и психомоторичком подручју често смањују мотивацију наставника за рад. У циљу превазилажења недостатака, наставницима је потребна систематска професионална подршка за рад у различитим амбијентима кроз иницијално образовање и стручно усавршавање.

Листа предности и недостатака амбијенталне наставе, која је приказана у табели 1, настала је као продукт радионице, на акредитованом семинару сталног стручног усавршавања наставника. Програм под називом *Интегрисана амбијентална настава*, ауторке Слађане Анђелковић, објављен је Каталогу програма сталног стручног усавршавања за школску 2012/13. и 2013/14. годину, под редним бројем 435. Током реализације шест семинара, 158 наставника је анализирано сопствену праксу у извођењу амбијенталне наставе, наводећи њене предности и недостатке. Листа предности и недостатака није завршена и стално се допуњује. Редослед којим су у табели наведене предности и недостаци није редослед важности предности, односно недостатака, већ има за циљ дефинисање и потпуније сагледавање ових фактора у сврху студиознијег приступа амбијенталној настави. Свака од наведених предности, односно недостатака, може бити покретач за даље истраживање и критичко преиспитивање примене амбијенталне наставе у пракси.

Табела 1. Предности и недостаци амбијенталне наставе

Предности амбијенталне наставе	Недостаци амбијенталне наставе
<ul style="list-style-type: none"> - настава је усмерена на ученика кроз активности ученика у непосредном животном окружењу и интеракцији са њом; - примена разноврсних стратегија учења и поучавања; - тимски рад наставника и тематско планирање; - флексибилни распоред; - нагласак се ставља на истраживачке, пројектне активности и искуствено учење; - развијање целовитог приступа у усвајању знања, вештина, ставова и вредности деце; - успостављање разноврсних интеракцијско-комуникацијских веза и релација у наставном процесу; - подстицање критичког мишљења и креативности ученика и наставника; - развијање код ученика позитивне слике о себи; - развијање вештина прикупљања података, бележења, записивања и анализирања; - продубљивање интереса у вези с проучавањем феномена из природе и друштва, разумевање природе, важности одрживог развоја; - развијање свести и одговорности о важности и очувању природне средине; - сарадња са локалном заједницом и родитељима; - стварање веза између формалног и неформалног учења; - резултати учења могу се видети кроз низ практичних промена у средини која их окружује; - пријатна, подстицајна атмосфера - већи удео кооперативних облика учења; - развијање позитивних ставова према школи, образовању и учењу; - стицање компетенција за целоживотно образовање. 	<ul style="list-style-type: none"> - ризици по физичку безбедност и здравље ученика; - потешкоће приликом адекватног избора ресурса у сврху остваривања циљева наставе; - нефлексибилност плана и програма; - велики број сати потребних за припрему; - посвећивање пажње атрактивности амбијента, а занемаривање планираних наставних активности; неспособност наставника да прилагоди задатке и стратегије рада могућностима ученика и потенцијалима природних амбијената; - недовољна припремљеност наставника кроз иницијално образовање и стручно усавршавање за припрему, реализацију и евалуацију амбијенталне наставе; - тешкоће наставника да оцене продукте и активности ученика настале у току реализације амбијенталне наставе; - недоступност амбијената; - цена путовања и смештаја (за посете, екскурзије, теренски рад и школе у природи где је потребан превоз и смештај ученика); - неспремност локалних институција за укључивање у реализацију различитих облика амбијенталне наставе

Закључно разматрање

На основу прегледа теоријских полазишта и резултата истраживања о различитим сегментима амбијенталне наставе, опажамо да у нашим условима амбијентална настава још увек нема право место. Кроз преглед и анализу ставова теоретичара и праксу извођења амбијенталне наставе у свету указано је да рад ван учионице треба да буде чешће заступљен у настави због разноврсних образовних и васпитних подстицаја које средина нуди.

Премда идеја о њеној реализацији на нашим просторима није нова, у пракси се углавном са резервом прилази могућностима реализације наставе у ваншколском амбијенту. У прилог томе иду и скромна истраживања ове проблематике у нашим условима, мада њихови резултати указују на предности учења у природним амбијентима, односно на повољне ефекте који се амбијенталним приступом у настави могу остварити. Многобројни су разлози за скретање пажње на природне и друштвене ресурсе и њихово претварање у педагошке просторе са посебним освртом на могућности тих простора у садржинском, програмском и дидактичко-методичком смислу за практиковање разноврсних стратегија учења и поучавања. Један од битних разлога за недовољан удео амбијенталне наставе у наставном процесу, између наведених, јесте слаба методичко-дидактичка оспособљеност наставника за извођење ове врсте наставе. На нашим просторима се о амбијенталној настави у оквиру дидактике и методике наставе говори спорадично. Препознавање потенцијала природних и друштвених контекста и њихово коришћење у смислу иновирања васпитно-образовне праксе представља занимљиво, али још увек недовољно истражено подручје. Такође, постоји само неколико програма стручног усавршавања наставника који се баве овим проблемом.

У склопу актуелних школских реформи у којима се истиче захтев за унапређивањем квалитета наставе, за иновирањем наставног процеса, где се као битан захтев истиче „учење за живот“ и припремање ученика за разне друштвене и животне улоге, повезаност наставних садржаја са непосредним животним контекстом је неопходност. У складу с тим, планска и систематска реализација амбијенталне наставе чини спону за повезивање школе и локалног окружења, квалитетнију сарадњу наставника, родитеља и осталих заинтересованих актера, чиме се ствара нови профил васпитно-образовних установа, адекватан новонасталим друштвеним потребама.

Напомена: Рад је настао у оквиру пројекта Модели процењивања и стратегије унапређивања квалитета образовања у Србији (179060) и Традиција, модернизација и национални идентитет у Србији и на Балкану у процесу европских интеграција (179074), које финансира Министарство просвете и науке Републике Србије.

Литература

- Alexander, J., North W., Hendren, K. (1995): Master Gardener Classroom garden Project: an evaluation of the benefits to children, *Childrens Environments*, Volume 12, No. 2, 256-263.
- Andelković, S. i Bojković D. (2009): Holistic and contextual learning and teaching in diferent environments in new educational paradigm, u V. Kadun (prir.): *Zbornik radova Škola po mjeri* Medulin: Sveučilište Jure Dobrile u Puli, 33-44.

- Andić, D. (2007): Učenje i poučavanje prirode i društva na otvorenim prostorima. *Metodički obzori*, 2, 1(3), 7-23.
- Bognar, L. Matijević, M. (2002): *Didaktika*. Zagreb: Školska knjiga
- Bogner, F.X. (1998): The influence of short-term outdoor ecology education on long-term variables of environmental perspective, *Journal of Environmental Education*, 29, 4, 17–29.
- Borić, E. Škugor, A., Perković, I. (2012): Samoprocjena učitelja o izvanučioničkoj istraživačkoj nastavi prirode i društva, *Odgojne znanosti*, Vol. 12, br. 2 str 361- 361.
- Bronfenbrenner, U. (1997): *Ekologija ljudskog razvoja – prirodni i dizajnirani eksperimenti*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva
- Brown, J. S. Collins, A. Duguid, P. (1989): Situated Cognition and the Culture of Learning. *Educational Researcher*, Vol.18. No 1. (32-42)
- Cindrić, M. i sar. (2010): *Didaktika i kurikulum*. Zagreb: Ekološki glasnik.
- Cornbleth, C. (1990): Curriculum In and Out of Context, *Journal of Curriculum and Supervision*, Vol 3, No 2, 85-96
- De Zan, I. (1999): *Metodika nastave prirode i društva*. Zagreb: Školska knjiga.
- Dierking, L. D. and J. H. Falk (1997): School field trips: assessing their long-term impact, *Curator*, 40, 3, 211–8.
- Donaldson, G. W., Donaldson, I. (1958): Outdoor education: a definition, *Journal of Health, Physical Education and Recreation*, Volume 29, No. 17, 63.
- Druden, G., Vos, J. (2001): *Revolucija u učenju*. Zagreb: Educa.
- Eden, S. (1998): Diggingdowndeep: educational experiences with the earth in a gardening/farming context, *NAMTA Journal*, Volume 23, No. 1, 322-332.
- Gojkov, G. (2007): Konstruktivizam kao predznak metodoloških koncepata koji ulaze u savremenu pedagošku metodologiju, drugi deo. *Pedagogija*, LXII, 4, 582-596.
- Бокић Остојић, А. Станисављевић, Ј. (2011): Утицај теренске наставе биологије на трајност и квалитет стечених знања у области еколошког образовања. *Настава и васпитање*, бр. 1, 47-57.
- Huttenmoser, M. (1995): Children and their living surroundings: empirical investigations into the significance of living surroundings for the everyday life and development of children, *Childrens Environments*, Volume 12, No 4, 403-413.
- Ивић, И., Пешикан, А., Антић, С. (2001): *Aktivno učenje*. Beograd: UNICEF, Institut za psihologiju.
- Јанковић, А. (2009): Очигледна настава у теорији и савременој школи. *Настава и васпитање*, бр. 4, 509-522.
- King, R. N. (1986): Recontextualizing the Curriculum, *Theory into Practice*, Volume 25, No. 1, 36-40.
- Malaguzzi, L.(1998): History, Ideas, and Basic Philosophy - An Interview Lella Gandini. U : Edvards, C. P. Gandini, L. Forman, G (ed.) *The Hundred Languages of Children – The Reggio Emilia Approach, Advanced Reflections*. London: Ablex Publishing Corporation, 49-97.
- Nundy, S. (2001): *Raising Achievement Through the Environment: the Case for Fieldwork and Field Centres*. Doncaster: National Association of Field Studies Officers.

- O'Connell, S., Dymont, E. (2011): Health and physical education pre-service teacher perceptions of journals as a reflective tool in experience-based learning. *European Physical Education Review*, Volume. 17, No. 2, 135-151.
- Opensaw, P. H., Whittle, S. J. (1993): Ecological field teaching: how can it be made more effective? *Journal of Biological Education*, 27, 1, 58-66.
- Rahm, I. (2002): Emergent learning opportunities in an inner-city youth gardening program, *Journal of Research in Science teaching*, Volume 39, No 2, 164-184.
- Reid, F. (2002): Science is for life, not just the classroom: the value of developing a wildlife area, *Primary Science Review*, No. 75, 24-26.
- Rickinson, J. (2001): Learners and learning in environmental education: a critical review of the evidence (Special Issue), *Environmental Education Research*, Volume 7, No. 3, whole issue.
- Rogoff, B. (1994): *Apprenticeship in thinking*, Oxford University Press.
- Seme Stojanović, I., Pokos, S. (2009): *Ravnatelj škole – upravljanje – vođenje*. Zagreb: Agencija za odgoj i obrazovanje.
- Skamp, K., Bergmann, I. (2001): *Facilitating Learnscape Development, Maintenance and Use: Teachers Perceptions and Self-reported Practices*. Lismore, NSW: Southern Cross University, School of Education.
- Skok, P. (2002): *Izvanučionička nastava*, Zagreb: Pedagoški servis.
- Uzzell, D. (1999): Education for environmental action in the community – new roles and relationships, *Cambridge Journal of Education*, 29,3, 397-413.
- Vigotski, L. (1996): *Problemi opšte psihologije*. Beograd: ZUNS

Подаци о ауторима:

Доц. др Слађана Анђелковић
Географски факултет, Универзитет у Београду
Студентски трг 3/3, Београд
slandjelkovic@gef.bg.ac.rs

Проф. др Зорица Станисављевић Петровић
Филозофски факултет, Универзитет у Нишу
Ђурића и Методија 2, Ниш
zorica.stanisavljevic.petrovic@filfak.ni.ac.rs

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

UDK - 37.036:373.2
371.3::73/76-028.31
Оригинални научни рад
НВ. LXII 1. 2013.
Примљен: 12. II 2012.

ПОДСТИЦАЊЕ ЛИКОВНЕ КРЕАТИВНОСТИ КОД ПРЕДШКОЛСКЕ ДЕЦЕ САВРЕМЕНИМ МЕТОДИЧКИМ ПРИСТУПОМ

Апстракт Ауторке представљају савремени методички приступ у иницирању и развијању ликовне креативности код деце предшколског узраста. Овакав приступ подразумева проналажење најадекватнијег начина и широког дијапазона могућности да се код сваког детета подстакне заробљени ликовни израз и креативност. Уопште потреба за ликовним изражавањем код деце предшколског узраста је једна од основних потреба, на самим тим представља и важан фактор у њиховом развоју. Професори методике ликовног васпитања који су ментори студентима – будућим васпитачима, у вежбаоницама Предшколске установе у Кикинди увидели су да стереотипни, традиционални методички приступ не пружа могућност за оптимални развој ликовне креативности која, на основу њиховог професионалног искуства, на предшколском узрасту готово увек постоји. Ликовно изражавање на предшколском узрасту повезано је са когнитивним развојем, па га због тога треба искористити као могућност за подстицање и оптималан развој когнитивних способности деце. Савремена методика ликовног васпитања заснива се на целовитости, односно интеграцији свега онога што деца истражују и доживљавају и супротна је фрагментацији којима их одрасли уче. Рад извире директно из четири деценије дуге праксе професора методике ликовног васпитања деце предшколског узраста у ПУ „Драгољуб Удицки“ у Кикинди. Ракурс овог методичког приступа у методици ликовног васпитања не само да подстиче креативност, већ утиче и на развој говора, дивергентног и конвергентног мишљења, памћења и других психичких функција. Ауторке примерима поткрепљују своју тезу. Овај приступ позитивно утиче и на ликовну креативност деце са сметњама у развоју.

Кључне речи: савремени методички приступ, деца предшколског узраста.

STIMULATING ARTISTIC CREATIVITY IN PRESCHOOL CHILDREN BY A MODERN METHODOLOGICAL APPROACH

Abstract The authors present a modern methodological approach to initiating and developing artistic creativity in children of preschool age. The approach implies search for the most adequate ways and a wide range of possibilities to stimulate the entrapped artistic expression and creativity of each child. Generally speaking, the need for artistic expression is one of basic needs of children of this age and is an important factor in their development. The professors of Art Education methodology, the mentors of the students - future teachers, noticed that the stereotypical, traditional methodological approach does not offer possibilities for the optimal development of artistic creativity which, according to their professional experience, is always present in preschool age. Artistic expression in preschool age is connected with cognitive development, and it

¹ kojicmb@gmail.com

should be used as an opportunity to stimulate optimal cognitive development of children. The contemporary methodology for Art Education is founded on wholeness, i.e. integration of everything that children explore and experience and is opposed to fragmentation with which the adults learn. The paper is the result of four decades long experience of the Art Education Methodology teachers in the Preschool Institution „Dragoljub Udicki” in Kikinda. The angle of this methodological approach enhances not only creativity, but stimulates also the development of speech, divergent and convergent thinking, memory, and other psychological processes. The authors support their thesis by examples. The approach stimulates positively artistic creativity in children with developmental difficulties.

Keywords: *modern methodological approach, children of preschool age, artistic creativity.*

ПООЩРЕНИЕ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ТВОРЧЕСТВА У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА СОВРЕМЕННЫМ МЕТОДИЧЕСКИМ ПОДХОДОМ

Резюме *В статье представлен современный методологический подход к возбуждению и развитию изобразительного творчества у детей дошкольного возраста, Такой подход означает нахождение наиболее подходящих методов и возможностей для возбуждения и поощрения в каждом ребенке скрытого художественного и творческого потенциала, Потребность в изобразительном выражении у детей дошкольного возраста является одной из основных потребностей и, следовательно, представляет собой важный фактор их развития, Профессора методики преподавания изобразительного искусства - научные руководители студентов, будущих воспитателей, работая в аудитории Дошкольного учреждения в Кикинде, поняли, что стереотипный, традиционный методический подход не дает возможности для оптимального развития изобразительного творчества, которое, как показал их профессиональный опыт, у детей дошкольного возраста почти всегда существует, Изобразительное выражение у детей дошкольного возраста связано с когнитивным развитием и, поэтому, его необходимо использовать для оптимального развития познавательных способностей детей, Современная методика обучения изобразительному искусству исходит из принципа целостности, т.е. интеграции всего того, что дети исследуют и испытывают, и она противоположна фрагментации, которой взрослые учат детей, Данная работа непосредственно вытекает из сорокалетней практики преподавания методики обучения изобразительному искусству детей дошкольного возраста, Данный методический подход не только поощряет творчество, но и влияет на развитие речи, дивергентного и конвергентного мышления, памяти и других психических функций, Такой подход положительно влияет и на изобразительное творчество детей с задержкой в развитии,*

Ключевые слова: *современный методический подход, дети дошкольного возраста.*

Увод

У области методике ликовног васпитања, од њеног настанка до данас, велика пажња је посвећивана ликовној креативности. Ликовна креативност

је углавном спутавана традиционалним приступом који није могао да прати савремене педагошке токове који су настали као последица мењања друштва. Традиционални методички приступ инхибирао је ликовну креативност детета доводећи целокупан развој појединца у кризу. Савремени методички приступ у методици ликовног васпитања подразумева уважавање различитости сваког детета и прилагођава је биопсихосоцијалним захтевима детета. Овакав приступ се у пракси показао као применљив и за децу са сметњама у развоју. Основно полазиште методичара ликовног васпитања (који се баве методиком ликовног васпитања деце предшколског узраста готово четири деценије) јесте да на предшколском узрасту не постоје деца која нису ликовно креативна, већ да нису довољно мотивисана да испоље емоције и преточе их у ликовни израз. Савремени методички приступ приликом реализације ликовног васпитања састоји се у интеграцији свега онога што деца истражују и доживљавају. Деца повезују усмерене активности са животним ситуацијама, стварност и имагинацију, па интегративно прилазе одређеној теми у току реализације ликовног васпитања. Традиционални начин реализације усмерених активности ликовног васпитања састоји се у фрагментацији која се огледа у односу између концептуалне, теоријске и васпитно-образовне праксе. Савремени приступ у реализацији усмерених активности ликовног васпитања састоји се у интеграцији знања и искуства детета. Очигледно је да деца врло рано почињу да размишљају, али нису способна да формулишу своје мисли реченицама. Она мисле у сликама. Због тога детету треба омогућити да што пре почне да се ликовно изражава, па да визуелне сигнале и симболе претаче у вербалне у намери да објасни свој цртеж. У предшколском узрасту дечји цртеж је искрен, јер оно не зна да прикрије нешто што одрастао не би смео да сазна, већ, напротив, жели нешто да му саопшти. Одрасли могу да употребе спонтани ликовни израз за добробит детета, или то неће учинити јер нису у стању да овладају дечјим ликовним симболима. Дечји цртеж може да има и сврху дијагностичког средства, терапеутске релаксације, програмске и организационе акцелерације и амплификације детета као интегративне личности. Ликовни израз деце може до те мере да буде упечатљив, да га априори означавамо и креативним. Ликовни израз је јединствен као рукопис или отисак прста. Довољно је да професорка ликовног васпитања погледа цртеж, па да може да саопшти име његовог аутора и кад је настао. Ако евентуално дође до стагнације у напредовању ликовног израза, онда је то знак да се с дететом највероватније нешто догађа. У већини случајева дете у завршном делу усмерене активности укаже на проблем и на то да ли је пролазног или озбиљнијег карактера. Дете, условно речено, аутоанамнестички цртежом дефинише себе.

Значај ликовног васпитања на предшколском узрасту

У последњој деценији се у литератури у друштвено-хуманистичким наукама наглашава значај предшколског узраста. У предшколском периоду брзина стварања веза и број створених веза између неурона је неупореди-во већи него после седме године (Рајовић, 2009:4). О потенцијалима раног предшколског узраста до треће године као о периоду огромних развојних потенцијала, говори и Милановић (2002). Аутори сматрају да се на децу овог узраста приликом реализације ликовног израза делује интегративно јер им се подстиче развој: когнитивних, моторичких, чулних и других способности. У исто време код деце се развија самопоуздање и прихватање околине. Позивајући се на савремене педагошке теорије, Филиповић (2009) наводи да свако дете има потенцијале за развој креативних способности. У том контексту јављају се различити ефекти који зависе од приступа који се примењује у оквиру ликовног васпитања. Због тога је потребно вршити научна истраживања која би се бавила проблематиком ликовног васпитања и утицаја различитих приступа и програма на развој ликовне креативности код предшколске деце. Према Карлаварису, Келбли и Станојевић Кастори (1986:23) процес ликовног стваралаштва предшколског детета има своју исходну тачку у живом и непосредном посматрању и доживљавању свега онога што дете окружује, односно интересује и привлачи. Ликовна креативност (Вукашиновић Копас, 2005:93) код деце предшколског узраста запажа се, а према показатељима професора методике ликовног васпитања изражава се: као велика слобода у ликовном изразу, дете даје себи одушка, дете има своју личност и не иде у шаблон, елементи композиције су добро постављени и могу да егзистирају као потпуно ликовно остварење, чак и белина на цртежу је компонента са креативним значењем. Дете се игра и говори ликовним језиком, може да измишља, истражује и готово увек презентује свој лични став. У дечјем ликовном изразу (Vranjković, 2010:254) у већини случајева налазимо на креативан процес. Креативност деце треба подстицати. Веома је важно не потцењивати дечије идеје алтернативним питањима и подстицати их на другачија решења. Постављањем питања – шта мислиш, може ли ово да се прикаже другом бојом, или који је наш данашњи задатак, инхибира се дечија креативност. Децу треба охрабривати да сама пронађу што већи број ликовних решења. Стваралачку климу у вршњачкој групи могуће је неговати награђивањем креативног приступа, а избегавати ситуације у којима се код деце ствара страх од неуспеха. Сомолањи и Богнар (Somolanji, Vognar, 2008:95) наводе да се у васпитно-образовном процесу спутавање креативности често може видети приликом инсистирања на само једном исправном одговору. Копас-Вукашиновић (2005) је истраживањем добила резултате који показују да ликовна креативност деце поласком у школу опада.

За упознавање ликовног израза детета, потребни су искуство, теоријско знање, интуиција и подстицај детету да емоције изрази ограниченим ликовним средствима а да, најчешће, каже много више од очекиваног. Унутрашњи свет детета свакако постоји, али проблеми настају ако оно није у стању да га искаже вербално, па га потискује у себи. Због тога је ликовно изражавање веома важно у предшколском узрасту. Језик ликовног израза детета су сликовни симболи којим оно шаље поруку објашњавајући себе и околину, односно своје психосоцијално стање. Природни импулс детета је да саопштава своје емоције, што добија праву димензију ако је онај који добија информацију разуме дете и подстиче га. Инхибиција детета предшколског узраста покуда да његов ликовни рад није рефлексивна реална представа стварности може бити веома негативна. Још негативније може да утиче на децу са сметњама у развоју, па због тога са њима треба да раде квалификовани стручњаци који ће дечје ликовне одговоре користити као терапеутско средство. На основу сопственог искуства дугог четири деценије, констатујемо да на предшколском узрасту не постоје деца која нису ликовно креативна. Постоје недовољно креативни васпитачи, учитељи, ликовни педагози и родитељи који својим незнањем угрожавају ликовну креативност и израз детета. Самим тим, они не само да дестимулишу, већ руше и богат унутрашњи свет детета и жељу за изражавањем, па фактички урушавају интегритет детета у биопсихосоцијалном смислу. Дете не треба усмеравати ка ликовном остварењу наметањем става да је оно добро само ако се допада околини, већ га треба подстицати да покаже свој природни потенцијал за ликовно изражавање. Цртеж који је за ликовно необразовану одраслу особу неразумљив не значи априори и да дете није креативно. Таква особа заправо не зна да чита симболику ликовног израза детета и њен утицај може да буде врло негативан када је реч о самопоштовању и емоционалној стабилности детета. Треба увек бити спреман на то да је сваки ликовни одговор детета на задату тему тачан и да не постоје нетачни одговори. Сваки нови ликовни одговор је степен ка вишем нивоу креативности и откривању интеракције детета и света, јер дете перманентно учи и добија различите садржаје из спољашњег света који га подстичу да на иста питања – теме, у различитим периодима живота, различитим ликовним елементима одговара. То је веома значајно за дете са сметњама у развоју. Ако бисмо пратили његову ликовну еволуцију, видели бисмо да оно у кратком временском периоду, под утицајем педагошког модела помоћи и подршке, напредује брже него дете којем је ова помоћ ускраћена. Стимулишући ликовни развој, заправо, утичемо на дете интегративно. Уз ликовну креативност, оно развија: пажњу, мишљење, памћење, емоције, говор, фину моторику... Не постоји алтернатива ликовном изразу. Дете ће цртати (и обликовати) и ногама, устима, лактовима и како се већ снађе, јер потреба за ликовним изразом је непрекидни снажни

подстицај из мозга и он ће пронаћи начин да се оствари трагом и обликом на било којој површини (земља, песак, вода...) и било којим материјалом (камење, грање, плодови...). Тај одговор ће бити велики и о њему различити стручњаци, са више аспеката, могу да кажу много. Међутим, није суштина у одговорима стручњака, већ у прихватању чињенице да инхибирајући ликовни израз детета вршимо атак на његово биће. Не постоји дете које не жели да се ликовно изрази, да црта и обликује. Постоје само родитељи и педагози који не могу или не желе да подржавају и подстичу ликовни израз детета. Деца филогенетски и онтогенетски носе у себи жељу да цртају и обликују, да стварају, да нам дају поруке које треба разумети и правилно их усмеравају ка потпуном ликовном изразу, а самим тим и ка ликовној креативности. Треба да постоје квалитетни услови за развој ликовне креативности у предшколском периоду, јер ускраћивање и недовољно ангажовање васпитача и родитеља у ликовном одрастању, у предшколском периоду, могу лоше да се одразе на свеукупни развој детета. Није суштина да васпитач, родитељ и околина оцењује дететово ликовно остварење као тачно или нетачно решење, већ да јасно виде и протумаче ликовну поруку у ликовном остварењу и да кажу: „Браво, ово је непоновљиво...” То је права истина, јер је дете заиста непоновљиво у свом ликовном изразу. Што је негативни утицај средине на дете већи, оно све мање цртајући и обликујући ликовно изражава своју реалност, сопствене мисли и став, а све више оно што би други желели да виде. Због тога и ликовна креативност деце нестаје (Којић, Марков, 2010). У истраживању Синдика и Елезове (Sindik i Elez, 2010:119) као показатељи ликовности коришћени су: дуг временски период проведен у ликовном раду, дуга раздобља посматрања репродукција, слика и других уметничких дела, занимање за гледање и читање књига о уметности, занимање за скупљање репродукција и другог ликовног материјала, занимање за својства околине (боју, облик, волумен, текстуру), изразита способност запажања појединости у околини, изразита способност памћења визуелних детаља, техничка вештина у ликовном изражавању уз постизање сличности са стварношћу, занимање за ликовно истраживање (материјал, техника, облик), поређење ликовних вештина приказивања (скраћења, ротација, покрет, перспектива). Но, и поред добијања значајних статистичких резултата који примењене показатеље доводе у везу са ликовношћу деце, аутори закључују да је узорак од 74 детета предшколског узраста недовољан да би се у потпуности прихватили ови параметри у доказивању ликовности. И поред тога што је студија показала да постоји статистички значајна повезаност димензија три различите скале процене за процену даровитости (ликовне, музичке и опште), аутори истраживање виде као потенцијално корисне смернице за будућа истраживања. Вукосав и Синдик (2010: 151-152) сматрају да је главни показатељ ликовне даровитости способност детета да

произведе препознатљиве облике најмање годину дана пре својих вршњака. Битну разлику између уобичајеног ликовног развоја и развоја ликовно даровитог детета показује: ликовно просечна деца баратају наученим ликовним схемама, а ликовно надарени се ослањају на запамћене појединости и доживљене ситуације; ликовно даровити раније овладају ликовним вештинама приказивања као што су постизање ротације, скраћења, перспективе, сенке; ликовно даровито дете није способније само у ликовном изражавању, већ има повећану осетљивост за облике, боју, текстуру, положај и покрет.

Метакогнитивни модел подстицања ликовне креативности

Општи закључак анализе дечјих цртежа би био да савремене ликовно-педагошке тенденције теже ка иновацијама. Савремени методички приступ у усмереним активностима ликовних васпитања глобално се заснива на снажном вербалном подстицају у уводном делу, на конкретизацији мисли, осећања, идеја... детета да у главном делу усмерене активности на папиру остави ликовни отисак свог менталног потенцијала и да се анализом цртежа у завршном делу визуелни ефекат поново вербализује и тиме направи последњи потез у затварању циклуса с уводним делом.

Овај процес оставља жељени утисак на примаоца информације на релацијама деца–одрасли, деца–деца, одрасли–одрасли и указује на међусобне односе симбола које учесници овог процеса спонтано развијају док стварају. Реализација идеје детета, поред стимулације, зависи од осећања и мотивације. Будући да свет око нас није за све исти и да аспекти посматрања зависе од биопсихосоцијалног статуса посматрача, не чуди што најкреативнији дечји радови немају стереотипне облике линија, простора, површина, боја и др.

Ако су деца мотивисана и вођена на одговарајући начин, с обзиром на индивидуалне способности, она ће стремити ка заједничком циљу, али ће ликовну креативност изражавати у складу са својим биолошким потенцијалима, развијајући се као целовите личности.

Оваквим начином рада с децом предшколског узраста остварује се успешан педагошки рад. Дечја ликовна креативност се посматра са проблемског аспекта. Потом се подстиче разноврсност и флуентност идеја уз могућности тражења и постизања нових могућности и решења. Деца експериментишу својим ликовним изразом и притом комуницирају међусобно и са одраслима. Њихове социјалне компетенције јачају, а самим тим постају и емоционално зрелија.

У шематском приказу бр. 1, према моделу Којић, могу да се подстакну будућа истраживања дечјег ликовног стваралаштва.

Шема 1. Према моделу Којић: Шематски приказ метакогнитивног модела



Опис процеса рада кроз усмерене активности методике ликовног васпитања деце предшколског узраста

С аспекта методике ликовног васпитања креативност је дефинисана као: велика слобода у ликовном и индивидуалном изразу, цртежи су композицијски добро постављени, дете се игра ликовним вредностима, ствара у тренутку, истражује и богати композицију показујући свој лични израз (Копас Вукашиновић, 2005; Којић и сар., 2007).

Концепција савремене педагошке подршке у методици ликовног васпитања, а која директно извире из више од четири деценије дуге праксе, састоји се од следећих целина:

Професор и васпитач (приликом огледних активности), а потом и студенти у уводном делу усмерене активности у трајању до пет минута осећајно говоре наводећи асоцијације које садрже појмове који могу да се реализују ликовним елементима (ликовни елементи: тачка, линија, површина, текстура, светлост, боја, облик, простор...) и њиховим односом унутар естетских начела компоновања (композицијска начела: смер, положај, величина, пропорција, ритам, интервал, јединство, доминанта, дискорд, равнотежа, градација, репетиција, хармонија, контраст...). Основно правило је да особа која подстиче децу наводећи одговарајуће асоцијације (професор, васпитач или студент) деци прилази мирно и сталожено као да на свету осим деце која су у групи не постоји нико. Емоционална атмосфера

мора да буде опуштена и свако дете треба да осети пријатност. Деца се са васпитачицом (васпитачем), професорком (професором) и студенима држе у полукругу и на договорени знак затварају очи. Дете које припада групи деце са сметњама у развоју или вуленрабилној популацији деце је обично уз професора, васпитача, студента или детета које је препознато као изразито просоцијално и толерантно. Давањем позитивног импулса свој деци у групи чини се први корак у подстицању слободе у ликовном изражавању, а потом и слободе у стваралаштву. У уводном делу очекујемо да ће код деце бити подстакнуто ликовно мишљење, покренуте емоције које ће у зависности од ликовне и интелектуалне зрелости детета у његовој свести створити богате визуелне и емотивне представе, а то је први корак до налажења ликовног решења. У уводном делу, с обзиром на то да деца жмуре, њихова видна перцепција се не користи, па је претпоставка да се ангажују процеси као што су представљање, замишљање, визуелизација односа у простору и сл. Идеја је да деца пријатни вербални доживљај у главном делу усмерене активности конкретизују у визуелну пројекцију. Локус спајања дечје перцепције света, мисли и осећања уз подршку асоцијација као катализатора овог процеса одразиће се и на креативност ликовног израза. Ненаметљивост, суздржаност, стрпљивост, искреност, опуштеност и сугестивност наратора с необичним обртима у садржају асоцијација препустиће децу маштању.

Писмена припрема за ликовну активност треба да садржи асоцијације са појмовима ликовних елемента и синтаксе и њихових односа унутар композицијских начела компоновања.

Пример реализовања усмерених ликовних активности са одабраним ликовним појмовима за подстицање асоцијација на тему: Облаци

Боја: Бели – сиви – тамносиви – црни – плави – тамноплави – модри – љубичасти – ружичасти – пурпурни – црвени – модрозелени – тиркизни – наранџасти – златни...

Облик и величина: Округли – овални – дугуљасти – безоблични – заобљени – закривљени – замотани – одмотани – развучени – растегнути – сабијени – распршени – згуснути – проређени – нагомилани – преклопљени – велики – мали – широки – уситњени – укрупњени...

Текстура: глатки – меки – влажни – суви – пуни – празни – ваздушастасти – прозирни – мутни – пуни боје, ваздуха, прашине, магле, кише, ветра, олује, муња, громава, мрака, звезда, птица, лептира, пчела, балона, латица цвећа, цветног праха, мириса...

Компоновање у простору: Облаци изнад главе – ниски спуштени, високи – подигнути, далеки облаци, облаци на хоризонту – високо изнад хоризонта – ниско на хоризонту, долазећи – одлазећи облаци, облаци са сунцем – са месецом испод – изнад облака, облаци са сунцем – са месецом у облаку, облаци без сунца – без месеца...

Ритам (облика и боја) у простору: облаци који стоје, облаци који јуре, облаци који се врте округ, облаци који мењају боје, облик, место, висину у простору, облаци који се спајају – раздвајају – скривају – нагло појављују – нагло нестају, плутајући облаци, пулсирајући облаци...

Синтакса: Одморни – уморни – тмурни – наругушени – љути – весели – раздрагани – разиграни – тихи – гласни – узнемирани – успавани – будни – топли – хладни – угодни – неугодни – брижни – немарни – тужни – радосни – облаци. Паметни облаци (када из њих пада киша баш када треба). Страшни облаци (када се гомилају и пуне олујним ветром...). Збуњени облаци (Када се час разилазе – час скупљају, када се час спајају у један велики облак – час раздвајају у пуно малих облака...). Моћни облаци (који могу да те понесу – донесу – однесу...). Облаци са карактером (који те штите и скривају) и без карактера (који те притискају). Разни други облаци: Збуњени облаци, усамљени облаци, облаци који не знају да оду, облаци без путање, облаци који су скренули са путање, изгубљени облаци, нађени облаци... Чињеница је да је за дете сваки облик који виђа у природи ликовно нерешив на начин којим би се он визуелно подударао са реалистичком представом у природи, али четири деценије дуго искуство професора методике ликовне културе показује да асоцијацијама изазвана ликовна визуелна представа на одређену тему – даје много квалитетнија ликовна решења него што је то случај код традиционалног начина извођења уводног дела. Деца не морају да препознају значење сваке речи, али синтетички дат асоцијативни подстрек им пружа могућност да речи чији смисао не знају ставе у контекст теме, па да логичким закључивањем дођу до ликовног решења. За ликовни израз детета битан је његов субјективни став на задату тему након понуђених асоцијација. Оваквим приступом код деце предшколског узраста подстиче се и развија симболизација. Описујући линије као развучене, скупљене, размакнуте, затегнуте, опуштене, једва видљиве или боје као ватрене, топле, хладне, узнемиравајуће, смирујуће, гласне или облике као успаване, уморне, одморне, узнемирене, тихе, брижне... деца развијају својеврсни ликовни језик и уче ликовну азбуку којом богате ликовну креативност...

Пример за неасоцијативни стереотипни начин реализовања усмерених ликовних активности

Приче које се обично примењују у оквиру традиционалних методичких оквира, а на исту тему, обично се у уводном делу започињу на следећи начин: „Децо, на претходним активностима упознавања околине сазнавали сте шта је то облак, где се он у природи налази, од чега је сачињен и како он изгледа; знате да постоји пуно врста облака; знате да их делимо на... итд. Ко може сада да ми каже како се зову неки од тих облака и да ми опише како

изгледају облаци...“ Када се деци унапред дају инструкције да су једина могућа добра ликовна решења она решења која се подударају са наученим на усмереним активностима познавања околине, односно реалистичким представама виђеним у природи, њихово дивергентно и конвергентно мишљење се не подстиче довољно. Можда би дете у својој машти видело нешто што старији, оптерећени рационалним не могу ни да замисле, па зашто му онда не дозволити да своју имагинацију конкретизује, а да притом неће наићи на отпор васпитача.

Савремени методички приступ у уводном делу априори не даје решење, већ даје могућност сваком детету да своју замисао оствари сопственим ликовним језиком. Уводни део је импулсна креативна енергија која дете уводи у истраживање; идентитета, емоција, маште и сл. Асоцијативни подстицаји визуелних представа су за сву присутну децу иста, али њихова перцепција у значењу и повезивању појмова је другачија, па се претпоставља да ће и ликовна решења бити различита. Свако дете ће проблему прићи на свој начин. Сваки исказан ликовни одговор биће тачан. Дете неће цртати само оно што види у објективном свету, већ и оно што зна и што својим менталним склопом доживљава у свом развојном ракурсу.

Опис фаза подстицања ликовне креативности код деце предшколског узраста савременим методичким приступом насталих из непосредне праксе

Прву фазу – *уводни део* карактерише мирноћа и заинтересованост деце. Тишина се на хомеостатичан начин уклапа у излагање професорке, васпитачице или студента. Реченице се изговарају мирним тоном, умереним ритмом и у зависности од тематике бржим или споријим темпом. Вокалне синкопе између реченица или речи, на основу нашег искуства, не дају квалитетније резултате у реализацији ликовних цртежа, јер ремеће децу у контемплацији. Док одрасли прича деца се опуштају и пролазе кроз фазу релаксације. Израз лица им је миран, а мишићи тела опуштени. И даље су спојени шакама, али је стисак знатно лабавији, јер су изазване асоцијације највероватније код сваког детета које слуша другачије, па потпора вршњака или одраслог слаби, те се шака као инструмент менталних функција полако ослобађа. Дакле, у уводном делу деца припремају и фину моторику за предстојећи задатак. Такође су прошла кроз фазу менталне катарзе, јер није искључено да су деца пре ове активности била психички напета или им боравак у вртићу није био довољно занимљив, па ова ликовна терапија може само да подстакне радозналост код њих и да их удаљи од свакодневних дечјих брига.

У главном делу ликовне активности, на основу нашег искуства, деца приступају реализацији визуелне представе и имагинације изазване асоцијативном формом визуелних и емотивних појмова, а уз искуства и знања која деца имају. Док стварају не разумеју ликовне симболе, али у завршном делу док објашњавају своје радове синтетичку графомоторички израз и експресивни говор и тек тада рад добија на свом квалитету. Ако га ликовно посматрамо, цртеж је креативан, а уз вербално објашњење у завршном делу, он добија димензију непоновљивог решења. Због тога и не постоје стереотипни радови када се деци шаље креативни код заснован на релацији фидбека.

Овај део карактерише „ликовна кошница“. Деца заузимају места за столом и почињу да цртају. Професорка, васпитач и студенти прилазе деци са одобравањем, а у намери да их охрабре да наставе да цртају. Ликовна меморија деце покренута асоцијативним подстицајима визуелних и емотивних садржаја и одобравањем одраслих проткана поверењем, позитивним вибрацијама и вером да је свако дете способно да дође до најквалитетнијег решења сигнал је да деца могу да почну да раде. Значи, речи су сувишне, а упутства типа: „ Децо, сада почињемо да цртамо...“ недопустива, јер спутавају ликовну креативност.

Важна је и чињеница да дете које неће да црта из било којих разлога има слободу да без било каквих последица то не чини. Али, ако се предомисли, има могућност да се прикључи групи кад то пожели. Дете може да посматра рад друге деце и да га афирмативно коментарише. Искуство професора методике ликовне културе је показало да се овакве ситуације ретко дешавају и да су привременог карактера. Детету се у оваквим ситуацијама прилази, ако се процени да оно то жели, без прекора и са намером да се код њега не створи осећај кривице. Интравертно или дете са сметњама у развоју васпитач, професор или студент могу током овог дела усмерене активности да држе за руку и да шетају кроз радну собу посматрајући вршњаке док раде.

Потом следе социјалне интеракције у току ликовног изражавања. Оне се састоје од интеракцијске комуникације дете–дете, васпитач–дете, професор–дете, студент–дете. Дете се у току рада подстиче и омогућава му се да се ликовно изражава: у пару, групно или индивидуално. Док црта, дете се социоемоционално ослобађа, јер добија подршку од одраслих и вршњака. Деца у току активности воде тихе дијалоге, јер повишени тонови нарушавају ритам рада нарушавајући њихове идеје. Професорка, васпитач и студенти прилазе деци уз дискретно праћење процеса, али и уз могућност вербалне или невербалне комуникације која може да има искључиво подстицајни карактер. Интересовање детета док ствара и објашњава свој цртеж одраслима или вршњацима је константна, јер му подршка одраслих и вршњака улива самопоуздање и шаље енергетске импулсе да своју непоновљиву идеју реализује. Деца постају свесна да што су им цртежи више различити, то је ре-

зултат бољи. Она се кроз методичку ликовног васпитање уче да себе прихвате онаквим какви јесу, а не онаквим каквим би окружење желело да их види. Због тога њихови цртежи ни у почетном стадијуму главног дела нису шаблонизовани. Често је давање идеја путем вербалних и невербалних сигнала на релацији дете–дете. Конкретизација ових идеја одражава се кроз непоновљиво ликовно решење, посебно када деца раде групно или у пару. Главни део није временски ограничен и траје колико и интересовање деце за цртање.

Рензули (Renzuli, 1992) наводи да деца интересовањем обезбеђују енергију како би задатак извршила до краја.

Путем вербалне или гестовне комуникације одрасли бодре децу, што чине и сама деца међусобним контактима да истрају у својој идеји. Деца која не могу да започну рад од одраслих добијају искључиво вербалне инструкције које се односе на понављање неких асоцијација или допуну асоцијацијама у чијој синтаксичкој основи су и даље: облик, боја, контраст, светлост, структура, ритам, темпо... Детету се даје подршка да започне рад на основу аудитивне перцепције, јер она, на основу дугогодишњег искуства ликовних педагога, подстиче на раније логичко и апстрактно размишљање у односу на децу истог узраста. У овој фази деца дају идеје једна другој, али не преузимају готова ликовна решења једни од других, јер су крајњим исходом усмерени на вредновање различитости, односно сопствене идеје. Одрасли могу у ваздуху рукама или прстом да дају идеју о томе како да дете започне рад, али никада не започињу дечји рад.

У овом делу рад се одвија у пару или у групи. Рад у пару се практикује најчешће када је једно дете стидљиво или има сметње у развоју, а друго је толерантно, просоцијално и показује жељу да другима помогне, па синергија оваквог рада даје квалитетне резултате. Дете које има више самопоуздања и које је сигурније у ликовном изразу вербалном и невербалном комуникацијом стимулативно делује на вршњака који нема довољно сигурности да започне рад.

Рад у групи је такође веома важан, нарочито за хиперактивну децу која због природе свог поремећаја најчешће не завршавају своје радове. Обично то није последица недовољног времена или њихове неспособности, већ неадекватног приступања задатку. Често се код ове деце уз посебан методички поступак може подстаћи ликовно изражавање и креативност. На децу са хиперактивним понашањем, како показују многобројне студије (Barkley, 2000; Phelan, 2005; Марков, Којић, 2010), похвале и награде утичу стимулативно. Ако, дете с оваквим понашањем зна да ће бити похваљено, ако истраје у свом задатку (јер ова деца су препознатљива по томе да задатке не завршавају до краја), похвала не само да ће подстицати његов ликовни израз и креативност, већ ће инхибирати и његово импулсивно понашање. Хиперактивно дете које иначе инхибира рад групе постаје ажурније, јер

га група подстиче на рад и оно схвата свој значај у групи. Овакав поступак је у складу с уважавањем различитости, јер се примењује приликом групног рада, а посебно кад се у групи поред хиперактивне налаз и деца са манифестацијама поремећаја у понашању, деца из маргиналних група. Хиперактивна деца и деца са поремећајима у понашању често због импулсивних поступака бивају одбачена од групе. Управо то правило похвале/наградe која је симболичног карактера враћа их у групу, јер да би деца с оваквим понашањем била социјално боље позиционирана, мораће да стекну поверење вршњака. Вршњаци овој деци дају подршку како би заједнички ликовни рад био композиционо потпун, а у исто време деца са нетипичним понашањем увиђају да су интегрални део групе. Користи дакле од подстицања креативности имају и деца са сметњама у развоју и деца типичне популације код којих се подстичу просоцијално, толерантно и алтруистичко понашање (Којић, Марков, 2011). Због тога о ликовном изразу и подстицању ликовне креативности може да се говори афирмативно и кад су у питању деца са сметњама у развоју.

У завршном делу деца вербално интерпретирају своје ликовне садржаје, богате речник и развијају дивергентно и конвергентно мишљење. Ова фаза је веома значајна, јер дете објашњавајући садржај свог рада и тумачењем карактера појединих ликовних елемената у композицији говори ликовним језиком. Реч по реч, мисао по мисао нижу се у јединствене вербалне и ликовне целине. Интравертна деца се отварају и својом вербалном флуентношћу изненађују професора, васпитача и студенте. Овом фазом се поред развоја говора подстиче и просоцијално понашање деце. Деца која се вербално теже изражавају или имају сметње у развоју наилазе на снажну подршку вршњачке групе. Вршњачком подршком се откривају нове ликовне поруке чији су творци аутор цртежа и вршњаци. У овом делу деца говоре, играју, глуме, имитирају, а у намери да афирмишу своје имагинације. То свакако представља новину у методици. Дечји цртежи губе на својој глобалној вредности уколико се деци не омогући да их вербално интерпретирају. Интерпретирајући радове деца долазе до открића шта су неким обликом или елементом хтела да искажу. Понекад су својим маштовитим причама и сами изненађени. Лепота и лакоћа израза, подршка вршњака и одраслих их подстиче на широко објашњење цртежа. Деца која нису била активна у главном делу усмерене активности имају право да дискутују.

Ликовни педагог, васпитач или стручни сарадник, када су у питању деца са сметњама у развоју, маргиналне популације и друга, примереним речима дају разумно и логично објашњење због чега дете није учествовало у претходном делу активности. Оваквим поступком код деце се развија толеранција, алтруизам, просоцијално понашање и сл. Свако има право на различитост.

Табела 1. Савремени методички приступ у реализацији иновативних усмерених активности ликовног васпитања деце предшколског узраста, према Којић

Усмерена ликовна активност – интегрисани приступ учењу	
Уводни део - Асоцијативни подстицај	
Прва етапа	Деца седе у полукругу, опуштеног су мишићно-постуралног става, држе се за руке. Васпитач им мирним и одобравајућим тоном препоручује да затворе очи и да седе и слушају. Он говори опуштајућим тоном. Међусобним додирима шака деца доживљавају снажне емоције подршке. Они су целина састављена од непоновљивих јединствености.
Ефекти прве етапе	Код деце се развија рецептивни говор, уче се да слушају, развија им се пажња (тенацитет, вигилност, фокусираност) у зависности од теме. Развијају аудитивну перцепцију која им омогућава да због асоцијативног подстицаја развијају густативну, олфакторну и тактилну перцепцију. Ако и не разумеју све речи асоцијације, она размишљајући у контексту логички повезују речи које не разумеју у целину и тиме подтичу логичко мишљење. Удубљујући се у поимање асоцијација довођењем у везу са ликовним представама, деца су готово у фази контемплатације. У њиховим мислима визуелне представе као слике ређају се у јединствене и непоновљиве композиције (а што ће главни део усмерене активности и показати). Дете дивергентно размишља и покушава и проналази више решења за конкретизацију визуелних представа у ликовни израз у главном делу активности.
Главни део - Метакогнитивна експресија	
Друга етапа	Деца из релаксирајуће етапе прелазе у етапу конкретизовања асоцијативног подстицаја. Аудитивна меморија се визуелизује. Идеје из претходне етапе од дивергентног мишљења стреме ка конвергентном, јер ликовно решење ће бити само једно – непоновљиво. Васпитач подстицаје дете понављајући неке асоцијације не спутавајући га у томе што је одабрао нпр. ружичасту боју за сунце, а љубичасту за крошњу дрвета. Дете може да пожели да су крошња и сунце тих боја и може да пожели да их види и на свом цртежу. Његова индивидуалност и право да жели да види другачије од других се изнад свега поштује. Дете своје мисаоне импресије и експресије сублимише у цртежу. Нема покуде, свако ликовно решење је одговор на дати задатак (примедба: код уобичајеног начина ликовног изражавања ово је неприхватљиво, цртежи морају да личе једни на друге јер им је узор сликовница, васпитачицини цртеж или „најбољи“ цртеж у групи; униформисаност и стереотипи се најалост преносе на губљење права на индивидуалност), јер ликовни израз је неизговорени говор и прво писмо у детета и ако њиме не стекне своју индивидуалност, онда ће бити депривирано и као личност у социоемоционалном смислу. Присилјавајући дете да за свој цртеж бира само боје локалног тона (жуту за сунце, плаву за небо, црвену за кров куће, зелену за траву...) васпитачи урушавају интегритет детета. Дете не треба учити да слика локалним тоном, само га треба подстицати да испољи креативни потенцијал који носи.
Ефекти друге етапе	Дете развија фину моторику која позитивно утиче на његов неурофизиолошки развој, на формирање синапси и неуронске мреже. Дете се игра ликовним елементима: линијама, бојама и облицима, стварајући непоновљиве ликовне поруке и композиције. Стиче самопоуздање, јер му је дозвољено (а нико не може да докаже супротно) да слика зелене облаке и плаву траву. Одступањем од стереотипног и шаблонског цртања, дете афирмише оно што заиста жели да буде у његовом цртежу, јер цртеж то доказује. Нико не може и не треба да оспори детету да пожели шта ће да буде део његове визуелне импресије и исказане експресије, јер су оне и разлог његове потребе за ликовним говором – изразом. У исто време, присилјавати га да слика зелену траву и плаво небо представља атак на дечију личност. Дете у ликовном изразу треба да осети слободу живљења и различитости. Ова фаза код детета подстицаје самопоуздање; такође и прихватање различитости, јер му није необично ни што његови другари имају потпуно другачије ликовне представе. А, опет сви су у праву и сви имају сопствено ликовно решење.
Завршни део - Говорна експресија – рецептивни говор	
Трећа етапа	Свако дете анализира свој рад. Нека деца чине то вешто стварајући оригиналне приче са необичним завршетком и са мноштвом ситуација. Нека деца уз подстицаје васпитача и друге деце анализирају радове, ослобађају се богате речник и лепо говорење. Вербалне релације дете–васпитач и дете–деца доприносе да се код предшколаца стварају прва искуства за јавне наступе и изражавање мишљења које ће бити подржано. Вербална флуентност постаје са сваком следећом активношћу све израженија. Једино правило је да буду толерантна. Препоручљиви су критички осврти на рад друге деце уз аргументе и мирним тоном. Пожељна је самокритика, односно идеја шта да дете уради квалитетније како би побољшало и ликовни израз и говорне способности на семантичком и синтаксичком нивоу.

Анализом свих фаза, а на основу искуства ауторки, овај методички приступ представља интегрисани приступ учењу и не усмерава децу само ка уметничком изразу, већ на њих утиче свеобухватно.

Овакав методички приступ даје и друге предности. Кроз ликовни израз на цртежу васпитач, професор методике ликовног васпитања, педагог и психолог могу да прате: когнитивни и социоемоционални развој детета. Методика ликовног васпитања је само полазишна усмерена активност око које се компатибилно реализују и све остале усмерене активности. Значајно место заузима усмерена активност развоја говора, али ниједна активност није потиснута. На основу цртежа и вербалне и невербалне интерпретације ликовног израза, васпитач, професор методике ликовног васпитања, педагог и психолог могу да развију студију случаја о детету. Осим на основу дечјег цртежа, подаци о детету се добијају од васпитача, родитеља и других.

Чињеница је да се оваквим методичким приступом између деце, професора, васпитача и студената развија јединствени ликовни језик. Деца овај језик разумеју путем ликовног доживљаја преко визуелне перцепције и меморије уз ликовно изражавање и анализу сопственог цртежа.

Искуства ауторки који су као методичари или организатори педагошке праксе присуствовале угледним усмереним активностима методике ликовног васпитача у високим школама или факултетима који образују васпитаче углавном су негативна. Она се свде на елементарну грешку када се деци унапред даје решење шта треба да нацртају. Затим васпитачи не дозвољавају деци да, на пример, небо обоје зеленом бојом, а дрво плавом или слично. Дете због таквог начина најчешће буде критиковано. Небо у главама традиционално оријентисаних методичара ликовног васпитања може да буде само плаво, а дрво мора да има зелену крошњу и смеђе стабло. Ова шаблонизација не само да спутава дечју креативност, већ нарушава дечји интегритет и оптималан развој.

Анализа дечијих цртежа

Радови деце се одлажу у портфолио и васпитачи и професор методике ликовног васпитања прате ликовни израз детета и његово напредовање или евентуална назадовања. Пратећи ликовни израз детета професор на основу дечјих цртежа препознаје креативност дефинисану као велику слободу у ликовном изразу. Професор процењује ликовну креативност посматрајући арабеску линија, па преко структуре предмета: ритам, мекоћу и еластичност линије које показују складност потеза. Комбинација боја хармоније и дисонанце су за процењивање ликовне креативности веома важне. У погледу композиционог гледишта, важна је уравнотеженост цртежа. Валерско и тонско раздвајање површина такође може да открије креативност и сензитивитет детета.

Глобално опсервирајући дечје радове, евидентно је да ликовни израз из активности у активност постаје оригиналнији и ликовно флексибилнији, уочљива је већа осетљивост на ликовне проблеме, ликовна рedefиниција постаје сензитивнија, осамостаљује се ликовна флуентност посматрана кроз призму маште и моторичких способности, а елаборација посматрана као визуелно памћење, односно искуство, машта, сензибилност и стваралачко мишљење добијају на квалитету.

Уважавање различитости и развијање креативности императив су овог савременог методичког приступа.

Закључак

Намера ауторки је да савременим методичким приступом у методици ликовног васпитања укажу на значај ликовног изражавања и утицај подстицања креативности на интегративни развој деце предшколског узраста. Ускраћивање или било која инхибиција која дестимулише дете да се слободно ликовно изражава врло се лоше одражава на његов неурофизиолошки развој. Стимулисање детета да још у првим месецима живота узима оловку или оловку у боји у руке и да оставља траг на хартији или другој подлози представља предфазу свих набројаних фаза у овом тексту. Први траг који дете оловком (кредом, пастелом, фломастером...) остави на хартији изазива низ менталних функција, а ако се оне не подстакну у најранијем периоду живота детета, последице могу да трају током целог живота. Ликовни израз је графички говор детета. И, као што недовољна стимулација социјалног окружења детета у погледу говора оставља трајне последице по вербалну комуникацију детета, исто тако и недовољно подстицање деце раног узраста на ликовно изражавање значајно и свеобухватно може да смањи његове укупне биолошке потенцијале.

У том смислу предлог би био да се методика ликовног васпитања деце предшколског узраста демаргинализује као активност коју могу да реализују васпитачи након основних студија без подршке ликовног педагога. Неопходно је усавршавање васпитача из методике ликовног васпитања у оквиру целоживотног учења. Ова активност треба да представља окосницу око које се поларизују све усмерене активности дајући иновативни квалитет предшколском васпитању. На основу табеле 1. и шеме 1. јасно се види да не постоји сфера развоја детета на коју ликовни израз нема утицаја.

Литература

- Barkley, R. A. Taking charge of ADHD. The Guilford Press, New York, 2000.
- Filipović, S. (2009). Značaj kognitivnih i kreativnih faktora u likovnom razvoju dece. *Inovacije u nastavi – časopis za savremenu nastavu*, 22(3), 62-72.
- Karlavaris, B., Kelbli, M., Tanojević Kastori, M. (1986). *Metodika likovnog vaspitanja predškolske dece*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Kojić, M. i sar. (2007). Kreativnost u likovnom izrazu kod hiperaktivne dece. *Misao*, (44), 11-15.
- Kojiћ, M., Марков, З. (2010). Педагошки модел подршке и хиперактивна деца кроз призму методике ликовног васпитања. *Настава и васпитање*, (3) 425-436.
- Kojiћ, M., Марков, З. (2011б). Рано откривање и превенција поремећаја у понашању кроз призму инклузије. *Социјална мисао*, 17(3), 141-154.
- Koras-Vukašinović, E. (2005). Osujećenje kreativnosti u likovnom izrazu prvaka. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 37(2), 82-98.
- Milanović, Ž. (2002). Likovne aktivnosti na jaslenom uzrastu. *Pedagoška stvarnost*, 48 (5-6), 403-408.
- Phelan, T. (2005). *Sve o poremećaju pomanjkanja pažnje*. Lekenik
- Rajović, R. (2009). *IQ briga roditelja*. Novi Sad.
- Renzulli, J. (1992). A general theory for the development of creativity through the pursuit of ideal acts of learning. *Gifted Child Quarterly*, 36 (4), 170-182.
- Sindik, J., Elez, K. (2011). Mogućnosti određivanja pouzdanosti i konstruktivne valjanosti za tri skale procjene nekih aspekata darovitosti predškolske djece. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 47(1), 108-123.
- Somolanji, I., Bognar, L. (2008). Kreativnost u osnovnoškolskim uvjetima. *Život i škola*, (19), 87-94.
- Vranković, Lj. (2010). Daroviti učenici. *Život i škola*, 24(2), 253-258.
- Vukosav, J., Sindik, J. (2010). Povezanost dimenzija tri mjerna instrumenta za procjenu darovitosti i neverbalne inteligencije predškolske dece. *Metodički ogleđi*, 17 (1-2), 149-175.

Подаци о ауторима:

Мирослава Којић магистарка вајарства и ликовни педагог, професорка је струковних студија за предмете ликовно васпитање и методика ликовног васпитања Високе школе струковних студија за образовање васпитача у Кикинди,
kojicmb@gmail.com

Загорка Марков, доктор наука специјалне едукације и рехабилитације, професорка је струковних студија за специјално-едукацијску и рехабилитацијску групу предмета у Високој школи струковних студија за образовање васпитача у Кикинди.

ПРИМЕНА АКЦИОНЕ ПЕДАГОГИЈЕ У НАСТАВИ ФРАНЦУСКОГ ЈЕЗИКА

Апстракт Појам "акциони приступ" у учењу страног језика подразумева да ученици усвајају језички материјал извршавањем одређених задатака, што их ставља у средиште наставног процеса. Циљ овог рада је да покаже у којој мери овај педагошки поступак доприноси квалитету наставе и какве резултате даје у пракси. Указује се, такође, на одређене теškoће с којима се сусрећемо у наставној пракси и предлажу се начини за њихово превазилажење. Разматра се потреба увођења наставних техника и активности које би оспособиле студенте за суочавање с конкретним ситуацијама друштвеног живота, путем анализе једног поглавља уџбеника *Objectif Express*, намењеног почетним нивоима наставе француског пословног језика. Истраживање је изведено на високошколској установи ФЕФА (Факултет за економију, финансије и администрацију) у Београду, на узорку од 26 студената, методом педагошког експеримента са паралелним групама. Исту лекцију смо обрађивали са две групе студената, с тим што смо се приликом увежбавања градива с контролном групом руководили традиционалним методама, а с експерименталном педагогијом задатка. Резултати истраживања показују да су студенти експерименталне групе показали виши ниво усвојених знања, што наводи на закључак да овај педагошки поступак даје добре резултате.

Кључне речи: акциона педагогија, задатак, студент, уџбеник, потребе

THE APPLICATION OF THE ACTION PEDAGOGY IN FRENCH LANGUAGE CLASSES

Abstract The concept of "action approach" in learning a foreign language implies that students internalize linguistic material by performing certain tasks, which places the student in the centre of the teaching process. The aim of this paper is to show to which extent this approach contributes to the quality of teaching and what results it produces in practice. Stressed also are some difficulties present in current teaching practice and suggestions are offered for their overcoming. The need for implementation of some teaching techniques and activities which would enable students to confront particular social life situations is considered through an analysis of a chapter in the textbook "Objectif Express" for the elementary level of the French language for business. The research was conducted in the high education institution FEFA (Faculty of Economy, Finance, and Administration) in Belgrade, on a sample of 26 students, and by the use of the method of pedagogic experiment with parallel groups. The same lesson was elaborated with two groups of students: with the control group we used traditional methodology, and action tasks in the experimental group when the material was practiced. The research results show that the students in the experimental group acquired more knowledge, which leads to the conclusion that this pedagogic procedure might lead to good results.

Keywords: action pedagogy, task, student, textbook, needs.

¹ mpopin@fef.edu.rs

ПРИМЕНЕНИЕ ДЕЯТЕЛЬНОСТНОЙ ПЕДАГОГИКИ В ПРЕПОДАВАНИИ ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКА

Резюме

Термин „деятельностный подход” к изучению иностранного языка означает, что учащиеся приобретают языковые знания выполнением конкретных задач, что ставит их в центр учебного процесса. В данной работе показывается в какой степени этот педагогический поступок улучшает качество обучения и какие результаты получаются на практике. В дальнейшем указывается на определенные трудности в педагогической практике и предлагаются пути их преодоления. Обсуждается необходимость внедрения таких методов обучения и видов деятельности, которые помогли бы студентам справиться с конкретными ситуациями социальной жизни, на основе анализа одного из разделов учебника „Objetif Exrgess”, предназначенного для изучения французского языка в сфере бизнеса - начальный уровень. Исследование проводилось в высшем учебном заведении (Факультет экономики, финансов и управления) в Белграде, на примере 26 студентов, с применением педагогического эксперимента с параллельными группами. Одну и ту же тему мы проходили с двумя группами студентов, но в работе с контрольной группой использованы традиционные методы, в то время как в работе с экспериментальной группой применялась педагогика заданий. Результаты исследования показывают, что студенты экспериментальной группы показали более высокий уровень приобретенных знаний, что приводит к выводу, что этот педагогический поступок дает хорошие результаты.

Ключевые слова: *деятельностная педагогика, задание, студент, учебник, потребности,*

Увод

Данас када нестају границе међу државама, а туристичка и професионална путовања постају начин живота, комуникација је базични принцип који нас кроз учење страног језика у друштвеном контексту доводи до нових метода рада на часовима. Циљ учења је ефикасна комуникација и активно укључивање у живот и рад земље чији језик учимо. Предавач, применом акционе методе, по принципу „задатак – конкретна примена у животној ситуацији“ уводи акционо учење језика путем којег преноси студентима инструменте знања. Робер, Розан и Рајнхарт (Robert, Rosen, Reinhardt 2011, 93) наглашавају, међутим, да овај метод није револуционаран, већ да представља спој комуникацијског приступа, методе рада путем обављања задатака и методе која се базира на искоришћавању способности ученика. Комуникацијске језичке активности се не обрађују искључиво у оквиру једне тематске целине, помоћу текстова и низова вежбања, како ученици не би стекли утисак да се учење језика своди на понављање истих ствари. Велики број наставника, међутим, услед недовољног броја часова и страха да неће успети да реализује наставни програм, избегава акциони метод и држи се традиционалног начина подучавања. Циљ овог истраживања био је да пока-

жемо да овај метод, примењен уз прецизно планирање наставног процеса и правилан одабир техника, олакшава рад наставнику и доноси добре резултате у пракси јер у потпуности укључује ученика у рад на часу. Ученик тако постаје активнији, самосталнији и свеснији своје улоге у процесу учења.

Појам *акциони приступ* у језичкој култури подразумева да се страни језик користи у свакодневном животу са конкретним циљем: службени преговори, писање дневника, читање упутства за употребу кућних апарата, одлазак у пошту или банку, заказивање састанака у секретаријату факултета... Заједнички европски оквир за живе језике свакодневним задацима придаје посебан значај. Према наводима Кристине Таглијанте (Taglijante 2005:37), „сви свакодневни задаци захтевају употребу језика, и писаног и усменог. О томе и не размишљамо када задатке обављамо на матерњем језику, али задаци могу да представљају проблем када их треба обавити у страном земљи, на неком страном језику“.

Од комуникационог приступа ка акционој перспективи

Лингвистичке и културолошке разноликости у друштву током периода интеграције и глобализације утицале су и на различите методе рада и приступа у учењу страног језика.

На почетку развоја комуникативне методе, почетком седамдесетих година, циљ предавача је био да оспособи ученика да самостално усваја знање страног језика путем оригиналних докумената: литералних текстова, новинских чланака, радијских или телевизијских емисија.... Задаци на часу били су прецизно дефинисани с циљем што ефикаснијег усвајања лингвистичких и културолошких елемената. Разговор о тексту, кроз ову врсту рада, омогућавао је да се подстакну и прошире знања која проистичу из самог текста или их преноси наставник.

У другој половини прошлог века социјални погледи се шире, културолошка слика у Европи се мења због развоја туризма и веће међународне покретљивости, тако да задатак предавача више није само пуко упознавање с оригиналном културом у писаном облику, већ и припрема ученика за сусрет с говорницима земаља чији језик уче. Почиње се са применом комуникационог метода који подразумева да ученик стиче знање страног језика које му омогућава упознавање с људима других култура, међусобну комуникацију и размену информација. Дидактички приступ с почетка века „разговарати о нечему“ сада постаје принцип „разговарати с неким“.

Сам крај прошлог века помера социјални поглед на свет за још један корак унапред. Предавач сада има задатак да ученика припреми за суживот у друштву које је постало мултијезичко и мултикултурално. Прва значајна промена која се осећа у систему учења страног језика јесте истовремено

увођење неколико страних језика. Самим тим, усвајање знања и његова примена постају нераскидив део у комуникацијској размени. Предавач сада, поред преношења знања, добија и улогу посредника између две културе чији је задатак да “подстакне међусобно разумевање и толеранцију, поштовање идентитета и културних разлика“ (Заједнички европски оквир: 10).

У XXI веку се кроз призму Европског оквира и европских интеграција уводи нови социјални циљ који студента, кроз учење страног језика, припрема за нови вид успостављања веза с другим културама путем размене информација и мишљења уз коришћење модерних технологија (интернет) или путовањима, кроз студирање и рад у другим европским земљама. Досадашњи наставни циљ „комуницирања с другима“ више није довољан. Задатак предавача је да ученика оспособи да “сарађује с другима“, стављајући га у средиште наставног процеса и чинећи га активним и равноправним учесником у процесу учења. Ученик, поред усвајања језичког знања, добија задатке који га суочавају с конкретним ситуацијама друштвеног живота. Он постаје друштвени актер с јасним циљем да успостави језичку комуникацију у различитим ситуацијама, на различитим местима и са различитим саговорницима.

Опис курса и ток истраживања

У складу с наставним планом и програмом факултета ФЕФА, студенти имају могућност да уче француски језик као изборни предмет четири семестра, током којих би требало да достигну ниво А2 Заједничког европског оквира, а евентуално и почетне нивое Б1, укључујући и лексику и терминологију значајну за струку. Ради се на развоју све четири језичке вештине које би их оспособиле да за релативно кратко време активно користе француски језик и омогућиле им сналажење у једноставним ситуацијама друштвеног и пословног живота. Настава се на првој, а делом и на другој години изводи према уџбенику *Objectif Express* аутора Беатрис Тозен (Beatrice Tauzin) и Ан-Лиз Дибуа (Anne-Lyse Dubois), објављеном 2006. године у издању француске издавачке куће *Hachette*. На другој години се прелази на уџбеник *Objectif Express 2* истих аутора, који има идентичну структуру. Због неусклађености предвиђеног броја часова с обимом уџбеника, нисмо у могућности да обрадимо сва поглавља, већ се опредељујемо само за један део.

Аутори су замислили уџбеник *Objectif Express* као општи курс који може послужити као основа за специјализоване курсеве. Дидактички пакет укључује уџбеник с аудио-диском, радну свеску и водич за наставнике. Уџбеник се састоји од десет тематских јединица. За полазну основу узимају се типичне ситуације из свакодневног и професионалног живота. Подела тематских јединица је извршена према комуникативним ситуацијама које

треба савладати: покретање поступка за добијање неког документа, обављање телефонског разговора, сналажење на железничкој станици, аеродрому, у метроу; оријентација у граду; проналажење смештаја, резервисање хотелске собе; поручивање у ресторану, обављање куповине, сналажење на пословном састанку, описивање неког искуства или активности. По завршетку овог курса, полазник би требало да буде оспособљен да говори о себи, својој породици, предузећу, да организује посао с колегама, да разуме и следи упутства за употребу неког уређаја, да се суочи с неким проблемом (болешћу, крађом, кваром). На крају сваке тематске јединице налази се поглавље у коме су рекапитулација граматике и вежбе изговора, после којих следе две странице обogaћене културолошким садржајима. На крају сваког поглавља дат је тест за проверу знања. На крају уџбеника су граматичка вежбања за сваку лекцију, решења тестова, транскрипције аудитивних докумената, табеле конјугација, листе нових речи и израза из свих лекција и портфолио са питањима намењеним самоевалуацији стечених знања.

За овај уџбеник смо се определили јер је прегледан, актуелан, усмерен ка равномерном развијању све четири способности, а студенти су га углавном добро прихватили. Међутим, иако је материјал намењен вежбању усменог и писменог изражавања разноврстан, модеран и занимљив (телефонски разговори, електронска пошта, мали огласи, игре по улогама и слично), примећено је да студенти немају увек довољно ентузијазма за вежбања. Тако, на пример, постоје одређене ситуацијске вежбе које, иако су прецизне у смислу давања садржаја ситуације, ипак не садрже довољан број елемената који би, на почетним нивоима учења, подстакли пасивније или слабије студенте да учествују у њима. Понекад је узрок недовољно предзнање, а често чињеница да им је тешко да се поставе у задату ситуацију (као што су на пример ситуације из професионалног живота које су им, будући да се ради о студентима прве године, још увек апстрактне). Такође је уочено да, иако смо као предност овог уџбеника издвојили његову јасну структуру, понекад управо то наводи на утисак да су часови предвидљиви и да сувише личе један на други. То доводи до незаинтересованости одређеног броја студената, која се може негативно одразити на целу групу и нарушити радну атмосферу на часу.

С обзиром на то да је циљ наставе и развој мотивације за учење, као и оспособљавање за самостално учење по завршетку студија, испитали смо које активности доприносе развоју позитивног односа и бољој интеракцији у наставном процесу. Према Пирену (Puren, 1988, 367), обавезна је употреба аутентичних докумената, а ти документи су разнолики (новински чланци, фотографије, брошуре, одломци филмова или филмови у интегралној верзији, радио-емисије, рекламе, песме итд.). Аутентични документи (звучни, аудио-визуелни и писани документи који нису намењени у педагошке сврхе)

треба да чине основу модерне наставе сваког страног језика. Они изузетно мотивишу ученике, тако да они кроз различите активности развијају своје језичке способности. Могу и да надокнаде могуће недостатке уџбеника, добра су припрема за сусрет са средином и изворним говорницима, те се тако, поред савлађивања језичких целина, усвајају и основе функционисања одређеног друштва. Према принципима акционог приступа, поред класичних језичких активности (разговарати, слушати, читати, писати), неопходно је студентима дати листу задатака које треба да изврше, нпр. погледати одређени видео-материјал, одслушати радијски снимак, написати писмо, урадити истраживање на интернету итд.

Пошто смо извршили анализу уџбеника, истраживачки рад се базирао на анализи техника и метода увођења и усвајања наставних садржаја, на прилагођавању дидактичког приступа потребама и сензибилитету студената. Неки од њих уче француски језик да би наставили студије у Француској или некој другој земљи, други да би обогатили радну биографију, професионално напредовали или били упућени на стажирање у неку од франкофоних земаља, а многи једноставно зато што им се тај језик допада. Поштујући захтеве студената, испланирали смо наставни процес и извршили одабир наставних техника и поступака који би допринели подизању квалитета наставе.

Исту наставну тему смо тестирали на две групе студената, с тим што смо се с првом групом држали садржаја уџбеника и упутстава за рад које дају аутори педагошког водича, уз класичну примену педагошког рада, а с другом смо имали слободнији приступ, комбиновали смо материјал из уџбеника с аутентичним документима, водили се акционим приступом, стављајући у средиште самог студента, а не предавача. Истраживање је изведено на високошколској установи ФЕФА, током пролећног семестра 2011. године, на 26 студената на почетном нивоу учења француског језика (А2), према наведеном уџбенику. Половина студената је припадала контролној групи, а половина експерименталној. Иако је наставним програмом факултета предвиђено учење другог страног језика од почетног нивоа, највећи број студената који се определили за француски језик има одређено предзнање које варира у зависности од начина на који су до тада учили и институција на којима се настава одвијала. Да бисмо добили две приближно уједначене групе, пре почетка истраживања обавили смо разговор са студентима, питали их зашто су одабрали да уче француски језик, да ли би волели да посете Француску или неку другу франкофону земљу, да ли су имали контакта са франкофоним говорницима, да ли приликом учења користе интернет и сл. На основу њихових ставова у вези с овим питањима, а имајући у виду у којој мери владају француским језиком, поделили смо их у две приближно уједначене групе. Затим је уследио рад на језичком и комуникацијском задатку у трајању од осам часова (трајање часа од 90 минута)

у периоду од четири недеље. Истраживање смо базирали на деветој наставној теми која носи назив *Questions d'organisation* и подељена је, у складу са структуром уџбеника, на четири јединице, тј. документа.. Као уводни текстови послужили су један новински чланак, два дијалога и два информативна документа који говоре о организацији радног дана, радне недеље и слободног времена. Кроз различите микроситуације пратимо радни дан директорке предузећа Хелен Франк. Документ А је новински чланак у коме она говори о свом уобичајеном радном дану. У документу В Хелен Франк води разговор са својом помоћницом, покушавајући да испланира обавезе за текућу недељу. Документ С се базира на два полуаутентична текста: електронском писму којим се позивају на састанак директори продавница и на упутству за коришћење мензе, намењеном особљу. Језички задаци који се обрађују у оквиру овог поглавља су: повратни глаголи у садашњем времену, просто будуће време, безлични изрази (*il faut*, *il est interdit de*, *il y a*), личне заменице у функцији индиректног објекта, прилошка заменица за место у, презент глагола *sortir* и *ouvir*, аспекатски глаголски израз *être en train de*. Од културолошких садржаја, издвајају се: стилови облачења у различитим приликама, начини на које Французи проводе слободно време, упознавање знаменитости Париза.

У обе групе обрада језичког и комуникацијског задатка вршила се на класичан начин, што ћемо показати на примеру документа D који носи назив *Un programme de visite*, у коме главни јунаци, руководиоци једног француског предузећа, организују посету Паризу за своје клијенте из Канаде .

Циљеви часа које смо одредили у припремној фази:

- Развој језичке компетенције: разговор о организацији посете, усвајање вокабулара из лекције; просто будуће време, аспекатски глаголски изрази;
- Комуникативни циљ: предлагање и прихватање предлога у датој животној ситуацији;
- Културолошки циљ: упознавање студената са знаменитостима Париза и поређење са знаменитостима Београда.

Тип часа: Увођење + обрада

Ток часа:

- Увођење нове теме, путем комуникативних вежби, уз фокусирање на језичке садржаје у лекцији;
- Слушање текста три пута: а) глобално разумевање – идентификација ситуације уз помоћ питања у вези с текстом; б) финално разумевање: провера разумевања путем микрозадатака предвиђених уџбеником; в) слушање по деловима, са нагласком на усвајању израза у вези с предлагањем и прихватањем предлога;

- Читање текста по улогама;
- Обрада граматичких садржаја (приликом објашњавања граматичких правила у обе групе смо се руководили принципима комуникативног приступа, наводећи ученике да језичке законитости откривају имплицитним путем, посматрањем примера из текста, уочавањем сличности и разлика и логичким закључивањем).

На следећем двочасу, с обе групе смо увежбавали обрађено градиво, с тим што смо с контролном групом то радили на стандардни начин, а у експерименталној смо применили акциони метод.

Студенти контролне групе су ради увежбавања граматике радили вежбе допуњавања механичким пребацавањем глагола из инфинитивног облика у будуће време и трансформације реченица употребом израза *être en train de* које су дате у оквиру уџбеника и радне свеске. Да би утврдили лексичке елементе, студенти су добили задатак да састављају реченице на основу задатих речи, у вези с организацијом путовања и боравком у Паризу, за колегу који тамо стажира у периоду од месец дана. Обе вежбе су подразумевале рад у паровима.

У експерименталној групи, ради увежбавања истих садржаја, студенте смо ставили у виртуелну ситуацију мотивишући их да симулирају наведени задатак. Поделили смо их у три групе. Прва група је добила задатак да преко интернета резервише авио-карту и хотелски смештај. Друга група је требало да путем интернета упозна француску кухињу и провери који су ресторани најповољнији за исхрану једног стажисте. Трећа група је добила задатак да се путем интернета информише о знаменитостима Париза које би стажиста требало да посети током боравка. Базични вокабулар из све три области студентима је био познат из претходних лекција. Будући да је реч о нивоу А2, наставник је предложио свакој групи само по један француски сајт, заједно с њима је учествовао у припремама, помажући им где и како да траже информације, постављао им је сугестивна питања која их воде ка извршењу задатка, с циљем да избегне непотребна лутања, водећи рачуна о временском ограничењу часа. Циљ предавача је био да укључи целу групу у ово виртуелно путовање. Сам појам „виртуелан“ подсећа на игру, што подстиче мотивацију на свим нивоима учења. Имајући у виду да је овај задатак више окренут стицању комуникацијских и цивилизацијских знања, експерименталној групи смо предложили и активности за утврђивање језичких садржаја. Међутим, овога пута нисмо користили низ граматичких вежби из радне свеске, већ смо издвојили неколико интерактивних вежбања с интернета. Те вежбе смо целој групи истовремено приказали на пројектору. За водитеље ове вежбе одредили смо два студента добровољца, а наставник је интервенисао само када је било неопходно. Овакав вид вежбања доприноси динамици часа и подстиче студенте на сарадњу.

На сличан начин смо обрадили и остала три документа, односно приликом увођења и обраде нових садржаја користили смо технике и поступке које предлажу аутори водича за наставнике, а приликом утврђивања били смо слободни да одређене вежбе и задатке заменимо конкретним задацима. Тако су, на пример, ради увежбавања лексике у описивању радног дана, предвиђене документом А, студенти експерименталне групе добили задатак да три пута погледају видео-снимак на коме један Француз говори о начину на који проводи дан, а затим да на основу сећања, уместо њега, попуне агенду. Контролна група је исту лексику увежбавала на основу вежбе која је дата у уџбенику, а где је, на основу агенде са назначеним временом, глаголима у инфинитиву и називима институција које главна личност треба да посети потребно описати њен радни дан.

Следећи пример односи се на комуникацијски задатак изрицања забрана, који се обрађује у оквиру документа С. Студенти контролне групе су увежбавали овај задатак изразом вежби трансформације из радне свеске, док су студенти експерименталне групе добили задатак да у малим групама направе плакат с инструкцијама о томе шта је забрањено радити на факултету, које је требало илустровати цртежима, по могућности хумористичког карактера.

Последњи пример односи се на вокабулар у вези с одевним предметима. Ова тематика се не обрађује посебно ни у једном од четири документа, као ни у целој књизи, али је предвиђена културолошким додатком који има за циљ успостављање поређења између кодекса о облачењу у Француској и у нашој земљи. С обзиром на то да је ова лексика неопходна у свакодневном животу и веома интересантна студентима, посветили смо јој нешто више времена. Пошто смо студенте обе групе путем пројектора упознали са називима основних одевних предмета (приказали им слику, пустили да чују реч, а затим тражили да гласно, хорски понове за гласом са рачунара), учесници контролне групе урадили су вежбу из радне свеске у оквиру које је требало да изврше класификацију одеће на мушку, женску и универзалну, а затим да усмено опишу одећу колега из своје групе. За експерименталну групу смо припремили игру меморије, предвиђену за рад паровима, где се писана реч меморише путем повезивања са сликом. И овога пута се потврдила претпоставка да је игра добро средство за подизање мотивације, без обзира на узраст. На крају, студенти експерименталне групе су добили задатак да погледају сајтове с одећом познатих француских модних кућа и да поруче неке од одевних предмета који им се допадају.

Пошто је градиво обрађено и увежбано, у обе групе је извршено тестирање којим је проверено у којој мери су студенти усвојили језичке вештине. Завршном тесту је присуствовало укупно 26 студената (13 из експерименталне и 13 из контролне групе). Обе групе су добиле идентичан тест састављен од пет група вежбања. Први задатак је имао за циљ проверу

способности усменог разумевања. Пошто су саслушали снимак са аудио-диска три пута, од студената се тражило да попуне агенду одговарајућим подацима. У другом задатку смо проверавали усвојеност вокабулара путем текста са празнинама. Усвојеност граматичке грађе се проверавала у трећем и четвртном задатку путем вежби трансформације и вежби са многоструким избором. Пети задатак је имао за циљ проверу разумевања писаног текста преузетог из рубрике *testez-vous* на крају поглавља где на основу прочитаног текста треба одговорити да ли је тврдња тачна, нетачна или непозната. Тестирање у обе групе је извршено током једног двочаса, а успех на тесту је вреднован тако што је сваки тачан одговор носио по један поен. Проенти изражени у табели представљају резултате завршног теста и изражавају број тачних задатака у односу на укупан број поена.

Табела 1. Резултати завршног тестирања по групама (%)

Серије задатака	Експериментална група (%)	Контролна група (%)
1) провера способности усменог разумевања	66,3	48,07
2) усвојеност вокабулара	56,2	40
3) усвојеност граматичких садржаја путем вежби трансформације	58,3	66,55
4) усвојеност граматичких садржаја путем вежби са многоструким избором	60	40,85
5) провера способности писменог разумевања	61,6	53,77
Средња вредност	60,48	49,85

Анализом тестова утврђено је да је експериментална група остварила бољи резултат, што наводи на закључак да им је изложеност ситуацијама из стварног живота током учења виртуелним путем омогућила лакше усвајање знања него што је то случај код примене имагинативних техника. То се пре свега односи на усвојеност лексике, док је знање из области граматике варирано зависно од типа задатка. Интересантно је приметити да је контролна група у просеку дала већи број тачних одговора од експерименталне групе приликом израде задатака граматичких трансформација. То би се могло објаснити чињеницом да се ученици углавном добро сналазе са задацима који се решавају механички, а проблем настаје тек онда када тако усвојена знања треба применити у новом контексту. Тако се испоставило да су студенти контролне групе дали знатно већи број нетачних одговора у граматичким вежбама са многоструким избором него студенти експерименталне групе,

којима је, очигледно, разумевање контекста помогло да дођу до тачних одговора. Слична је ситуација са вежбама вокабулара, где се од студената није очекивало да покажу пуко разумевање лекције, већ прагматичну способност да се усвојени вокабулар стави у логично-последичну везу.

Тестирање обе групе је показало да није довољно да студент само слуша предавања и потом их меморише, већ да је за усвајање знања која су показали студенти експерименталне групе потребно да током целог наставног процеса нагласак буде на практичној употреби језика, а не на аутоматском усвајању задатих форми путем међусобно неповезаних примера.

Поред резултата теста којим се проверавала усвојеност знања, у прилог оваквом начину рада говоре и резултати анкете којом, према болоњским правилима, студенти на крају сваког семестра вреднују педагошки рад наставника. Примећено је да просечна оцена варира од једног до другог семестра, у зависности од активности и техника које преовлађују у настави, као и да студенти знатно боље оцењују оне поступке који им омогућавају стицање конкретног искуства, у односу на стандардне методе.

Закључак

Применом акционог метода у експерименталној групи потврђено је да ова метода даје нови смисао учењу страног језика. У пракси је чест случај да незаинтересованост ученика за учење страног језика доводи и до незаинтересованости наставника који, суочен с недостатком мотивације код ученика, не успева да постигне очекиване резултате рада. Међутим, увођењем одређених задатака које треба извршити ова брига нестаје и смисао подучавања и преношења знања добија ново значење: говорни чин при учењу страног језика се одвија у оквиру језичког задатка који постаје део социјалног контекста и, самим тим, почиње да развија код ученика могућност разумевања, с једне стране, и примене научног, с друге стране.

Током овог истраживања код контролне групе се учење језика пре свега односило на обраду школских задатака, где је ученик био актер сопственог учења. Предавач му је задавао комуникацијске вежбе у које је директно укључен: састављање реченица или дијалог с другим студентима. Али овакав вид задатака је ограничавајући јер ученика не ставља у друштвени контекст и не повезује га с језиком и земљом чији језик учи, па према томе и не гарантује успешност приликом усвајања знања. У експерименталној групи применили смо другачији сценарио учења, где ученици постају актери у процесу учења стичући конкретно искуство пред могућностима које им наставник отвара. Циљ нам је био да студенте наведемо да буду корисници језика и да на активан начин извуку знање из примене језика у конкретној ситуацији, а не да пасивно усвајају нове речи. Успели смо да, кроз игру и

задатак, подстакнемо интересовање студената, пробудимо жељу за даљим учењем, као и да њихово знање проширимо не спутавајући га обрадом само једне теме. Овакав педагошки приступ нам је такође омогућио да превазиђемо разноликости у знању и интересовањима унутар експерименталне групе и одаберемо одговарајући ритам рада за сваког учесника групе.

Као основ за рад у експерименталној групи узет је виртуелни задатак који је подразумевао коришћење интернета. Али имајући у виду чињеницу да је циљ примене ове методе већа мотивација ученика, неопходно је напоменути да у оквиру овог приступа постоји низ макрозадака које користимо у наставној пракси, као што су, на пример, снимање кратког филма на одређену тему (у продавници, на пословном састанку, у авиону и сл.), прављење стрипова, каталога итд. Предност рада на факултету ФЕФА је у томе што групе за страни језик нису велике, студенти имају четири часа француског језика недељно, па наставник може да прилагоди наставу њиховим потребама, интересовањима и стилу учења. На располагању му је неопходна техничка опрема за успешно реализовање наставе и превазилажење монотоније на часу.

Овакав начин учења мотивише ученика и наводи га да дође сам до одговора на једно од најбитнијих питања у настави страног језика КАКО, јер ће кроз акциони приступ већ себи дати одговор на питање ЗАШТО ми је ово знање потребно. А то и јесте циљ сваког предавача, да пренесе знање и наведе ученика на решење КАКО да употреби страни језик у свакодневном животу.

Литература

- Cadre européen commun de référence pour les langues (2000): Didier, Strasbourg.
- Puren, Ch. (2001): *Histoire des méthodologies de l'enseignements de langues*, CLE International, Paris.
- Robert, J-P, Rosen, E, Reinhardt C. (2011): *Faire classe en FLE*, Hachette, Paris.
- Tagliante, Ch. (2009): *Evaluacija i Zajednički evropski okvir*, Datastatus, Beograd.
- Tauzin B., Dubois, Anne-Lyse (2003): *Objectif Express*, Paris, Hachette.
- Tauzin B., Dubois, Anne-Lyse (2003): *Objectif Express, Cahier d'exercices*, Paris, Hachette.
- Tauzin B., Dubois, Anne-Lyse (2003): *Objectif Express, Guide pédagogique*, Paris, Hachette.
- Шотра, Т. (2010): *Дидактика француског као страног језика*, Филолошки факултет, Београд.

Подаци о аутору

Мира Попин, наставник француског језика, Факултет за економију, финансије и администрацију, (ФЕФА), Београду, mpopin@fefaf.edu.rs

КОРЕЛАЦИЈА НАСТАВНОГ САДРЖАЈА У РАЗРЕДНОЈ НАСТАВИ: ЕНГЛЕСКИ ЈЕЗИК И МУЗИЧКА КУЛТУРА

Апстракт *Због тога што ученици млађе школске доби претежно глобално опажају и разумеју појаве, школско учење треба заснивати како на предметној подељености наставних садржаја, тако и на њиховом повезивању или интегрисању. Стога не изненађује чињеница да је тема корелације веома актуелна, иако не увек и не за све наставне предмете. У овом раду аутори пореде циљеве, задатке и садржаје за предмете Енглески језик и Музичка култура, као два наизглед потпуно различита предмета у циклусу разредне наставе основношколског образовања и васпитања, и налазе да поред разлика у циљевима и садржајима, ови предмети имају и много тога заједничког, те да није оправдана претпоставка да за ове предмете не постоје адекватне могућности корелације, а што би се могло закључити на основу информација у различитим приручницима за учитеље и наставнике доступним наставном кадру у Србији. Такође, у раду су представљени и различити модели интегрисања и корелирања наставних садржаја из ових предмета, с циљем да се укаже на неке од постојећих могућности, али и да се подстакну нова размишљања на ту тему.*

Кључне речи: *интегрисана настава, енглески језик, музичка култура, модели корелације.*

CORRELATION OF THE TEACHING CONTENTS IN JUNIOR ELEMENTARY SCHOOL: ENGLISH AND MUSICAL CULTURE

Abstract *Since junior students perceive and comprehend things mainly globally, school learning should be based not only on subject division of the teaching contents but also on their connectedness and integration. Hence, it is not surprising that the topic of correlation is current, although not all teaching subjects are considered. In this article the authors compare the aims, tasks and contents of the subjects English Language and Musical Culture, the two seemingly completely different subjects in the cycle of junior elementary education, and state that, besides the differences in the aims and contents, these subjects have much in common, and that the thesis that there are no possibilities for adequate correlation of these two subjects, which might be concluded based on the information in various teacher manuals available to the teaching cadre in Serbia is not justified. The paper offers different models of integration and correlation of the teaching contents of these two subjects, with the aim to point out some existing possibilities, and to stimulate further thinking and rethinking of the topic.*

Keywords: *integrated teaching, English Language, Musical Culture, correlation models.*

¹ d.prosic.santovac@gmail.com

КОРРЕЛЯЦИЯ УЧЕБНЫХ СОДЕРЖАНИЙ В КЛАССНОМ ОБУЧЕНИИ: АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК И МУЗЫКАЛЬНАЯ КУЛЬТУРА

Резюме *Потому что ученики младших классов главным образом глобально воспринимают и понимают явления, обучение в школе должно основываться как на предметном подразделении учебных содержаний, так и на их взаимосвязи и интеграции. Поэтому не удивительно, что корреляция является очень актуальным вопросом, хотя не всегда и не по всем учебным предметам. В этой статье сравниваются цели, задачи и содержания обучения по учебным предметам английский язык и музыка, этим, казалось бы различным предметам обучения в цикле начального образования и воспитания. Авторами обнаружено, что, несмотря на различия в целях и содержаниях обучения, эти учебные предметы имеют много общего, так что не подтвердилась информация что в этом случае отсутствуют возможности корреляции, которая приводится в различных пособиях для учителей и преподавателей в Сербии. Кроме того, в работе представлены различные модели интеграции и корреляции учебных содержаний по этим предметам, для того чтобы показать некоторые из существующих возможностей и стимулировать новые обсуждения данного вопроса.*

Ключевые слова: *интегрированное образование, английский язык, музыка, модели корреляции,*

Идеја о целовитости наставе

Стару школу и наставу још од времена Раткеа и Коменског редовно је оптерећивао проблем исцепканости наставних садржаја по предметима, јер се услед тога у свести ученика није могла формирати целовита слика о ономе што је било предмет учења. Таква, предметно и по другим основама несједињена знања била су и нефункционална, а такав приступ наставним садржајима и учењу противречио је и самој природи дејег глобалног опажања света и појава у њему, што је све имало за последицу да се створи идеја о целовитости наставе, као негација строге предметне издљености и неповезаности наставних садржаја. Истовремено су уследили и разноврсни покушаји путем којих би се, на линији залагања за целовитост наставе, обезбедило да ученици стекну потпунији увид у оно што у основи чини природу као скуп међусобно условљених или узрочно-последично повезаних појава. Мноштво различитих идеја о целовитости наставе, као и различита схватања о концентрацији и корелацији, а онда и о комплексној настави, резултирала су једним потпунијим теоријским објашњењем, које је Г. К. Барт (Barth) крајем деветнаестог века изложио у свом делу *Der Begriff der Konzentration in der Unterrichtslehre (Потреба за концентрацијом у настави, 1895)*. Он је у појам о целовитости наставе укључио „све наставне мјере које су ... усмјерене као последња одгојна сврха на јединство свјести,” што се постиже повезивањем наставе с искуством и доживљајима ученика изван

школе, а онда и поступке који би водили ка повезивању различитих тема унутар једног предмета, као и потребу за настојањем да се у свим приликама врши међусобно корелирање свих наставних предмета (Пољак, 1959: 20). Оваквим одређењем појма концентрације у настави он је, за разлику од дотадашњег свођења концентрације само на садржајну страну наставе, исти појам проширио на начин наставничког рада и на личност ученика (инсистирањем на ономе што доприноси формирању његове целовите личности).

Целовита настава у пракси савремене школе

Проблем целовитости наставе и данас је актуелан како у аспекту наставних садржаја и метода, тако и у аспектима циљева који се тичу развоја целовите личности ученика, а онда и развоја специфичних компетенција и способности ученика да креативно примењују знања у решавању животних проблема (Шефер, 2004), с обзиром на то да различите методе корелације “стимулишу изналажење групних решења, заједничко учење, креативно комбиновање и развој независних ученика” (Barnes, 2011: 68). Теоријски оквир на основу којег се у савременој школи настава може учинити интегрисаном темељи се на општеприхваћеним психолошким сазнањима о томе да дете млађе школске доби, слично предшколском детету, још увек појаве у природи глобално или целовито опажа, схвата и интерпретира. Такође, потреби за интегрисаном наставом, у циљу што бољег напредовања, посебно током првих година школовања, доприноси и континуитет у начину на који се од деце очекује да уче, у смислу повезивања искустава која деца доносе од куће и онога на шта наилазе у школи (Coltman & Whitebread, 2008). У прилог целовитости у настави иде и схватање Виготског да код деце на нивоу разредне наставе, или млађе школске доби, доминира спонтано сазнавање и мишљење, односно поимање ослоњено на глобална емпиријска искуства. Тек после тога, тј. пошто се под утицајем наставе формирају код деце научни појмови, сигурније ће се ићи у даље сазнавање света, јер се, како је тврдио Виготски, „цео свет дубоких веза које леже иза видљиве спољашњости, свет компликоване узајамне зависности и односа унутар сваке области и стварности, као и између њених појединих области отвара ...само ономе ко му се приближи кључем појма” (Петровић, 2006: 155). То значи да је основни циљ и сврха сваке наставе да се формирају кључни научни појмови или сазнања, а томе највише може допринети правилно разрешено питање везано за садржајни однос делова и целине, као једног од најважнијих проблема када се поставља питање како да се оствари целовитост као виши квалитет наставе.

Дидактичко питање целовитости наставе, у смислу интегрисања или концентрисања садржаја унутар једног наставног предмета или по основу

више предмета, у савременој школи решава се на више прихватљивих начина. То су: (1) персонална интеграција – тиме што један учитељ изводи наставу из два или више предмета, (2) методичка интеграција – путем тимске обраде неког проблема, опште дискусије о некој теми или договарањем наставника једног одељења о томе како да садржајно или методички повежу наставу из више предмета, а што има нарочит значај у предметној настави, (3) функционална интеграција – путем повезивања садржаја према њиховој функцији коју, на пример, могу имати у формирању неке вештине или допуне знања из једног предмета знањима из другог наставног предмета, (4) проналажење централне грађе или садржаја – свођењем наставе на оно што је централно или битно за одређени разред или степен школовања, (5) тематска интеграција – путем груписања наставних садржаја око неке средишње теме или идеје.

Целовита настава у земљама енглеског говорног подручја

У стручној литератури енглеског говорног подручја тематска интеграција заузима важно место, с обзиром на то да се сматра да таква „интеграција стимулише заинтересованост ученика за одређену тему, представљајући је путем нових и интересантних метода” (Lee, 2007: 163). У Великој Британији², на пример, пре увођења Националног курикулума крајем осамдесетих година двадесетог века, а с њим и јасно дефинисаних граница међу појединим школским предметима, тематска интеграција наставе је била уобичајена пракса, а данашњи наставници јој се постепено враћају, иако чешће у Шкотској и Северној Ирској у односу на Енглеску и Велс (Hayes, 2010). Такође, у Ирској постоје препоруке да се, на пример, настава модерних страних језика повеже с осталим наставним областима, и да се на тај начин „настава језика интегрише у општи курикулум, те да се тиме постигне да се страни језик престане посматрати као ‘споредан’ предмет” (Hayes, 2010: 81). Притом, тема корелације наставе енглеског језика као страног са другим предметима не јавља се често у англофоној литератури, као што би се можда могло очекивати, из простог разлога што је на енглеском говорном подручју од много веће важности проблематика везана за енглески језик као матерњи и енглески језик као други језик, тј. језик средине. Тако, на пример, у домену наставе енглеског језика као страног, Сузан Халивел (Halliwell, 1993) указује на могућности повезивања,

² Тренд ка спровођењу интегрисане наставе постоји и у осталим земљама енглеског говорног подручја, али због ограниченог простора у оквиру чланка није дат детаљан приказ за све земље. Преглед литературе се усредсређује на литературу енглеског говорног подручја јер се у раду фокус ставља на повезивање наставе из енглеског језика као страног и музичке културе.

углавном у смислу тематске интеграције, енглеског језика са другим предметима, али не и са наставом музике. Џејн Мун (Moon, 2005) теми приступа на сличан начин, с тим што она узима у обзир и практичне тешкоће које се јављају при планирању интеграције наставе језика и осталих предмета у случајевима када наставник језика није истовремено и учитељ, или из било којих разлога није у могућности да сарађује с учитељем, због чега као решење потенцијалних проблема предлаже начине на које наставник енглеског језика може сам да врши корелацију укључујући теме из различитих предмета у сопствене часове. Интегрисање наставе музике и других предмета је, такође, веома ретко експлицитно повезивано с наставом енглеског језика као страног, па тако постоје уопштене препоруке о интеграцији (Anderson & Lawtence, 2007; Humphries, С. и сар., 2011), а спроведено је и истраживање о ставовима наставника музичког према интеграцији њиховог предмета с осталим, при чему се дошло до закључка да су амерички наставници наклоненији оваквом начину рада (Zdzinski, S. и сар., 2007).

С обзиром на постојање различитих истраживања која указују на постојање јаке везе између музике и различитих аспеката учења језика (Gromko, 2005; Patel, 2008; Peynircioglu и сар., 2002; Smith, 2000; Wiggins, 2007), зачуђујуће је да постоји сразмерно мали број студија које се концентришу на експлоатацију ових веза и повезивање садржаја у настави музике и енглеског језика као страног. Међутим, многе активности препоручене за повезивање наставе музике и енглеског језика као матерњег или језика средине могу се искористити и на часовима страног језика, а неке од њих и представљају уобичајену праксу, као што је употреба одговарајуће песмице при учењу енглеске абецеде (Flohr, 2006; Sporborg, 1998), или употреба песама уопште, као успостављање везе између језика и музике (Glover & Ward, 2004). Неке од иновативнијих препорука тичу се прављења разредног речника на енглеском језику, а који би детаљније дефинисао појмове кључне у настави музичког (Tulloch и сар., 2012), или вођење личних 'академских бележака' на енглеском језику ради бољег организовања и праћења сопственог учења (Pearman & Friedman, 2009). Чланак Роберта Манфорда (Manford, 1997) посебно је значајан, јер указује на потребу корелирања предмета на основу њихових заједничких циљева, што је делимично утицало на осмишљавање различитих модела корелације приказаних у овом раду.

Практични модели међупредметног повезивања на примеру предмета Енглески језик и Музичка култура

У нашој земљи се за предмете Енглески језик и Музичка култура, у циклусу разредне наставе основношколског образовања, као два наизглед удаљена предмета, поред разлика у циљевима, задацима и садржајима,

може наћи и неочекивано много заједничког. То је нарочито видно у циљевима, који су постављени у правцу креативног изражавања и подстицања интересовања за различите народе, њихове културе и традицију, а онда и у садржајима и методама уграђеним у те циљеве, па тиме и у сам процес наставе. Тако, на пример, у *Правилнику о наставном плану за први, други, трећи и четврти разред основног образовања и васпитања и наставном програму за трећи разред основног образовања и васпитања* (Просветни гласник, број 1/05) наводи се да је циљ наставе предмета Музичка култура, између осталог, “развијање осетљивости за музичке вредности упознавањем уметничке традиције и културе свога и других народа”, као и “развијање интересовања, музичке осетљивости и креативности”, док се за енглески језик као циљ постављају “олакшавање разумевања других и различитих култура и традиција” и “стимулисање маште, креативности и радозналости” (2005: 85, 53). Исти правилник, као један од задатака предмета Музичка култура, дефинише и “неговање способности извођења музике (певање/свирање)” (85), док се у опису задатака за предмет Енглески језик истиче да, на нивоу усменог изражавања, ученик треба да “репродукује, сам или у групи, кратке рецитације и бројалице и пева познате песмице” (54). У оквиру и једног и другог предмета, у великој мери се обрађују песме за децу, те стога изненађује чињеница да се у приручницима за учитеље и наставнике не појављују препоруке за корелацију садржаја ова два предмета. Неки од издавача не нуде експлицитне препоруке за корелацију уопште, што је случај са приручницима издавачког предузећа «Едука», иако се у њима повремено јављају препоручене активности које остварују везу између предмета Музичка култура и предмета Ликовна култура (Смрекар-Станковић & С. Цветковић, 2008; Смрекар-Станковић & М. Б. Цветковић, 2008). Они који сугеришу корелацију, на пример, издавачке куће „Клет” и „Креативни центар”, то чине за предмете Музичка култура и Српски језик, Ликовна култура, Свет око нас, Здравствено васпитање, Физичко васпитање, Природа и друштво и Математика, док се страни језик нигде не помиње. Такав став је делимично и разумљив, с обзиром на то да наставу страног језика најчешће изводи професор страног језика, у овом случају енглеског, док су сви остали предмети поверени професору разредне наставе, коме је много лакше да врши међупредметно повезивање, пошто све обавља сам, па нема потребе за додатним договорима и усклађивањима са различитим предавачима. Међутим, без обзира на евентуалне потешкоће, многе су могућности за корелацију које су на располагању предавачима који су вољни да уложе труд у остваривање методичке интеграције између предмета Музичка култура и Енглески језик.

За разлику од интегрисања или корелирања већ стечених знања, сматра се да је процес интеграције и корелације много лакше спровести у

процесу припреме и обраде наставних садржаја, па ће неки од методички прихватљивих модела такве интеграције бити приказани у тексту који следи, при чему ће сви наведени примери бити преузети из уџбеника за музичку културу од првог до четвртог разреда издавача «Креативни центар», и уџбеника за енглески језик од првог до четвртог разреда издавача «Завод за уџбенике и наставна средства». Тако, на пример, развијању креативности ученика, као једном од заједничких циљева ова два предмета, може се допринети стваралачким радом у виду компоновања сопствених музичких деоница и њиховог комбиновања са текстовима на енглеском језику. У оквиру музичке културе, са самосталним креирањем мелодија се почиње веома рано, још у другом разреду; ученици се уводе у свет компоновања путем веома једноставних задатака, као што је постављање питања друговима уз самостално осмишљену мелодију (Илић, 2008: 29). Убрзо потом се од ученика тражи да “смисле пратњу” за текст одређене песме и сами је одсвирају на дечјим инструментима (Илић, 2008: 34), да би се у четвртог разреду стигло до компликованијих вежби, где је задатак ученика да компоњују мелодију, осмисливши њен нотни запис (Илић, 2006б: 38). Истовремено, у оквиру енглеског језика уче се многе песме за децу са већ осмишљеном мелодијом, али се такође обрађују и рецитације, које остављају простор за стваралаштво и нуде прилику за корелацију. Тако би се на часовима енглеског језика могла научити одређена рецитација, на пример:

An|dy | Pan|dy | fine | and | dan|dy |

Loves | plum | cake | and | su|gar | can|dy.|

Bought | it | from | a | can|dy | shop |

And | away | did | hop, | hop, | hop. | (Ненезић и сар., 2006: 99)

У договору са наставником енглеског језика, на часовима музичке културе би се могао креирати нотни запис чија би дужина била у складу са бројем слогова научене рецитације на енглеском, након чега би ученици увежбавали свирање тако добијене мелодије. Затим би ученици могли да рецитацију преиначе у песму, певањем по компонованој мелодији, а најуспешније композиције би касније могле бити чак извођене у оквиру школских приредби. Стваралачке активности овог типа се могу варирати, па се може укључити и смишљање самог текста за песму на енглеском језику, што за ученике не би била потпуна новина, јер већ од другог разреда на часовима музичке културе решавају сличне задатке (Илић, 2008: 47, 62), или би се за већ постојећу песму могла смислити нова мелодија (Илић, 2006б: 41), али у овом случају би у питању била песма на енглеском језику. Све ове активности се могу одвијати како путем групног или радионичарског рада, тако и индивидуално, у складу са тренутним потребама.

Остваривању другог заједничког циља ова два предмета, упознавању културе и традиције различитих народа, може се допринети повезивањем садржаја на тематском нивоу. На пример, временске прилике као тема провлаче се кроз наставне јединице уџбеника за енглески језик од првог до четвртог разреда основне школе. “Идентификација временских прилика” као комуникативна функција уводи се већ у првом разреду (Ненезић, 2005: 68), а знање се у наредним годинама допуњује у различитим контекстима, при чему се најчешће појам времена повезује са годишњим добима (Ненезић, 2006: 28; Ненезић & Симидријевић, 2005: 66; Ненезић и сар., 2006: 64). Упоредо, у оквиру музичке културе, већ од прве наставне јединице у првом разреду почиње се с обрадом природних појава као што су киша, ветар, град, грмљавина, и слично (Илић, 2011а: 14), а такође се врши и повезивање са деловима године, у овом случају месецима (Илић, 2011а: 32). Овакве сличности у садржају пружају много могућности, па учитељ може да упозна ученике са неким аспектима британске културе, као што је уобичајена стереотипна асоцијација Велике Британије и кишног и суморног времена, и у складу са тим британска фокусираност на временске прилике, као и чести разговори о томе. С обзиром на то да се и појам композитора уводи веома рано (Илић, 2011а: 20), могуће је у погодном тренутку поделити с ученицима и резултате истраживања спроведеног на универзитетима у Оксфорду и Редингу приликом којег су анализиране различите композиције које садрже приказе временских прилика, а настале су у периоду између седамнаестог и двадесетог века. Закључак овог истраживања, у којем је сачињен “пресек националности композитора који су се одлучивали да у својим делима представе метеоролошке догађаје”, јесте да добијени резултати “подржавају стереотипну претпоставку да су Британци много више заинтересовани за време од својих интернационалних колега”, те да се дупло чешће баве том темом (Aplin & Williams, 2011: 303), што би се ученицима могло предочити у форми кратке успутне анегдоте, а допринело би бољем разумевању британске културе.

Традиционалне песме за децу на енглеском језику такође обogaћују ученичко познавање културе и традиције англофоних народа, и оне имају своје устаљено место у оквиру наставе енглеског језика, с обзиром на то да је “њихов потенцијал као језичког наставног средства експлицитно признат још 1815. године” (Прошић-Сантовац, 2009: 48). Прилике за корелацију, међутим, јављају се када се неке од познатих енглеских песама појаве и у оквиру музичке културе, али преведене на српски језик. Тако, на пример, у уџбенику за други разред у оквиру наставне јединице ‘Звездана прича’ обрађује се следећа песма:

Блистај, блистај, звездо мала, како сијаш рад’ бих знала.

Високо горе видим те ја, ко драгуљ ти светло сја

Блистај, блистај, звездо мала, како сијаш рад’ бих знала. (Илић, 2008: 68)

Ова песма је директан превод енглеске песме “Twinkle, twinkle, little star”³ која се у скраћеној верзији обрађује и на часовима енглеског језика, такође у другом разреду. Оно што је важно на самом почетку учинити јесте створити свест код ученика да се ради о истој песми, али на два различита језика. Пошто је обрада ове песме на часу музичке културе у другом разреду предвиђена у виду караоке певања, уз већ постојећу снимљену музичку пратњу, тај модел би се могао применити и на часу енглеског језика. Иста песма се поново јавља у оквиру музичке културе и у трећем разреду, када се предвиђа и учење свирања по нотном запису, па се сарадња учитеља и наставника може продубити организовањем заједничког часа на којем би ученици, подељени у групе, свирали и певали на једном, па на другом језику. Уколико спајање часова због техничких могућности није изводљиво, може се засебно на часовима на истоветан начин обрадити песма, уз свирање и певање и на часу енглеског језика и на часу музичке културе, те се евентуално тако научене песме могу укључити и у програм школских приредби.

Такође, почетак четврте тематске целине у уџбенику музичке културе за први разред, под насловом «Разна славља», умногоме корелира са почетком четврте тематске целине у уџбенику енглеског језика за први разред, под насловом »Празници«, те ту очигледну повезаност садржаја свакако вреди искористити, чиме се ученицима помаже да стекну свест о сличностима између културе свог и другог народа, а не само о различитостима. Рођенданско славље, на пример, обрађује се и у једном и у другом уџбенику, па су чак и пратеће илустрације врло сличне, са слављеницом пред рођенданском тортом са свећицама, окруженом пријатељима (Илић, 2011а: 40), тј. пријатељима, породицом и кућним љубимцима (Ненезић, 2009: 22, 23). Чак је и рођенданска декорација просторија на обе илустрације врло слична и састоји се од разнобојних троуглова нанизаних на врпцу. У оквиру часова музичке културе обрађује се песма која се уобичајено пева на рођенданским слављима у нашој земљи:

³ У уџбеницима за музичку културу за други и трећи разред погрешно је наведено да је песма «Блистај, блистај, звездо мала» потекла из Француске (Илић, 2008: 68; 2006а: 78). Забуну аутора је вероватно проузроковала чињеница да су мелодија и текст песме »водили одвојен живот» више од пола века, при чему је мелодија заиста и настала у Француској где је први пут објављена 1761. године под насловом «Ah! Vous Dirai-Je, Maman», али без било каквих пратећих речи. Године 1774. појављује се у штампи уз пратећи текст који се никако не може сматрати за дечју песму. И поред тога, мелодија наставља своје постојање независно од једног одређеног текста, па јој се у деветнаестом веку придружују различите дечје песме на енглеском језику, као што су „А, В, С, D, E, F, G“ (1824) и „Bah, Bah, Black Sheep“ (1879). С друге стране, текст песме „Twinkle, twinkle, little star“, ауторке Џ. Тејлор (J. Taylor), први пут се појавио у штампи 1806. године, а заједно су штампани и мелодија и текст тек 1838. године (Fuld, 2000: 593, 594). „Twinkle, twinkle, little star“ је „једна од најпознатијих песама на енглеском језику” (Orie, 1997: 475), и током два века свог постојања постала је део усмене традиције англофоних народа.

*Данас нам је диван дан, диван дан, диван дан.
Нашој Мини рођендан, рођендан, рођендан.
Живела, живела и срећна нам била,
живела, живела и срећна нам била. (Илић, 2011а: 40)*

На часовима енглеског језика се обрађује њен парњак у англофоним културама:

*Happy birthday to you,
Happy birthday to you,
Happy birthday, dear Danny.
Happy birthday to you. (Ненезић, 2005: 70)*

Оно што се разликује у оквиру ова два предмета, међутим, јесте начин обраде теме рођендана, у смислу фокуса који се ставља на важност одређених елемената везаних за славље у приручницима за учитеље, тј. наставнике. Наиме, у уџбенику за музичку културу, али и у приручнику за учитеље за тај предмет, оно што се везује за рођендан као најважније јесу међуљудски односи; “подстицање другарства” се поставља као један од задатака наставе за 18. наставну јединицу (Илић, 2011б : 24), те пријатељи, заједничко певање и групне рођенданске игре имају значајну улогу (Илић, 2011а: 40). С друге стране, иако у уџбенику за енглески језик сама илустрација такође може бити схваћена као да упућује на међуљудске односе, посебно због тога што се јавља непосредно после тематске јединице «Моја породица», приручник за наставнике искључиво сугерише да се пажња ученика усмери на материјалну страну рођенданског славља, те да се препоручени разговори углавном одвијају на тему поклона (Ненезић, 2005: 71-77). Овакав приступ прослави наводи ученике на погрешну интерпретацију да постоје значајне разлике између домаће и стране културе, па би стога било врло корисно повезати садржај ове две наставне јединице, да ученици не би стекли утисак да је у нашој земљи најважније пријатељство у вези са рођенданом, али и другим слављима, а да припадници англофоних култура имају материјалистички став према слављима, те да им је најважнија материјална добит, чиме се доприноси стварању негативних стереотипа о “другом”.⁴

На крају, не треба заборавити ни очигледне прилике за интеграцију наставног садржаја. На пример, на самом завршетку уџбеника за музичку културу за четврти разред ученицима се на располагање стављају четири додатне песме, од којих је једна «Звончићи», тј. «Jingle Bells» аутора Џ.

⁴ У уџбенику за енглески језик за први разред се и тема новогодишњих и божићних празника обрађује на сличан начин, те се поново фокус ставља на поклоне, а чланови породице се помињу само као примаоци истих, па се придев ‘срећан’, на пример, на тај начин повезује са материјалним добитком, а не са заједништвом породице и пријатеља (Ненезић, 2005: 78-85).

Пирпонта (Piepont), а уз нотни запис је дат текст и на енглеском и на српском језику, са задатком да се свирање и певање научи без помоћи учитеља (Илић, 2006б: 78). Оно што се, међутим, не узима у обзир, јесте да су ученици претходно на часовима енглеског језика већ добро утврдили певање те песме, будући да се она јавља и у првом и у другом и у трећем разреду (Ненезић, 2005; Ненезић, 2006; Ненезић & Симидријевић, 2005). Стога се свирање по нотном запису може чак и у потпуности обрадити на часу енглеског језика, пошто није препоручљиво да професор разредне наставе изводи песму на енглеском уколико његово знање тог језика није на високом нивоу, јер би се ученицима уместо узорног модела за изговор могао пружити лош пример. Такође, иако се у овом раду бавимо искључиво корелацијом предмета Музичка култура и Енглески језик, када је год то могуће пожељно је указати и на везу са другим предметима, те се уз певање и свирање увек може увести и плес, као вид креативног изражавања ученика, а који припада области предмета Физичко васпитање, или илустрација одређеног садржаја као веза са предметом Ликовна култура, или било која друга активност коју предавачи сматрају за погодну.

Закључак

Представљени модели ни у ком случају не представљају исцрпан преглед могућности за корелацију на нивоу предмета Музичка култура и Енглески језик; “заједничко планирање, при којем различити наставници дају допринос својим различитим вештинама и интересовањима” (Rowley & Cooper, 2009: 189) може резултирати небројеним другим варијантама за повезивање садржаја ова два, али и свих осталих предмета у оквиру прва четири разреда основне школе. Свакако, приликом “међупредметног планирања часова многи наставници наилазе на проблеме, посебно при успостављању равнотеже између свог виђења начина на који се предмети могу повезати и начина на који други виде те везе” (Rowley & Cooper, 2009: 2). Лични ентузијазам појединачних наставника понекад није довољан за успешну реализацију корелације ако не постоје хармонични односи међу колегама у колективу, или уколико недостаје подршка на нивоу школске управе (Palmer & Pettitt, 1993). Због тога је потребно едуковати наставнике, али и стимулисати их да самостално упознају модерна научна достигнућа. Међутим, чак и када су сви предуслови испуњени, од целовитог приступа настави нема много користи уколико се он не примењује доследно и касније, у вишим разредима основне школе, у средњој школи, па и у настави на универзитетском нивоу, што је, нажалост, у образовном систему у Србији још увек реткост.

Литература

- Anderson, W. M., Lawrence, J. E. (2007): *Integrating Music into the Elementary Classroom*, USA: Thomson Schirmer.
- Aplin, K. L., Williams, P. D. (2011): Meteorological Phenomena in Western Classical Orchestral Music, *Weather*, бр. 66/11, 300-306. Посећено 29. марта 2012. http://www.met.rdg.ac.uk/~williams/publications/wea_765.pdf
- Barnes, J. (2011): *Cross-Curricular Learning 3-14*, London: SAGE Publications.
- Coltman, P., Whitebread, D. (2008): 'My Mum Would Pay Anything for Chocolate Cake!' Organising the Whole Curriculum: Enterprise Projects in the Early Years, *Teaching and Learning in the Early Years* (61-88), New York: Routledge.
- Flohr, J. W. (2006): Enriching Music and Language Arts Experiences, *General Music Today*, бр. 19/2, 12-16.
- Fuld, J. J. (2000): *The Book of World-Famous Music*, New York: Courier Dover Publications.
- Glover, J., Ward, S. (2004): *Teaching Music in the Primary School*, London and New York: Continuum International Publishing Group.
- Gromko, J. (2005): The Effect of Music Instruction on Phonemic Awareness in Beginning Readers, *Journal of College Reading and Learning*, бр. 53/3, 199-209.
- Halliwell, S. (1993): *Teaching English in the Primary Classroom*, New York: Pearson.
- Hayes, D. (2010): *Encyclopedia of Primary Education*, New York and Oxon: Routledge.
- Humphries, C. и сар. (2011): Integrated Learning with Physical Education and Music, *Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, бр. 84/5, 174-179.
- Илић, В. (2006а): *Музичка култура за 3. разред основне школе. 3. издање*, Београд: Креативни центар.
- Илић, В. (2006б): *Музичка култура за 4. разред основне школе. 1. издање*, Београд: Креативни центар.
- Илић, В. (2008): *Музичка култура за 2. разред основне школе. 3. издање*, Београд: Креативни центар.
- Илић, В. (2011а): *Музичка култура за 1. разред основне школе. 5. издање*, Београд: Креативни центар.
- Илић, В. (2011б): *Приручник за учитеље уз уџбеник Музичка култура за 1. разред основне школе*, Београд: Креативни центар. Посећено 15. марта 2012. <http://www.kreativnicentar.rs/include/data/docs0087.doc>
- Издавачка кућа Клет. (2008). Наставни планови I - IV разред. Посећено 10. марта 2012. <http://www.klett.rs>
- Lee, M. (2007): Spark up the American Revolution with Math, Science, and More: An Example of an Integrative Curriculum Unit, *Social Studies*, бр. 98/4, 159-164.
- Manford, R. (1997): Correlating Music with Other Subjects in the Elementary School, *The African Music Educator*, бр. 9, 42-50.
- Министарство просвете и спорта Републике Србије. (2005): *Правилник о наставном плану за први, други, трећи и четврти разред основног образовања и васпитања*

- и наставном програму за трећи разред основног образовања и васпитања, Просветни гласник, број 1/05.
- Moon, J. (2005): *Children Learning English*, New York: Macmillan.
- Ненезић, З. (2005): *Енглески језик за 1. разред основне школе: приручник за наставнике. 2. издање*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Ненезић, З. (2006): *Енглески језик за 2. разред основне школе: приручник за наставнике. 2. издање*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Ненезић, З. (2009): *Енглески језик за 1. разред основне школе. 5. издање*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Ненезић, З. и сар. (2006): *Енглески језик за 4. разред основне школе: приручник за наставнике. 1. издање*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Ненезић, З., Симидријевић, Јб. (2005): *Енглески језик за 3. разред основне школе: приручник за наставнике. 1. издање*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Opie, P., Opie, I. (1997): *The Oxford Dictionary of Nursery Rhymes*, Oxford: Oxford University Press.
- Palmer, J., Pettitt, D. (1993): *Topic Work in the Early Years: Organizing the Curriculum for Four to Eight-Year-Olds*, London: Routledge.
- Patel, A. D. (2008): *Music, Language, and the Brain*, Oxford: Oxford University Press.
- Pearman, C. J., Friedman, T. (2009): Reading and Rhythm: Binding Language Arts and Music in an Academic Notebook, *General Music Today*, бр. 23/1, 12-16.
- Петровић, В. (2006): *Развој научних појмова у настави познавања природе*, Јагодина: Учитељски факултет.
- Reynircioglu, Z. и сар. (2002): Phonological Awareness and Musical Aptitude, *Journal of Research in Reading*, бр. 25/1, 68-80.
- Пољак, В. (1959): *Цјеловитост наставе*, Загреб: Школска књига.
- Прошић-Сантовац, Д. (2009): *Home and School Use of Mother Goose*. Београд: Задужбина Андрејевић. Посећено 19. марта 2012. www.googlebooks.com
- Rowley, C., Cooper, H. (2009): *Cross-curricular Approaches to Teaching and Learning*, Los Angeles, London, Singapore, New Delhi, Washington DC: SAGE Publications Ltd.
- Smith, J. (2000): Singing and Songwriting Support Early Literacy Instruction, *The Reading Teacher*, бр. 53, 646-649.
- Смрекар-Станковић, М., Цветковић, М. Б. (2008): *Приручник за учитеље уз уџбеник музичке културе за четврти разред основне школе*, Београд: Едука. Посећено 5. марта 2012. <http://www.eduka.rs>
- Смрекар-Станковић, М., Цветковић, С. (2008): *Приручник за учитеље уз уџбеник музичке културе "Музичка сликовница" за први разред основне школе*, Београд: Едука. Посећено 5. марта 2012. <http://www.eduka.rs>
- Sporborg, J. D. (1998): *Music in Every Classroom: A Resource Guide for Integrating Music across the Curriculum, Grades K-8*, Englewood: Libraries Unlimited.
- Шефер, Ј. (2004): Конструисање знања као креативни акт разумевања целине, *Знање и постигнуће*, С. Милановић-Наход, Н. Шарановић-Божановић (ур.), Београд: Институт за педагошка истраживања.

- Tulloch, K. и сар. (2012): *Primary English across the Curriculum*, New York: SAGE Publications.
- Wiggins, D. G. (2007): Pre-K Music and the Emergent Reader: Promoting Literacy in a Music-Enhanced Environment, *Early Childhood Education Journal*, бр. 35/1, 55-64.
- Zdzinski, S. и сар. (2007): Attitudes and Practices of Japanese and American Music Teachers towards Integrating Music with Other Subjects, *International Journal of Music Education*, бр. 25/1, 55-70.

Подаци о ауторима:

*Првослав Јанковић, доктор педагошких наука, професор емеритус
Педагошког факултета у Сомбору,
prof@ptt.rs*

*Данијела Прошић-Сантовац, доктор филолошких наука, наставник
језичких вештина, Филозофски факултету Новом Саду, на Одсеку за
англистику,
d.prosic.santovac@gmail.com*

Шефика Алибабић¹

Универзитет у Београду, Филозофски факултет

Марија Чукановић-Каравидић

Висока школа за пословну економију

и предузетништво, Београд

Ивица Ђорђевић

Универзитет у Београду, Факултет безбедности

UDK - 378.147::005-051

Оригинални научни рад

НВ. LXII 1. 2013.

Примљен: 17. VI 2012.

ОБРАЗОВАЊЕ МЕНАџЕРА ЗА АКЦИЈУ

Апстракт *Изазови управљачког окружења и сложених професионалних улога менаџера траже адекватне одговоре од институција и програма иницијалног припремања менаџера. Трендови и промене контекста пословних организација постављају бројне императиве образовању менаџера, а сви они се могу сажети у један – припремање студената за акцију, за компетентно деловање у свету рада. Са становишта високошколске дидактике то подразумева примену наставних приступа у припремању менаџера који интегрису два кључна појма – компетенција и активност. Управо такви наставни приступи би требало да буду једна од карактеристика реформисаног наставног амбијента у високошколском образовању. Стога је намера ове теоријско-емпиријске студије да проучавајући проблем наставних приступа усмерених на развој компетенција кроз моделе активне наставе и учења у високошколском образовању менаџера покуша да да одговор на питање да ли се студенти менаџмента припремају за акцију. Методолошки оквир емпиријског истраживања дефинисан је у складу с општим истраживачким циљем – сагледати мишљења наставника, студената и практичара/менаџера о наставним приступима усмереним на припремање будућих менаџера за акцију, подразумевајући под наставним приступима две варијабле: курикуларну оријентацију ка компетенцијама и практиковање активних модела наставе и учења. Подаци прикупљени на одабраном узорку (који су чинили наставници, студенти менаџмента и менаџери) помоћу наменски конструисаних истраживачких инструмената, интерпретирани су у оквиру квалитативно-квантитативне анализе као основне интерпретативне парадигме. Општа хипотеза – студенти менаџмента се у току студија не припремају за акцију, тестирана у контексту истраживачких налаза, делимично је добила потврду која има упориште углавном у одговорима студената и менаџера, док се одговорима и проценама наставника постављена хипотеза оповргава.*

Кључне речи: образовање менаџера, наставни приступ, курикулум, компетенција, активна настава и учење

EDUCATING MANAGERS FOR ACTION

Abstract *The challenges of management environment and complex professional roles of managers, seek for adequate responses from institutions and managers initial preparation programs. Trends and context changes of business organizations set up numerous „imperatives“ to managers education, all of which could be summed up in one – preparing students for action, to act competently in the world of work. From the standpoint of higher education didactic, that involves the use of teach-*

¹ salibabi@f.bg.ac.rs

ing approaches in managers preparation that integrate two key concepts - competence and activity. Exactly those teaching approaches should be one of the characteristics of the reformed educational environment in higher education. Therefore, the purpose of this theoretical-empirical study is to try to answer the question whether management students are being prepared for action, through examining the problem of teaching approaches aimed at developing competency models through active teaching and learning in higher of managers. The methodological framework of the empirical research is defined in accordance with the general aim of the research - „look at the opinions of teachers, students and practitioners / managers about teaching approaches aimed at preparing future managers for action”, by teaching approaches we mean two variables: curricular orientation towards competencies and using active models of teaching and learning. Data collected on a selected sample (which consisted of teachers, management students and managers) with a custom designed research instruments, are interpreted in the framework of qualitative-quantitative analysis as the primary interpretative paradigm. The general hypothesis - “management students during the studies do not prepare for action”, tested in the context of research findings, was partially confirmed mainly due to responses of students and managers, while responses and evaluations of teachers, reject the initial hypothesis.

Keywords: managers' education, teaching approach, curriculum, competencies, active teaching and learning.

ОБРАЗОВАНИЕ МЕНЕДЖЕРОВ ДЛЯ ДЕЙСТВИЙ

Резюме Сложные условия управления и сложные профессиональные роли менеджеров требуют соответствующей подготовки в системе обучения и образования, Тенденции и изменения условий работы ставят многочисленные требования перед образованием менеджеров, а все они могут быть подведены под одно - подготовить студентов к действию, к компетентному действию в сфере труда, С точки зрения дидактики высшего образования, это подразумевает применение учебных подходов к подготовке и образованию менеджеров, которые объединяют ключевые понятия - компетентность и активность, Именно такие учебные подходы должны стать одной из характеристик реформированной образовательной среды в системе высшего образования, Изучая проблемы подходов к обучению, ориентированных на развитие компетенций на основе моделей преподавания и активного обучения в высших учебных заведениях по образованию менеджеров, авторы пытаются ответить на вопрос о том, готовят ли студентов менеджмента к действию, что является основной целью данного теоретико-эмпирического исследования, Методологическая основа эмпирического исследования определяется в соответствии с общей целью исследования - обсудить мнения преподавателей, студентов и практиков/менеджеров о подходе к образованию будущих менеджеров, понимая под подходом к обучению следующие переменные: ориентация на приобретение компетенций и применение активных моделей обучения и преподавания, Данные, собранные на релевантном примере (преподаватели, студенты менеджмента и менеджеры) с помощью специально подготовленных инструментов исследования, интерпретируются в рамках качественного и количественного анализа в качестве основной парадигмы интерпретации, Основная гипотеза - студентов менеджмента в процессе обучения не готовят к действиям, частично получила подтверждение в ответах студентов и менеджеров, в то время как ответы и оценки преподавателей гипотезу отрицают,

Ключевые слова: образование менеджеров, подход к обучению, программы обучения, компетенции, активное обучение.

Увод

Високо образовање представља ушће најмање два тока – тока научних достигнућа и тока захтева професија. И један и други ток су у процесу перманентних промена, а од високог образовања се очекује да их прати и имплементира кроз образовне политике, организацију, курикуларну оријентацију и реализацију процеса наставе и учења. Имплементирајући промене из домена научних и професионалних захтева, систем високог образовања је такође у процесу промена, и то не само промена иновацијског типа, већ и оних сложенијих – структуралних или реформских. Имајући у виду да готово свака промена у себи носи и кризне елементе, могло би се рећи да је високо образовање у перманентној и континуираној кризи, блаже или јаче израженој у зависности од целокупног друштвеног контекста. Кризни елементи иманентни свакој промени могу се посматрати као својеврсни агенси (па чак и мотиватори) развоја високог образовања.

Аутори који се баве кризом високог образовања и професионалних компетенција углавном наглашавају исте кризне елементе које треба решавати и чије је решавање директно лоцирано у домен високошколске дидактике, а индиректно у актуелност (трајност актуелности) научних/академских садржаја и њиховој применљивости у пракси. Резултати истраживања (не)функционалности иницијалног образовања лекара (Бок, 1989: 17-38) били су инспирација и повод за процену припремања за друге професије. Нефункционалност знања (стечених меморисањем у току студија, те тако подложних заборављању), недостатак вештина за примену наученог, неприпремљеност за целоживотно учење (неопходно у добу брзог застаривања знања и несагледиве научне продукције) основни су проблеми уочени у истраживању функционалности иницијалног образовања лекара и добра илустрација домена у којима треба тражити помоћ у решавању уочених проблема. Слични проблеми постоје у иницијалном образовању за готово сваку професију, поготову за оне које подразумевају тренутно адекватно реаговање или акцију, у које сигурно спада и професија менаџера, посебно *топ менаџера*. Анализирајући реформске намере високог образовања на болоњским принципима, стиче се утисак да су оне усмерене на решавање „сукоба“, односно ривалства два образовна концепата или, другим речима речено, на успостављање адекватног баланса између научног (академског) и практичног (стручног) концепта образовања. Популарна синтагма „однос теорије и праксе у образовању“ један је од реформских импулса (реформских повода и последица), док о квалитету и квантитету тог односа немамо много података. Реформе у систему високог образовања на темељу Болоњске декларације усмерене су на промене споља и промене изнутра, односно на промену форме (организације) и промену процеса (суштине).

Промене споља – организационе промене (нормативна регулатива, степеновање, трајање студија, систем бодовања...) видљиве су и транспарентне, подаци о њима су доступни. Међутим, о променама изнутра, о променама у наставном процесу, веома је мало истраживачких налаза. Главни носиоци тзв. унутрашњих или суштинских промена су наставници – они креирају курикулуме и реализују наставу. Баланс између академског и практичног може бити идеално успостављен у теоријској равни, односно у равни образовне политике, али ако наставници нису спремни и дидактички припремљени да тај баланс адекватно „спроведу у дело“, криза ће истрајавати, а будући „професионалци“ неће бити од акције, неће бити у стању да се суоче с изазовима професије. Постоји основана бојазан да наставници нису оријентисани на дидактичке иновације. Универзитетски наставник је професија са два, најалост, различито вреднована лица. Он је истовремено и научник и наставник. При изборима у наставничка звања вреднује се, са дефинисаним објективним критеријумима, само научна продукција, али не и наставничка успешност, тако да се може очекивати да акценат буде на посвећености научноистраживачком раду (Алибабић, 2010: 79-100).

Истраживање чије резултате у овом раду презентујемо својеврстан је одговор на два изазова – на изазов професије менаџера и на изазов реформе високог образовања. Трендови у управљању забележени у последњих десетак година указују на потребу адаптације образовних институција (циљева, програма, начина припремања менаџера) савременом управљачком окружењу. Од професије менаџера се очекује да прати бројне трендове у управљању као што су нпр.: међународно пословање готово свих компанија, без обзира на величину; перманентно редизајнирање организација као одговор на све јачу конкуренцију; наглашавање предузетништва као „мотора“ глобалног економског раста; коришћење технологије као „силе“ у процесу управљања и експлоатисања информација; наглашавање етичког лидерства и социјалне одговорности у суочавању са моралним кризама и еколошким проблемима; повезивање корпоративних циљева и развоја људских потенцијала нарочито кроз менаџмент и мерење перформанси; уважавање знања као кључног фактора развоја и основе за проактивно управљање (Buckman, 2004; Hallinger & Bridges, 2007; Kaplan, 2004). Капацитети за иновације и промене представљају суштинску карактеристику по којој се разликују организације које напредују од оних које су „у вртлогу бурног окружења“ (Kotter, 2002). Трендови и промене контекста пословних организација постављају „императиве“ образовању менаџера. Аутори који у научној равни сагледавају феномене менаџмента (Hallinger & Bridges, 2007) наводе пет императива у припремању менаџера за акцију у 21. веку: учење активног управљања (не само стицање теоријских знања, већ и њихова применљивост приликом решавања конкретног управљачког проблема); учење студената да мисле

глобално, а делују локално (оспособљавање студената да општа знања прилагоде потребама одређеног социокултурног контекста); учење руковођења и управљања (развијање компетенција руковођења и управљања); учење о значају вредности, морала и емоција у руковођењу (развијање емоционалне и социјалне интелигенције – компетенције управљања људским емоцијама и међуљудским односима); учење за интегрисање технологије у менаџерску праксу (развијање компетенције коришћења нових технологија у проблемским управљачким ситуацијама). Изазови управљачког окружења и професионалних улога менаџера који су извориште наведених императива могу добити адекватан одговор у примени оних наставних приступа у припремању менаџера који интегришу две кључне речи – *компетенција и активност*. Стога смо у нашем истраживању под наставним приступима подразумевали компетенцијски оријентисан курикулум и примену модела активне наставе који пружају могућност суочавања с изазовима реалног света рада. Управо би такви наставни приступи требало да буду једна од карактеристика реформисаног наставног амбијента у високошколском образовању.

Наставни приступи у иницијалном образовању менаџера

Компетенцијски оријентисан курикулум за образовање менаџера подразумева такав однос теорије и праксе који резултира исходима у виду компетенција (употребљивих „пакета“ знања, вештина, ставова). Размишљајући о структури и оријентацији курикулума за образовање менаџера, аутори се и данас позивају на речи Чарлса Грега изговорене пре више од пола века – образовање треба да припреми студенте за акцију (Boud & Feletti, 1991). Шта подразумевати под акцијом ако не рад, конкретне радне активности, решавање проблема у радном контексту. То би значило да студенти у току припремања за менаџерску професију развијају компетенције које ће бити у функцији остваривања професионалних улога и задатака. На основу литературе о менаџерској професији, професионалним улогама и задацима, на основу професионалног профила менаџера за акцију (видети: Fairholm & Fairholm, 2009; Hallinger & Bridges, 2007; Ladkin, 2010), за потребе нашег истраживања утврђен је један сет компетенција (знања, вештина, способности, ставова) на које је неопходно да буду усмерени курикулуми пословних школа и факултета за менаџмент, како би студенти, будући менаџери, били припремљени за акцију, односно за свет рада. Следећа листа компетенција била је саставни део нашег истраживачког инструмента за испитивање мишљења испитаника о усмерености курикулума за образовање менаџера:

– *Компетенције за решавање проблема* (укључују способности системског, аналитичког, критичког и креативног мишљења).

– *Компетенције за разумевање локалног и глобалног окружења и перспектива* (знања, вештине и ставови потребни за разумевање одређеног социокултурног контекста).

– *Менаџерске компетенције* (способности и вештине управљања пројектима, ресурсима и пословним процесима ради ефикасног постизања резултата).

– *Лидерске компетенције* (способност и спремност за тимски рад у креирању визије организације, за развијање друштвено одговорне стратегије, за мотивисање других да раде на постизању оперативних и стратешких циљева).

– *Компетенције за лични развој* (од разумевања личне вредносне оријентације до култивисања вештина и способности за целоживотно учење).

– *Комуникацијске компетенције* (ефикасна говорна и писана, као и невербална комуникација у раду са културно разноврсном популацијом).

– *Функционална знања* (способност примене релевантних знања из области друштвених наука и стручних знања о управљању организацијом).

– *Компетенције управљања информацијама и технологијама* (употреба информационих технологија као алатки за продуктивно управљање организацијом).

– *Вештине етички заснованог одлучивања и управљања људима* (понашање и однос према људима заснован на истинским вредностима.)

Модели активне наставе/учења у образовању менаџера. У литератури и наставној пракси се диференцирају различити модели учења који су применљиви у образовању менаџера, било иницијалном, или у процесу континуираног професионалног усавршавања, унутар или изван корпорација. То су традиционални или академски модели школског типа, као што је класично академско предавање, модели засновани на групној интеракцији и сарадњи у социјалном/радном контексту, као што је студија случаја и модел учења заснованог на проблему (пројектног учења) те модели засновани на информационо-комуникационим технологијама (ИКТ) (Алибабић и сар. 2011: 65-84) који су још увек ретко заступљени (у односу на остале), стога и нису били предмет ове истраживачке студије. Суштинско разликовање наведених модела полази од специфичности основне јединице или нуклеуса око којег је организовано учење. У оквиру традиционалног (школског) модела, учење је предметно/садржајно оријентисано. У центру је објашњење техника решавања проблема, односно у центру је садржај као основна јединица око које је организовано учење. Академска основа овог модела у први план ставља проучавање литературе о инструментарију за решавање неког задатка и о могућности коришћења проучаваних инструмената и техника. Модел студије случаја (иако има више варијација на овај модел) углавном

промовише учење оријентисано на случај/пример решења неког проблема, односно на анализу већ решеног случаја који представља основну јединицу учења. У оквиру модела учења оријентисаног на проблем, основна јединица учења је пројекат решавања проблема (зато се може назвати и пројектним учењем). Дакле, учење је организовано око проблема који се тимски решава у радном контексту, или пак симулирајући радни контекст. Акцент није на стицању нефункционалних знања из појединачних дисциплина, већ се знања из различитих дисциплина стављају у функцију решавања конкрет-ног проблема (исто). Покушај објашњења сличности и разлика између три модела представљен је матрицом њихових карактеристика или функција у табели 1. (табела садржи неке од карактеристика које су нагласили Hallinger & Bridges, 2007: 36). Разликовање традиционалног модела од остала два је потпуно јасно. Међутим, те разлике нису у функцији његове мање, или никакве вредности. Он је погодан у одређеним образовним околностима, али не и као доминирајући модел (што је у нашој високошколској настав-ној пракси за очекивати). Однос модела учења оријентисаног на проблем (Problem Based Learning – PBL) и модела студије случаја неопходно је посебно објаснити с циљем јаснијег диференцирања разлика и сличности међу њима и, у том контексту, означавања модела чија примена доприноси припремању менаџера за акцију. Оба модела имају више варијаната и неке од њих су врло сличне – користе материјале засноване на стварном свету рада, а у средишту имају проблем који се може назвати и случајем; стављају акценат на развој аналитичких вештина, вештина препознавања и дефинисања проблема и вештина решавања проблема. Но ипак, постоје бројне разлике између ова два модела, посебно у вези са *циљевима и садржајем, процесом и евалуацијом*. У намери да подстакне аналитичке и вештине решавања проблема, PBL подстиче развој вештина целоживотног учења, вештине управљања састанцима, вештине управљања пројектом и примену знања релевантног за одређени проблем. У моделу PBL проблем је тај који одређује садржај (релевантне теорије и знања) који ће студенти усвојити у оквиру реализације наставне јединице. Водеће правило је „прво проблем, а потом садржај“ како би се решио проблем. Супротно томе, у студији случаја, наставник прво даје општи приказ теорије или одређеног концептуалног оквира. Од студената очекује да примене овај концепт на изабраном случају – његовом решењу. Можда је највећа разлика између PBL и студије случаја у управљању наставним процесом. У моделу студије случаја наставник заузима улогу диригента који вешто води групу постављајући питања и интегришући одговоре студената у јединствено решење. Наставник усмерава процес учења. У PBL моделу проблем се решава кроз заједнички пројекат који упошљава пројектне тимове којима управљају студенти. Студент је вођа тима, а тим доноси план активности за сваки наставни блок и одређује

како ће користити време које им је на располагању. Неки састанци одвијају се током часа, други се одвијају ван редовне наставе. Наставник служи као ресурс/потенцијал и остаје углавном по страни током већег дела часа, односно времена одређеног за пројектни задатак. Студенти, а не наставник, усмеравају дискусију и управљају временом на часу (као организационој јединици чије трајање је одређено договором пројектног тима). Још једна важна разлика између два модела лежи у природи евалуације студената. У студији случаја студенти обично припремају писану анализу и изјаву о томе како би се они понели у датој ситуацији. Студенти не примењују своје решење, нити могу да искусе последице повезане с његовом применом. Наставник чека крај часа како би оценио студентску анализу и предложено решење. У PBL моделу евалуација је у служби учења и фокусира се на процес, као и на учинак или продукт (решење). У највећој могућој мери студенти имплементирају своје решење у реалној, иако неприродној ситуацији, јер се често ради о симулацији. Нагласак је на формативној евалуацији – пружање фидбека студентима док уче. Наравно, то не искључује и фидбек по окончању пројекта за комплетно решење. Корективна повратна информација осмишљена је да стимулише даље размишљање студената о приступу који су одабрали, могућим алтернативама и принципима који стоје иза решења. Штавише, корективни фидбек може бити упућен и процесу учења у групи као и у примени знања на решење. Уз то, пошто решење пројектног задатка има облик учинка, неопходно га је проценити како у практичном, тако и у теоријском смислу.

Наша истраживачка намера реализована кроз ову студију инспирисана је резултатима примене PBL модела на неколико универзитета у Северној Америци, Аустралији и Азији. Резултати су показали да примена модела PBL (не само као инструктивне методе, већ и као целокупног курикуларног приступа) доприноси припремању менаџера за акцију (Hallinger & Bridges, 2007). Карактеристике модела учења оријентисаног на проблем препоручују његову примену у настави на факултетима и високим школама за менаџмент, јер је неопходно припремити студенте за рад у врло турбулентном менаџмент окружењу. Почетна позиција у учењу оријентисаном на проблем јесте реална животна ситуација, практични проблем који треба решити. Оспособљавање будућих менаџера да се хватају у коштац са брзим променама и новим захтевима тржишта рада један је од циљева примене овог модела. Посебно треба нагласити и циљеве који се односе на оспособљавање за самостално (или самоусмерено) учење (учење како се учи), на освешћивање потребе за континуираним усавршавањем професионалних компетенција и на изградњу позитивног става према целоживотном учењу и образовању. Управо у наведеним циљевима лежи снага PBL модела каква је

неопходна нашој високошколској настави која у довољној мери не припрема студенте за самостално учење (Алибабић и сар. 2010: 150-170).

Табела 1. Матрица карактеристика три модела учења

Карактеристике \ Модел	Модел	PBL модел	Модел студије случаја	Традиционални модел
Учење оријентисано на проблем		x	x	
Тимови којима руководе студенти		x		
Нагласак на анализи		x	x	
Основна јединица наставе је пројекат		x		
Учење организовано око дисциплине предметно оријентисано(на садржај)				x
Нагласак на имплементацији и доживљавању последица		x		
Наставник управља дискусијом			x	
Проблем је полазна тачка за учење новог садржаја		x		
Основна јединица наставе је случај (решен), а проучава се како је он решен			x	
Улога наставника је „вођење из сенке“		x		
Формативна евалуација фокусирана на реалан свет рада		x		
Подстиче развој вештина целоживотног учења		x		
Подстиче вештине решавања проблема		x	x	
Подстиче вештине вођења састанака		x		
Подстиче вештине управљања пројектом		x		
Наставник држи предавање				x
Учење оријентисано на објашњавање техника решавања проблема, а не на коришћење техника				x
Води рачуна о емоционалним аспектима руковођења		x		
Студенти управљају временом на часу		x		

Методолошки оквир истраживања

Предмет истраживања: Наставни приступи у припремању (иницијалном образовању) будућих менаџера. Под наставним приступима смо

подразумевали две варијабле: курикуларну усмереност и моделе наставе и учења.

Циљ истраживања: Сагледавање мишљења наставника, студената и практичара/менаџера о наставним приступима усмереним на припремање будућих менаџера за акцију.

Задачи истраживања:

- Испитати мишљења наставника, студената, менаџера/практичара о оријентацији курикулума за образовање менаџера;
- Испитати заступљеност (према мишљењу наставника, студената, менаџера/практичара) модела активне наставе у припремању менаџера;
- Испитати могућност (према мишљењу наставника) примене модела проблемски заснованог учења (Problem Based Learning – PBL) у припремању будућих менаџера.

Узорак истраживања: Узорак су чинила 64 испитаника, а његову структуру су чинили наставници који реализују наставу на факултетима и високим школама за менаџмент (20), студенти завршне године студија менаџмента (24), запослени менаџери (20).

Методе, технике и инструменти истраживања: Истраживање припада групи квалитативно-квантитативних истраживања. Основне истраживачке методе су дескриптивна и компаративна. У фази прикупљања података коришћена је техника скалирања, а у фази обраде и интерпретације коришћена је квалитативна и квантитативна анализа. У овој студији дескриптивна метода се није односила само на обичну дескрипцију, већ пре свега на научноистраживачку анализу дидактичких појава. Квалитативна критичка анализа је обухватила коришћене изворе, теоријске и емпиријске чињенице, с циљем теоријског утемељења истраживачког проблема и уопштавања одређених закључака.

Инструменти за прикупљање података су:

- Инвентар компетенција са скалом процене усмерености курикулума на компетенције;
- Скала процене заступљености наставних модела у процесу припремања будућих менаџера (PBL модела, модела студије случаја, традиционалног академског – школског, модела);
- Скала процене могућности примене PBL модела у иницијалном образовању будућих менаџера (само за подузорок наставника).

Општа хипотеза: Студенти менаџмента се у току студија не припремају за АКЦИЈУ.

Анализа и интерпретација резултата истраживања

Оријентација курикулума за образовање менаџера. Компетенцијски оријентисан курикулум за образовање будућих менаџера подразумева да студенти у току припремања за менаџерску професију развијају компетенције које ће бити у функцији остваривања професионалних улога и задатака. Први истраживачки задатак у оквиру наше студије односио се на сагледавање мишљења испитаника о усмерености курикулума на развијање компетенција неопходних проактивном и успешном менаџеру. Другим речима, занимало нас је виђење компетенцијске усмерености курикулума из угла три релевантна актера образовања – наставника, студента, менаџера/практичара. Одговори на прво истраживачко питање или задатак презентовани су у табелама 2, 3. и 4. Највише наставника је проценило да је курикулум оријентисан *много и веома много* на развој готово свих наведених компетенција. Било је и оних који су сматрали да је усмереност на компетенције *осредња*, а на неке чак и *мала*, док се ниједан наставник није приклонио најнижем степену скале процене. Закључак који има сигурно упориште у резултатима изложеним у табели 2. могао би гласити – наставници процењују да је курикулум компетенцијски усмерен, што значи да је један од услова за образовање будућих менаџера за акцију (за свет рада) обезбеђен. У овом контексту, а након увида у одговоре друга два подузорка (студената и менаџера), могло би се поставити питање или дилема – да ли су наставници давали професионално пожељне процене, или су пак одговарали у складу са својом одговорношћу у односу на курикуларну оријентацију. Разрешење постављене дилеме можда треба тражити у репрезентативности узорка, али и у компарацији добијених процена са проценама студената и менаџера практичара.

Студенти сматрају да је курикулум чак *веома мало* и *мало* усмерен на развијање неких компетенција као што су компетенције за лични развој, комуникацијске, па и менаџерске компетенције. Када погледамо распоред података у табели 3, очигледно је да немамо подршку закључку о студентском виђењу потпуно компетенцијски усмереног курикулума. Занимљиво је да је у процени студената свих наведених компетенција укупан број реакција на трећи ниво скале (*осредња усмереност*) највећи (65), а и приликом реаговања на сваку појединачну компетенцију, *осредња усмереност* доминира при процени усмерености на компетенције за решавање проблема, менаџерске, лидерске и комуникацијске компетенције, као и при процени усмерености на функционална знања. Занимљиво је да је највећи број студената проценио *малом* и *веома малом* усмереност курикулума на вештине етички заснованог одлучивања и управљања људима.

**Табела 2. Мишљење наставника о оријентацији
(усмерености) курикулума на образовање менаџера**

Скала процене усмерености Компетенције	веома мало	мало	осредње	много	веома много
Компетенције за решавање проблема			7	8	5
Компетенције за разумевање локалног и глобалног окружења и перспектива		3	2	8	7
Менаџерске компетенције			4	9	7
Лидерске компетенције			4	8	8
Компетенције за лични развој		3	5	7	5
Комуникацијске компетенције		2	7	9	2
Функционална знања		1	4	10	5
Компетенције управљања информацијама и технологијама			6	7	7
Вештине етички заснованог одлучивања и управљања људима			6	10	4
Укупно		9	45	76	50

**Табела 3. Мишљење студената о оријентацији/
усмерености курикулума на образовање менаџера**

Скала процене усмерености Компетенције	веома мало	мало	осредње	много	веома много
Компетенције за решавање проблема	1	3	12	6	2
Компетенције за разумевање локалног и глобалног окружења и перспектива		7	3	10	4
Менаџерске компетенције		7	8	6	3
Лидерске компетенције	1	3	9	6	5
Компетенције за лични развој	6	8	2	6	2
Комуникацијске компетенције	1	6	7	6	4
Функционална знања	1	2	10	8	3
Компетенције управљања информацијама и технологијама		3	6	10	5
Вештине етички заснованог одлучивања и управљања људима	6	10	8		
Укупно	16	49	65	58	28

Увид у табелу 4. омогућава одговор на питање како менаџери виде оријентисаност курикулума на иницијално припремање будућих менаџера. Може се уочити да је укупно реаговање на најнижи степен слабе процене бројније него на највиши степен, за који су се ретко одлучивали испитаници/менаџери. Више њих је проценило да је курикулум *веома мало и мало* усмерен на развој вештине етички заснованог одлучивања и управљања људима, комуникацијске компетенције и компетенције за лични развој, а *много* усмерен на менаџерске компетенције, функционална знања и компетенције управљања информацијама и технологијама. Подаци у табели 4. могу бити упориште закључка да менаџери процењују курикулум као делимично или *осредње* компетенцијски усмерен.

Табела 4. Мишљење менаџера о оријентацији (усмерености) курикулума на образовање будућих менаџера

Компетенције	Скала процене усмерености				
	веома мало	мало	осредње	много	веома много
Компетенције за решавање проблема	1	3	12	4	
Компетенције за разумевање локалног и глобалног окружења и перспектива	2	4	14		
Менаџерске компетенције		1	5	13	1
Лидерске компетенције	1	1	14	4	
Компетенције за лични развој	2	7	9	2	
Комуникацијске компетенције	9	5	4	2	
Функционална знања		2	8	10	
Компетенције управљања информацијама и технологијама		1	4	10	5
Вештине етички заснованог одлучивања и управљања људима	9	10	1		
Укупно	24	34	71	45	6

Упоређујући процене три групе испитаника, може се закључити да постоји дискрепанција у процени међу групама. Наиме, наставници процењују да је курикулум углавном компетенцијски усмерен (јер је збир реакција на највише степене скале највећи), док су на другој страни садашњи и бивши студенти/менаџери ближи процени да је курикулум *осредње* усмерен на компетенције, јер су усмереност процењивали најчешће *осредњом*, али и *малом*, па чак и *веома малом*. У процени менаџера срећемо *малу и веома*

малу усмереност курикулума на компетенције. То је податак који би могао бити показатељ иновацијских промена у универзитетској настави данас, која је битно другачија (бар с аспекта курикуларне оријентације) од наставе у оквиру које су се припремали садашњи менаџери. Занимљиво је истаћи пар података као репрезент сличности у процени група. Знатна усмереност курикулума на менаџерске компетенције евидентирана је у већем броју код свих група. Друга сличност међу групама видљива је у односу према усмерености курикулума на компетенцију за лични развој – од свих компетенција у свим групама, она је најчешће процењивана као запостављена (јер курикулум није довољно усмерен на њу). То је алармантан податак ако се има у виду императив саморазвоја и самообразовања менаџера као авангарде за друштво учења и друштво знања.

Заступљеност модела активне наставе у припремању менаџера за акцију. Други истраживачки задатак се односио на испитивање и утврђивање заступљености активних наставних модела у припремању будућих менаџера. Решавање постављеног задатка омогућавају резултати процене заступљености понуђених модела (уз скалу процене заступљености модела, испитаници су имали и табелу са карактеристикама сваког од понуђених модела). Резултати су презентовани у табелама 5, 6. и 7. И у овом случају (као и у оквиру претходног истраживачког задатка), процене наставника су готово супротне проценама садашњих и бивших студената (менаџера). Већи број наставника је процењивао да су модели PBL и студије случаја *често и врло често* заступљени, а традиционални модел *ретко и врло ретко* (табела 5). Супротан смер процене је забележен у групама студената и менаџера (табеле 6. и 7). Наиме, највећи број студената процењује да су модели активне наставе *понекад и ретко* заступљени, а традиционални модел *често и врло често*. Готово сви менаџери мисле да су модели активне наставе слабо заступљени у иницијалном припремању будућих менаџера. На проценама студената и менаџера се може засновати закључак, а и препорука или захтев за већом заступљеношћу активних модела наставе како би студенти били оспособљени за свет рада – за акцију у стварном радном окружењу.

Табела 5. Заступљеност наставних модела у припремању будућих менаџера – процена наставника

Модел \ Заступљеност	врло ретко	ретко	понекад	често	врло често
Модел PBL	1	1	4	10	4
Модел студије случаја		3	3	10	4
Традиционални модел	5	10	2	2	1

Табела 6. Заступљеност наставних модела у припремању будућих менаџера – процена студената

Модел	Заступљеност	врло ретко	ретко	понекад	често	врло често
Модел PBL		4	7	9	4	
Модел студије случаја		2	8	9	3	2
Традиционални модел		4		4	8	8

Табела 7. Заступљеност наставних модела у припремању будућих менаџера – процена менаџера

Модел	Заступљеност	врло ретко	ретко	понекад	често	врло често
Модел PBL		9	5	4	1	1
Модел студије случаја		8	6	4	1	1
Традиционални модел		1	1	6	8	4

Могућност примене модела PBL у припремању будућих менаџера за акцију. Налази које смо добили у оквиру решавања другог истраживачког задатка, а који указују на пожељност и потребу за већом заступљеношћу модела активног учења и наставе, добра су основа за постављање питања стварања услова или омогућавања примене једног од модела који је добио емпиријску потврду свог доприноса припремању будућих менаџера за акцију. На основу искуства са применом PBL модела у припремању будућих менаџера које имају универзитети у Америци, Аустралији и Азији (Stanford, Vanderbilt, Mahidol...), издвајају се неки фактори или услови који су били важни за примену модела активног учења и наставе (према: Hallinger & Bridges, 2007). Стога смо питали наставнике шта мисле о важности издвојених фактора у омогућавању примене PBL модела.

Подаци изложени у табели 8. емитују поруке наставника у вези са стварањем услова за примену PBL модела и тако одговарају на наш трећи истраживачки задатак. Све понуђене факторе наставници су проценили важним, почев од осредњег па до високог степена важности – што је било очекивање засновано на искуствима поменутих универзитета. Наглашавање важности фактора, односно услова за примену PBL модела, представља својеврстан путоказ за промене и иновације у припремању будућих менаџера. Стиче се утисак да су наставници све факторе чију су важност про-

цењивали груписали у две групе, на оне који су везани за студенте и, на другој страни, оне који су везани за наставнике, организационе могућности и подршку управљачких структура и запослених. С обзиром на то да су наставници високо проценили важност оба понуђена фактора која се односе на студенте – „уознавање студената са карактеристикама модела PBL“ и „обуку студената за тимско пројектно учење“, за очекивати је да и они сами допринесу обезбеђивању тих фактора/услова. У контексту преовлађујуће процене понуђених фактора на нивоима *важан* и *врло важан*, изненађује придавање *осредње важности* фактору „обука наставника за примену PBL модела“, поготово ако се има у виду да високошколски наставници углавном нису имали прилику да организовано развију своје дидактичке компетенције. Да је фактор „обука наставника“ веома важан, показало је искуство универзитета који су примењивали PBL модел. Висококомпетентни, снажно мотивисани наставници (као и остали запослени), спремни на изазове и улагање великих напора за постизање успеха – фактор је који недвосмислено доприноси успешној примени PBL модела у припремању менаџера за акцију (исто). Висока процена важности фактора који се односи на подршку управе и запослених иновацијама, што чини компоненту културе образовне институције (чију важност је нагласило искуство оних универзитета који су примењивали PBL) – представља врло важан налаз јер указује на значај контекста наставног процеса и његових учесника, који је део развојних стратегија образовних институција.

Табела 8: Процена (наставника) важности фактора у омогућавању PBL у припремању будућих менаџера

Фактори	Скала процене важности фактора				
	неважан	мало важан	осредње важан	важан	много важан
Обука наставника за примену PBL модела			10	4	6
Уознавање студената са карактеристикама модела PBL				12	8
Обука студената за тимско пројектно учење				10	10
Организационе могућности факултета (довољно простора и времена за рад у малим групама)			8	9	3
Подржавање иновација од стране управе факултета и свих запослених			2	10	8
Укупно			20	45	35

Закључак

Резултати које смо у овом раду представили својеврстан су одговор на два изазова – на изазов професије менаџер и на изазов реформе високог образовања. Трендови у управљању забележени у последњих десетак година имају импликације на менаџерску професију у виду нових, све сложенијих захтева, али истовремено и импликације на институције које припремају менаџере у виду захтева за иновирањем и променом образовних циљева и исхода, образовних програма и дидактичко-методичких приступа. Захтеви за променама у припремању будућих менаџера су у складу са болоњским принципима реформе високог образовања, односно с адекватним усаглашавањем два доминантна концепта високог образовања – академског и стручног (практичног) концепта, који пледирају за активну високошколску наставу. Изазови управљачког окружења и професионалних улога менаџера, с једне, и изазови реформе високог образовања, с друге стране, могу добити адекватан одговор у примени таквих наставних приступа у припремању менаџера који интегришу два кључна појма – *компетенција и активно учење/настава*. Стога је наша истраживачка радозналост била усмерена на добијање налаза о примени наставних приступа у иницијалном образовању менаџера који се односе на *курукуларну оријентацију ка компетенцијама и на практиковање активних модела наставе и учења*.

Резултати нашег емпиријског истраживања и њихова квалитативно-квантитативна анализа дали су подршку следећим закључцима:

– Постоји разлика међу групама у процени компетенцијске усмерености курикулума. Док наставници процењују да је курикулум углавном компетенцијски усмерен, на другој страни, садашњи и бивши студенти/ менаџери ближи су били процени да је курикулум осредње усмерен на компетенције, јер су усмереност процењивали најчешће *осредњом*, али и *малом*, па чак и *веома малом*. Студенти сматрају да је курикулум чак *веома мало и мало* усмерен на развијање неких компетенција као што су компетенције за лични развој, комуникацијске, па и менаџерске компетенције. Посебно је значајан податак да је компетенција за лични развој – од свих компетенција у свим групама, најчешће процењивана као запостављен исход курикулума. То је алармантан податак ако се има у виду императив саморазвоја и самообразовања менаџера као авангарде у друштву учења и друштву знања;

– На проценама студената и менаџера се може засновати закључак, а и препорука или захтев за већом заступљеношћу активних модела наставе како би студенти били оспособљени за свет рада – за акцију у стварном радном окружењу.

– Наставници су високо процењивали важност готово свих фактора за омогућавање примене модела учења оријентисаног на проблем у припре-

мању будућих менаџера. С обзиром на то да учење оријентисано на проблем обећава образовање руководиоца који имају изграђене капацитете да буду фацилитатори, да сарађују, доносе одлуке и имплементирају решења везана за проблеме значајне за организацију – добијени истраживачки налази представљају ваљану емпиријску подршку обезбеђивању неопходних услова за примену модела учења који је у функцији припремања менаџера за акцију.

Општа хипотеза, постављена на основу теоријских и емпиријских чињеница о истраживачком проблему, тестирана је у контексту добијених резултата. Закључак да је хипотеза *студенти менаџмента се у току студија не припремају за АКЦИЈУ* делимично потврђена заснован је на квалитативној и квантитативној анализи истраживачких налаза. Наиме, потврда овако формулисане хипотезе има упориште углавном у одговорима студената и менаџера, док се одговорима и проценама једне групе испитаника – наставника, оповргава постављена хипотеза. У нашем истраживачком контексту је тешко дати ваљан одговор, а да није хипотетички, на питање подвојености гледања (наставника и студената/менаџера) на проблем истраживања. Вредност добијених налаза је у указивању на правце промена у иницијалном образовању менаџера за акцију, али и у подстицању истраживачке радозналости за проблеме и иновације у високошколској настави.

Напомена: У раду је објављен део резултата истраживања ауторке Шефике Алибабић остварених на пројекту под евиденционим бројем 179060, "Модели процењивања и стратегије унапређивања квалитета образовања", финансираног од стране Министарства просвете и науке Републике Србије.

Литература

- Алибабић, Ш., Тамиловић, Д., Овесни, К. (2010): Development of students self-educational competence in higher education, Educational Journal *Didactica Slovenica*, No. 2/2010, Novo Mesto, Slovenija, pp. 150-170
- Алибабић, Ш. (2010): Универзитетски професор – научник и/или наставник, *Андрогошке студије*, бр. 2, ИПА Филозофског факултета, Београд, стр. 79-100.
- Алибабић, Ш., Милићевић, В., Дракулић, М. (2011): Модели учења у корпорацијама, *Андрогошке студије*, бр. 2/2011, ИПА, Београд, стр. 65-83.
- Bok, D. (1989): Needed: A new way to train doctors. In H. Schmidt et al. (Eds.), *New directions in medical education*. New York: Springer Verlag, 17-38.
- Boud, D. & Feletti, G. (1991): *The challenge of problem-based learning*. New York: St. Martin's press.
- Buckman, R. (2004). *Building a knowledge driven organization*. New York: McGraw Hill.
- Fairholm, M. R., Fairholm, G. W. (2009): *Understanding Leadership Perspectives: Theoretical and Practical Approaches*, Springer Science and Business Media.
- Hallinger, P. & Bridges, E. M. (2007): *A problem-based Approach for Management Education: Preparing Managers for Action*, Springer, Dordrecht.

- Kaplan, R. (2004): *Strategy maps: Converting intangible assets into tangible outcomes*. Boston, MA: Harvard Business School Press.
- Kotter, J. (2002): *The heart of change*. Boston, MA: Harvard Business School Press.
- Ladkin, D. (2010): *Rethinking Leadership: A New Look at Old Leadership Questions*, Cheltenham, Northampton: Edvarda Elgar.

Подаци о ауторима

Шефика Алибабић, доктор педагошких наука, редовни професор на Одељењу за педагогију и андрагогију Филозофског факултета Универзитета у Београду. Ужа научна област којом се бави је андрагогија. Предаје предмете Менаџмент у образовању, Систем и организација образовања одраслих, Образовање лидера, salibabi@f.bg.ac.rs, s.alibabic@gmail.com

Марија Чукановић-Каравидић, доктор културолошких наука, ванредни професор на Високој школи за пословну економију и предузетништво у Београду. Ужа научна област којом се бави је менаџмент. Предаје предмете Менаџмент и Пословна етика, cukanovickaravidicmarija@gmail.com

Ивица Ђорђевић, доктор безбедносних наука, доцент на Факултету безбедности Универзитета у Београду. Ужа научна област којом се бави су системи безбедности. Предаје предмете Људска безбедност и Економске основе безбедности, djivica@gmail.com

ЗНАЧАЈ ПРИМЕНЕ ИНФОРМАЦИОНИХ ТЕХНОЛОГИЈА У НАСТАВИ ЕНГЛЕСКОГ ЈЕЗИКА

Апстракт *Рад је конципиран тако да објасни како значај, тако и потенцијал увођења информационих технологија у наставу енглеског језика. Информационе и мултимедијалне технологије могу помоћи у настави енглеског језика, али и у самосталном учењу. Међутим, поставља се питање у којој мери су студенти свесни њихових потенцијала и да ли су их у досадашњем учењу довољно користили. Уводна анкета служи као показатељ тренутне заступљености информационих технологија у процесу усвајања језичких вештина и стицању језичке компетенције. Развој комуникативне компетенције, као и спровођење интерактивне наставе, омогућава употреба рачунара. Рад даје општи приказ употребе информационих технологија и самим тим објашњава њихов значај. Циљ рада је, дакле, предочавање постојећих наставних активности заснованих на употреби информационих технологија и давање предлога за њихово унапређење када је реч о учењу енглеског језика.*

Кључне речи: *настава енглеског језика, информационе технологије, интерактивна настава*

THE IMPORTANCE OF THE USE OF INFORMATION TECHNOLOGIES IN THE TEACHING OF ENGLISH

Abstract *The paper is intended to explain not only the importance but also the potentials of the information technologies in the teaching of the English language. Information and multi media technologies can assist in both in class learning and individual learning at home. Yet, the question is to which extent the students are aware of their potentials and whether they have used them sufficiently so far. The introductory survey serves as an indicator of the current usage of information technologies in the process of acquisition of linguistic skills and competencies. The computer can be used to help the development of communicative competence in interactive teaching. The paper offers a general account of the use of the information technologies and by doing so stresses their importance. Also, the aim of the paper is to present teaching/learning activities based on the use of information technologies and to offer suggestions for their improvement.*

Keywords: *English language teaching, information technologies, interactive teaching.*

¹ majastanojevic30@gmail.com

ВАЖНОСТЬ ПРИМЕНЕНИЯ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРЕПОДАВАНИИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Резюме *В данной работе объясняется значение и потенциал внедрения информационных технологий в преподавании английского языка, Информационные и мультимедийные технологии могут помочь в процессе обучения английскому языку, а также и в самостоятельной работе студентов, Тем не менее, поднимается вопрос о том, в какой степени студенты осознают потенциал этих средств, т.е. пользовались ли они ими в своем предыдущем обучении, Результаты констатирующей анкеты служат индикатором текущего представления информационных технологий в процессе приобретения языковых навыков и овладения языком, Использование компьютеров позволяет проводить интерактивные занятия и приобретать коммуникативные компетенции, В статье дается обзор способов использования информационных технологий и объясняется их значение, Следовательно, цель данной работы заключается в показе, насколько средства информационной технологии применяются в современной учебной деятельности, а затем предлагаются меры по ее улучшению в процессе обучения английскому языку,*

Ключевые слова: *обучение английскому языку, информационные технологии, интерактивное обучение*

Увод

Могућности примене информационих технологија су многобројне. Рачунар је не само унапредео наставу енглеског језика, већ јој је дао посебну димензију и нови квалитет. Из тога је произашла и велика популарност примене информационих технологија у настави енглеског језика у различитим фазама наставног процеса. Наиме, са појавом програма у виду мултимедијалних апликација, било за самостално учење, било као допунског наставног средства у учионици, настава је добила нови квалитет и постала неупоредиво занимљивија. Поред тога, језичким корисницима је омогућено да стичу нова знања на брз, једноставан и ефикасан начин. Доступност најразличитијих информација на интернету, као, на пример, најразличитијих жанрова текстова који се могу обрађивати (на пример, новинских чланака), слушање изговора различитих варијаната енглеског језика, лако претраживање огромног речничког материјала уз минимални утрошак времена, ћаскање са вршњацима из целог света, решавање граматичких тестова и слање електронске поште само су неке од погодности које језички корисници могу обилато користити.

Рачунари могу да служе за писање састава, читање текстова и слушање језичког материјала, а све то доприноси развоју језичких вештина и комуникативне компетенције која представља циљ у савременој настави страног језика. Њихова употреба унапредила је и осавременила наставу, односно начин њеног извођења, као и фазе организације часа, предста-

вљање наставних јединица, избор наставних техника и проверу стеченог знања. Настава је на тај начин не само побољшана, него је и знатно повећана мотивација језичких корисника, што је веома значајан фактор у усвајању језика. Традиционално оријентисани фронтални облик наставе, у коме наставник има централну улогу, уступио је место интерактивној настави у којој је, између осталог, настава усмерена ка ученику и прилагођена његовим потребама. У њој наставник није једини извор језичког инпута, већ посредник. Такође се уводи и комуникативни приступ, а инсистирањем на комуникативном приступу језички корисници се оспособљавају да самостално и правилно користе усвојене језичке обрасце те се на тај начин развија комуникативна компетенција, као један од најважнијих циљева наставног процеса.

Циљ рада је предочавање постојећих наставних активности заснованих на употреби информационих технологија које доприносе осавремењавању постојећих наставних средстава и техника у учењу енглеског језика. Информационе технологије треба схватити као средство или ослонац за унапређивање наставног процеса. У складу с тим, рад је конципиран тако да се, полазећи од анкете спроведене у једној високошколској установи и анализе њених резултата, предочавају облици примене информационих технологија у настави енглеског језика. Као напредак у коришћењу информатичких технологија наводи се употреба језичке лабораторије. На крају рада дати су закључци који могу помоћи како професорима у процесу планирања наставе, тако и студентима у процесу учења енглеског језика.

Разматрања досадашњих истраживања

Последњих година све више је радова на тему примене информационих достигнућа у области енглеског језика. Тако, на пример, Ђорђевић (2010) истиче значај примене Web 2.0 апликација у настави енглеског језика, чинећи је не само савременијом, већ и успешнијом. Ђокић и Алексић (2011) представљају дигиталне приче као изузетно ефикасну употребу информационо-комуникационих технологија у настави. У комбинацији са рачунарским анимацијама у млађим разредима, дигиталне приче побољшавају усвајање једноставних знања и граматичких основа, активно учење и мотивацију.

Новине у извођењу наставе обухватају веће укључивање студената у наставни процес кроз интерактивну наставу, као и континуирано оцењивање и самоевалуацију. Интерактивна настава укључује најразличитије облике активности студената на часу, у које спадају и студентске презентације (Новаков, 2008). На тај начин сви студенти могу пратити излагања својих колега и уверити се у којој мери су овладали одређеним језичким

обрасцима. С друге стране, Поповић и сар. (2011) нуде конкретно решење модернизације образовања путем Веб портала, док Петровић (2005) анализира утицај информационих технологија како на васпитача, тако и на дете. Лончаревић (2007) наводи да савремена настава помоћу рачунара подразумева употребу компјутерског софтвера са готовим интегрисаним наставним решењима која нуде реалистичне моделе страног језика, курикулум за њихово учење, а уз то врше и процену потреба, одређују врсту вежбања за усвајање одређене вештине, записују постигнућа студената и оцењују их. Ђукић Mirzayantz (2011) даје детаљан преглед историјата примене рачунара у настави страног језика и указује на могућности коришћења рачунара које стоје на располагању наставницима и ученицима.

Иновативне технологије у настави енглеског језика помажу не само наставницима и студентима, већ и лицима која имају посебне потребе при учењу језика (Станојевић Гоцић, 2011а). Интеграцијом савремених информационих технологија у наставни процес несумњиво се осавременују постојећа наставна средства.

Како бисмо стекли што бољи увид у то у којој мери студенти користе информационе технологије, што зависи и од степена њихове компјутерске писмености, а не само од техничких могућности, спровели смо следећу анкету.

Анкета

У школској години 2010/11. анкетирано је 40 студената прве године Високе школе за васпитаче струковних студија Гњилане – Бујановац. Анкета је имала два основна циља. Први је био увид у досадашњу праксу употребе нових информационих технологија, како у настави, тако и у индивидуалном раду студената који имају одређени ниво знања енглеског језика, било да су у оквиру редовне наставе у основним и/или средњим школама или завршеним курсевима стекли одговарајућа језичка знања. Други циљ анкете представља процена у којој мери је студентима употреба нових информационих технологија у томе помогла.

Наиме, пошло се од претпоставке да поједини студенти не знају како могу одређена помоћна наставна средства пронаћи на интернету, као што су речници, енциклопедије, мултимедијални курсеви итд., или да, из неког разлога, избегавају коришћење речника, па се тако, примера ради, од многобројних средстава у превођењу усредсређују само на један програм (попут *Google Translate*). Анкета комбинује ставове студената о досадашњем напретку у учењу и предочава смернице даљег развоја у примени најсавременијих средстава у настави.

Анкета се састојала од 12 питања која су формулисана на следећи начин:

1. Колико дуго учите енглески језик?
а) 1 годину б) 2 в) 3 г) 4 д) више од 4
2. Колико страних језика познајете?
а) 1 б) 2 в) 3
3. На ком је нивоу Ваше знање енглеског језика?
а) почетни б) средњи в) напредни
4. Шта Вам је највише помогло у учењу језика?
а) настава б) страна литература в) интернет
г) телевизија д) мултимедијални програми за учење језика
ђ) директна комуникација са изворним говорницима
5. Шта Вам највише недостаје у учењу енглеског језика?
а) комуникација б) употреба рачунара в) литература
6. Које сте компјутерске програме користили за учење енглеског језика?
7. Које сајтове посећујете за учење језика?
8. Које електронске речнике користите?
9. Да ли користите енглеско-енглеске речнике?
а) да б) не
10. Да ли читате литературу на страном језику?
а) да б) не
11. Шта најчешће пишете на страном језику?
а) мејлове б) домаће задатке в) семинарске радове
г) научне радове
12. Оцените своје вештине познавања енглеског језика.

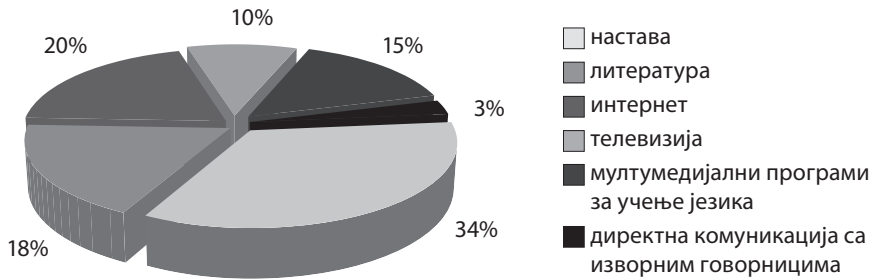
читање	1	2	3	4	5
писање	1	2	3	4	5
слушање	1	2	3	4	5
говор	1	2	3	4	5

Студенти су пред собом имали две групе питања: питања са заокруживањем и питања код којих постоји могућност давања самосталних одговора.

Постигнућа

Анкета комбинује објективне и субјективне оцене студената; 20 студената сматра да је његово знање енглеског језика на основном нивоу, 15 студената по сопственој процени поседује средњи ниво знања, док је свега пет студената, према сопственом вредновању, на напредном нивоу. Чињеница да свега 10 процената испитаника познаје неки други страни језик осим енглеског такође је значајна с обзиром на доступност интернет курсева за учење страних језика.

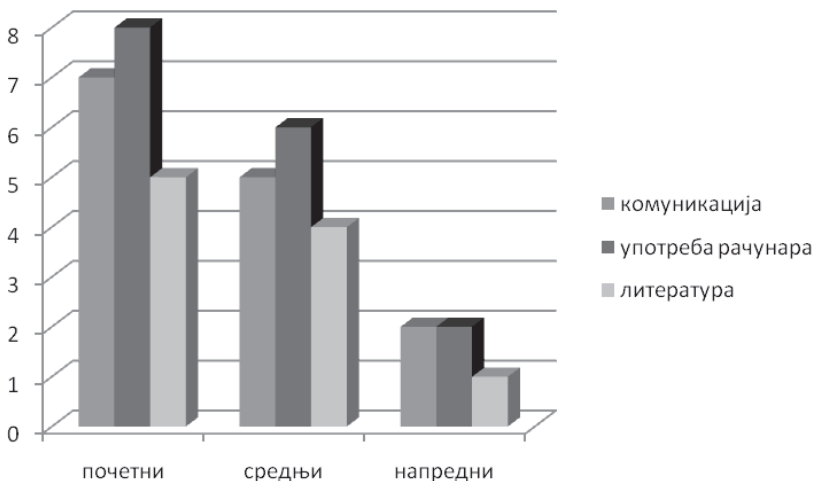
Слика 1. Процентуални приказ начина постизања језичке компетенције



Процентуални приказ начина овладавања језичким вештинама дат је на слици 1. Може се закључити да је 34% студената језичком компетенцијом овладало путем наставе, док је само 3% то остварило директном комуникацијом с изворним говорницима. Мултимедијалне програме за учење енглеског језика користило је 15% испитаних студената.

На слици 2. приказана је потреба студената за комуникацијом, употребом рачунара, као и за страном и домаћом литературом. Изводи се закључак да студентима скоро подједнако недостају директна комуникација како са изворним, тако и са неизворним говорницима и употреба рачунара. Међутим, очигледна је и благо повећана потреба за коришћењем рачунара код студената почетног и средњег нивоа знања.

Слика 2. Приказ потреба студената у процесу учења



Енглеско-енглеске речнике користио је само један студент, а литературу на страном језику чита свега четири студента. Чак 30 студената је

на питање о употреби речника навело да користи само речник програма *Google Translate*.

Анкета је дакле осмишљена тако да повеже постојећу језичку компетенцију студената и њихово досадашње искуство употребе рачунара са потребама студената за коришћењем информационих технологија у настави енглеског језика и самосталном учењу. Њиховом анализом сагледава се у којој мери је употреба информационих технологија студентима била корисна. Такође се добија увид у потенцијалне препреке у коришћењу информационих технологија, односно евентуалне потешкоће које се на том путу могу јавити. Наиме, на основу утврђених ставова о досадашњем коришћењу информационих технологија, наставник може да планира и осмишљава наставни план и програм и организацију часа јер има увид у потребе студената у вези с укључивањем мултимедијалних апликација.

Анкета је показала да студенти нису довољно користили информационе технологије за развој језичких вештина и постигнуће комуникативне компетенције, те је задатак наставника да им у томе помогне и да их адекватно усмери. Наставник им може помоћи тако што ће им указати на неке од рачунарских програма.

Примена информационих технологија у настави енглеског језика и њен значај

Наставник може применом информационих технологија да реализује различите видове наставе. Када се говори о употреби ових технологија, најпре се мисли на наставу која се обавља помоћу рачунара (*CALL – Computer Assisted Language Learning*), односно програм који представља нови концепт у образовању помоћу рачунара и који, између осталог, обухвата различите врсте рачунарских апликација које се простиру у распону од првобитних дриловања и вежбања до савремене наставе у виртуелним учионицама, на виртуелним конференцијама и учења на даљину. Савремена језичка проучавања знатно су унапређена појавом рачунарских корпуса који дају нову димензију језичким истраживањима, нарочито из области лингвистике. Пре термина *CALL* коришћен је термин *CALI (Computer-assisted language instruction)* којим се означава рачунар као наставно средство које пружа помоћ наставнику у реализацији наставе. Међутим, наставу која је била оријентисана на наставника и инструкције које он даје на часу сада је преоријентисана на ученика и сам процес учења који може бити и самосталан.

Процес самосталног учења, где је студент аутономан и креативан, посебно је популарисан употребом нових технологија. Креативан рад састоји се у томе што студенти не само проширују своја знања и видике и стичу

сазнања о другим културама, већ и своје идеје могу лако да спроведу у дело када на креативан начин користе постојећа сазнања и стичу нова.

Сада језички инпут може бити много разноврснији. Избор лексичког и текстуалног материјала практично је неограничен, пошто се могу бирати текстови који су занимљиви и доприносе ефикасном усвајању одређене језичке структуре или граматичке целине.

Генерално гледано, развила су се два типа учења: интерактивно и индивидуално. У погледу самосталног учења CALL је важан алат који се може користити као помоћно средство у процесу обнављања градива, његовог утврђивања, исправљања грешака итд. Коришћење интерактивних мултимедијалних програма или курсева језика, попут оних које дају студентима могућност да вежбају изговор тако што ће понављати реченице које изговарају изворни говорници, и других снимљених материјала који би служили студентима за увежбавање изговора има немерљиве предности. Преко многобројних сајтова за увежбавање језика и граматике студенти развијају и надограђују своје језичке компетенције.

Материјали добијени употребом информационих технологија, који се користе како у учионици тако и ван ње, морају бити усклађени са принципима језичке педагогије и методологије (ти принципи могу бити укључени у неку од теорија као што су бихевиористичка, когнитивна, конструктивистичка).

Такође, постоји и програм наставе под контролом рачунара (СМІ - *Computer Managed Instruction*) у коме наставник помоћу рачунара вреднује научено градиво и елиминира субјективност у оцењивању, као и учење посредством рачунара (СМЕ – *Computer Mediated Instruction*) где ученик без присуства наставника стиче нова знања и сам проверава степен стеченог знања.

Савремене технологије могу се изразити и преко Web 2.0, представљеног скупом алата, технологија и пословних стратегија за приказ садржаја у електронским медијима. Креирањем интерактивних вежби, анимираних филмова, коришћењем колаборативног учења и учења на даљину остварује се комуникација са студентима и реализација одређених наставних јединица. Поред тога, и социјалне мреже, форуми, блогови, викији, као и дељење мултимедијалног садржаја између више корисника могу бити укључени у наставу енглеског језика.

Посебан значај има примена Web 2.0 алата и технологија (табела 1) чиме се настава енглеског језика употпуњује новим садржајима (Станојевић-Гоцић, 2011б). Тиме се ствара једна виртуелна радионица у којој сви могу учествовати у складу са својим потребама, захтевима и могућностима. Посебно је важно проверити да ли се одређена решења уклапају у опште циљеве наставе и проценити да ли и у којој мери је савремена технологија неопходна, па Web 2.0 може користити наставнику и студентима само ако се интегрише на правилан начин.

Табела 1. Web 2.0 примери у настави енглеског језика

Апликација	Веб-сајт	Намена
PBworks	http://pbworks.com/	колаборативно учење
Hot Potatoes	http://hotpot.uvic.ca/	креирање интерактивних вежби
Dvolver	http://www.dvolver.com/live/moviemaker.html	креирање анимираних филмова

Хармер (2007: 255) издваја три најважније области у којима се технологије засноване на рачунару највише користе, а то су: презентације, прикупљање информација и писање.

Презентације користе наставници који своја предавања излажу у *PowerPoint* програму користећи комбинацију текста, слика и анимација, а студенти коришћењем рачунара и пројектора, али и интерактивних табли, бежичних тастатура итд.

Рачунарске технологије омогућавају корисницима приступ невероватном богатству информација било путем интернета, када се користе претраживачи попут Гугла, затим речници и енциклопедије у циљу проналажења најразличитијих информација, било помоћу специјалних ЦД или ДВД издања. Студенти користе претраживање на интернету у изради различитих истраживачких пројеката.

Уз то Хармер (2007: 256) наводи да, кад год је могуће, студенти снимају материјал за учење енглеског језика на МРЗ плејере, односно слушају материјал за учење са ЦД-а, чак и на путу од школе до куће. Студенти могу да снимају сами себе, односно да праве аудио или видео записе које касније могу да гледају с професором, да анализирају своју језичку перформансу и виде колико су напредовали. Гледање филмова на енглеском језику са преводом такође доприноси развијању вештине слушања

Обрада текста је један од најважнијих начина употребе рачунара у учионици. Било да раде у пару или групама, студенти могу на истом екрану да састављају одређени састав или текст, а рачунар може отклањати њихове грешке у писању. Скривенер (2005: 357) наводи да се предност употребе рачунара приликом писања текста састоји у томе што се могу користити опције као што су изрежи, копирај или налепи, које састављање текста и његове корекције чине мање трауматичним.

Професор треба да помогне студентима да користе проверу спеловања, речнике и тезаурусе, као и да експериментишу са различитим фонтовима у структурирању параграфа и нивоа текста. Модерни електронски речници, као што је, на пример, *Collins Online Dictionary* или *Mirriam-Webster On-line Dictionary*, било да су једнојезични или двојезични, омогућују лако препознавање и проналажење одређене речи тако што се она откуца у одре-

ђени простор за претрагу, али и њених колокација, синонима и антонима. Они имају добре навигационе системе и садрже два или више језика. Због тога је важно да професор покаже студентима како да користе те речнике и приступе информацијама у њима, јер студенти често немају довољно знања о исправном коришћењу речника.

Такође, студенти могу да шаљу своје домаће задатке професору путем електронске поште. И професори и студенти користе интернет за слање електронске поште како би комуницирали са корисницима на истом факултету или у различитим градовима или земљама.

Природно је да наставни садржаји који се презентују путем нових технологија могу постати део наставног плана и програма. Притом, професори треба да воде рачуна да студенти користе рачунаре рационално и да не губе време у узалудним претрагама које нису везане за активности које се раде на часу. Такође, морају знати и понешто о ауторским правима како не би копирали нечије оригиналне радове.

Језичка лабораторија

Оно што обједињује аудио-машине, рачунарске мониторе и тастатуре је језичка лабораторија. Хармер (2007: 256) објашњава да језичке лабораторије омогућају професорима и студентима да слушају, обрађују текст и гледају видео-клипове и други презентациони материјал. Професори могу да надгледају студенте који раде индивидуално, заједно са професором у малим групама или сви студенти истовремено раде са истим материјалом. Једино о чему треба водити рачуна је да се учење језика не базира претерано на употреби језичке лабораторије, јер би тада инсистирањем на прекомерној употреби рачунара биле запостављене друге наставне активности.

Закључак

Закључак који се намеће је да поред развоја језичке компетенције и језичких вештина употреба рачунара олакшава посао наставнику и доприноси развоју комуникативног приступа у настави. Без намере да критикује постојећу наставу како на средњошколском, тако и на академском нивоу (а сличне ставове заступа и Лазовић, 2010: 272), рад је усмерен ка што ефикаснијој примени информационих технологија у процесу унапређивања наставе енглеског језика као језика струке. Као резултат тога, студенти би могли да једноставније прате нове технологије и иду у корак са савременим технолошким достигнућима. Настава је неупоредиво интересантнија када је наставник у прилици да уместо класичних учила истовремено прикаже звук, слику и текст, односно њихове комбинације.

Слике у комбинацији са видео и аудио записима могу приближити слушаоцима планиране наставне јединице. Одговарајућа наставна стратегија којом наставник обједињује потребе студената, које могу бити и веома различите, али и обрађивање оних језичких јединица које те потребе задовољавају, а којима се врло лако може приступити путем интернета, од кључног је значаја за осмишљавање и правилно усмеравање наставног плана и програма.

Литература

- Бокић, В., Алексић, В. (2011): Употреба дигиталних прича у настави енглеског језика, *б. Међународни Симпозијум, технологија, информатика и образовање за друштво учења и знања*, Чачак: Технички факултет.
- Ђорђевић, Ј. (2010): Веб 2.0 апликације у настави енглеског језика, *Зборник радова Електронско учење на путу ка друштву знања*, Београд: Универзитет Метрополитан, 78-82.
- Ђукић Mirzayantz, М. (2011): Учење страног језика помоћу рачунара, *Настава и васпитање*, бр. 4, 718-728.
- Хармер, Ј. (2007): *How to teach English*, Pearson Education Limited.
- Лазовић, В. (2010): Ставови студената англистике према настави енглеског језика у средњим школама, *Педагошка стварност*, вол. 56, бр. 3-4, 270-277.
- Лончаревић, М. (2007): Компјутер у настави страног језика, *Норма* 12 (1), 23-37.
- Новаков, П. (2008): Студентске презентације као облик наставе енглеског језика, *Педагошка стварност*, вол. 54, бр. 9-10, стр. 981-989.
- Петровић, С. (2005): Нове образовне технологије и њихов утицај на дете и васпитача, *Зборник радова Више школе за образовање васпитача у Алексинцу*, бр. 5, 181-185.
- Поповић, В., Пећанац, Р., Хилченко, С. (2011): Модел образовног веб портала, *Педагогија*, вол. 66, бр. 2, 315-324.
- Скривенер, Ј. (2005): *Learning Teaching: A guidebook for English language teachers*, second edition, Macmillan Books for Teachers.
- Станојевић Гоцић, М. (2011а): Innovative technologies in teaching English for engineering, Niš: *Proceedings of the International Conference „Innovation as a Function of Engineering Development“ – IDE 2011, 25-26 November 2011, 133-138.*
- Станојевић Гоцић, М. (2011б): Смернице у настави енглеског језика намењеној будућим инжењерима, *Зборник радова Грађевинско-архитектонског факултета*, бр. 26, 117-128.

Подаци о аутору:

Маја Станојевић Гоцић, професор струкових студија из уже научне области „Страни језик“ у Високој школи примењених струковних студија у Врању.

majastanojevic30@gmail.com.

САВРЕМЕНЕ ФУНКЦИЈЕ И КОНЦЕПТИ НАСТАВЕ ФИЗИЧКОГ ВАСПИТАЊА

Апстракт *Различита схватања функције физичког васпитања зависила су од професионалног усмерења појединих аутора. Крајем XX века критеријум свестраног развоја личности превладао је у одређивању функција физичког васпитања, сходно чему су настале и хипотезе о когнитивној, афективној и психомоторној функцији физичког васпитања. Почетком XXI века у свету је превладао утилитарни критеријум физичког васпитања и спорта, а тиме и здравствена, психомоторна и социјална функција, са својим детаљним исходима и задацима. Четири нова корена концепта физичког васпитања настала су крајем прошлог века у Европи: концепт спортског образовања, концепт образовања кретања, концепт физичког образовања, као и концепт здравственог образовања. На почетку новог миленијума тежи се промени свих претходних концепата физичког васпитања и усклађивању ових хетерогених концепата, што постаје одлика главних праваца динамике развоја физичког васпитања у Европи – мењањем бивших националних концепата физичког васпитања. Побољшање физичког васпитања у Србији могуће је уз одговарајуће редефинисање сврхе и циљева, реструктурирање садржаја, рационализације, те реевауације наставе физичког васпитања и спорта.*

Кључне речи: функција, концепт, физичко васпитање, развој деце.

MODERN FUNCTIONS AND CONCEPTS OF TEACHING PHYSICAL EDUCATION

Abstract *Different opinions about the function of physical education depended upon the professional direction of individual authors. By the end of the twentieth century the criterion of comprehensive development of personality prevailed in determining the functions of physical education, and inspired the development of the hypotheses of cognitive, affective, and psychomotor functions of physical education. At the beginning of the twenty first century widely accepted was a utilitarian criterion for physical education and sport, including health, psychomotor and social functions, with further elaboration of their outcomes and tasks. Four new core concepts of physical education appeared in Europe by the end of the last century: the concept of sport education, the concept of movements' education, the concept of physical education, and the concept of health education. Nowadays the tendency is to change and harmonize these heterogeneous concepts and it is the dominant feature of the main directions of the dynamics of the development of physical education in Europe - by altering previous national concepts of physical education. The improvement of physical education in Serbia is possible with adequate redefining of the purpose and goals, restructuring the contents, rationalization, and re-evaluation of the teaching of physical education and sport.*

Keywords: function, concept, physical education, child development.

¹ rodic.nedeljko@gmail.com

СОВРЕМЕННЫЕ ФУНКЦИИ И КОНЦЕПТЫ ПРЕПОДАВАНИЯ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

Резюме *Разные взгляды на функции физического воспитания всегда были обусловлены профессиональным направлением отдельных авторов. В конце 20 века всестороннее развитие личности стало преобладающим критерием в определении функции физического воспитания и, вследствие этого, появились гипотезы о когнитивной, эмоциональной и психомоторной функциях физического воспитания. В начале 21 века в мире преобладает утилитарный критерий физического воспитания и спорта и, в связи с этим появились медицинские, социальные и психомоторные функции физического воспитания. Четыре новые корня концепта физического воспитания появились в конце прошлого века в Европе: концепт спортивного образования, концепт образования движений, концепт физического образования, концепт здорового образа жизни. В начале нового тысячелетия стремятся изменить все предыдущие концепты физического воспитания и согласовать все эти разнородные концепты, что становится особенностью главных направлений динамики развития физической культуры в Европе - изменение национальных концептов физического воспитания. Улучшение состояния физического воспитания в Сербии возможно только при соответствующем переопределении целей, задач и содержания обучения, реэвалюации функции физической культуры и спорта.*

Ключевые слова: *функции, концепт, физическое воспитание, развитие ребенка*

Увод

Физичко васпитање је, по мишљењу већине аутора, фаза образовања која има за циљ да кроз уравнотежен и повезан опсег физичких активности допринесе оптималном развоју потенцијала појединца, укључујући раст и развој, физичке и психо-социјалне компетенције (Hardman, K. 2007). Улога и сврха физичког васпитања у оквиру школског програма једно је од трајно отворених питања у овој области. Упркос заједничкој заблуди, његова првенствена улога није само спортско образовање, већ и та да користи спортске активности као средство за достизање циља физичког васпитања, комбиновањем когнитивних способности и физичког кретања. Физичко васпитање чини јединствени допринос образовању свих ученика, јер им пружа знања, вештине и потребно разумевање за извођење различитих физичких активности, ради одржавања физичке кондиције, развијања физичких и менталних способности и промовисања и разумевања значаја здравог и активног начина живота. Оно је и извор комуникације са другима, уз укључивање и уважавање природног окружења, те доприноса моралном образовању и развоју. Физичко васпитање је у целости едукативни процес, те има легитимно право укључивања у систем образовања, у коме иступа претежно као физичка активност.

Истраживања о стању и статусу физичког васпитања у систему школства указују на стагнацију и маргинализацију наставе физичког васпитања у свим континенталним регионима света (Marshall & K. Hardman, 2000). Ове констатације односе се на питања правног статуса и стварне примене наставе физичког васпитања у образовном систему, ограниченог или смањеног наставног времена, расподеле предмета, наставног статуса и ставова руководства школе према овом предмету, као и других наставника и родитеља. Наглашава се и неадекватност финансијских, материјалних и људских ресурса, неадекватна оспособљеност наставника, различитост у тенденцијама програма физичког васпитања, као и сумња у будућност такве наставе физичког васпитања. Закључни коментари усмерени су на главне изворе забринутости и међународне напоре да се одржи квалитет наставе физичког васпитања у школама у наредном миленијуму.

Функције физичког васпитања

Настава физичког васпитања код нас и у свету, очито, не даје оне резултате који се од ње очекују, што захтева ново осмишљавање њене улоге, функција и концепата физичког васпитања. Покренуто је озбиљно питање да ли је оваква настава физичког васпитања уопште потребна у васпитно-образовном систему. Стално смањење свакодневне физичке активности и повећање случајева гојазности и седелачког начина живота доприноси повећању одговарајућих болести, а самим тим и здравствених трошкова, као и смањеном интересовању за спортске активности међу младима школског узраста. Објективне могућности и правце деловања физичког васпитања, његову улогу у животу савременог човека, односно његове основне функције, више аутора различито тумачи и углавном се оне разматрају као синоними за „физичку културу“ (нарочито у земљама енглеског говорног подручја). Да би се потпуније схватила суштина наставе физичког васпитања, неопходно је да се осветле њене социјалне и друге реалне функције.

Под *функцијама физичког васпитања* подразумева се „њој својствена особеност да делује на човека и људске односе, задовољавајући и развијајући потребе појединаца и друштва” (Матвејев, 1984) путем непосредне усмерене физичке активности. У дефинисању ове проблематике, услед различитих методолошких приступа, различита су и схватања суштине физичког васпитања, као и његове социјалне улоге. Свођењем функција физичког васпитања на нека појединачна својства сужава се и његова улога. При томе, главна функција своди се само на „компензирање штетних утицаја цивилизације“; и/или тенденцију преувеличавања. Њој се, такође, придружују многобројни и различити учинци, чак и они које не припадају „физичкој култури“ у целисти, или барем не само физичком васпитању.

Мноштво аутора је у новијим анализама различито представило или утврдило функције физичког васпитања. Совјетски аутор Петерсон (нав. према: Матвејев, 1984), на пример, издвојио је следећих пет функција: социјално-практичну (*социјална функција*), информативно-сазнајну (*когнитивна функција*), комуникативно-васпитну (*педагошка функција*), естетску, те функцију одмора и забаве (*рекреативна функција*), наглашавајући да се не стварају само културне вредности, већ и могућности за саморазвој и деловање, чиме се остварују стваралачке могућности и у физичкој и у духовној сфери.

Амерички аутор Стивенсон (нав. према: Грандић, 1997), на пример, издваја пет функција: *социоемоционалну*, као потребу човека за очувањем социјално-психичке стабилности; надзор над напрезањем и конфликтима; стварање ситуација које изазивају осећање друштвености, другарства, пријатељства и постојање спорта као ритуала, као симбола очувања културног и социјалног наслеђа; функцију *социјализовања*, која се остварује посредством два узајамно повезана процеса – *јачање* (обухвата физичку припрему) и *формирање* (подразумева стварање конкретних модела понашања); функцију *интеграције* која делује у правцу складног поистовећивања човека са колективом; *политичку функцију* као инструмента у стварању националног осећања, идентификације и националног престижа и, коначно, функцију *социјалне мобилности*, посебно сиромашних, етничких и расних мањина путем повећања друштвеног престижа или социјалним престижом и обезбеђењем материјалног статуса.

Француски социолог Димазедје (Dumazedier, J. 1974) истиче три улоге слободног времена: *репродуктивну* (условљену потребом да се човек одмори, обнови и репродукује своје физичке и духовне снаге), *рекреативну* (везану за отклањање утицаја једноличности током рада, као и потребе да се човек одмори и ослободи досаде) и *образовну* (усмерену на развој личности, стваралачких могућности, те шире и слободније друштвено учествовање).

Совјетски аутор Матвејев (1984) функције физичке културе дели на две групе: *специфичне* (посебне образовне; нарочите практичне функције; посебне „спортске“; специфичне рекреативне и здравствено-рехабилитационе) и *општекултурне* (комуникативну; транслаторно-информативну; нормативну и естетску).

Крајем прошлог века, код нас и у свету превладавала је студија америчког аутора Лумпкинове (Лумпкин, А. 1987) у којој се функције физичког васпитања и образовања сагледавају у правцу свестраног развоја личности, односно развоју когнитивних, психомоторних и афективних способности, услед чега су издвојене когнитивне, афективне и психомоторне функције физичког васпитања.

Когнитивне функције физичког васпитања подразумевају:

- познавање (функционисања тела, здравља, раста и развојних процеса, моторичког учења);
- разумевање (правила игре, вештине, стратегије, безбедност, лепо понашање).

Афективне функције физичког васпитања обухватају:

- социјалне функције (самопоуздање, афилијативност, вредносни судови, развој карактера, способност комуницирања, фер-плеј);
- емотивне функције (самоконтролу, самодисциплину, забаву, смањење тензије, самоизражавање, учење како се губи и добија).

Психомоторне функције физичког васпитања се односе на развој:

- физичке спремности (кардиоваскуларне издржљивости, мишићне снаге, флексибилности), као и на
- основне технике покрета (локомоторне и манипулативне вештине, перцептуално-моторне вештине).

Кинески стручњаци Фенг Јан и сар. (Feng Yan et all, 2004) у оквиру националног курикулума утврдили су за 21. век следеће функције физичког васпитања:

- социјализовање ученика (*социјална функција*),
- јачање и учвршћивање здравља (*здравствена функција*),
- функцију спорта за цео живот (*психомоторна функција*),
- социјалну функцију и
- функцију моторичке компетенције (*психомоторна функција*).

Сходно бројним проученим схватањима (земље Северне Америке, Европе, Русије, Азије, Океаније) могуће их је (ААНPERD, 2011), сажети у следеће три функције физичког васпитања: **здравствену функцију**, **психомоторну функцију** и **социјалну функцију**.

Здравствена функција претпоставља унапређење и одржавање здравља и повећање физичке кондиције, те физичку активност као услов здравог и активног начина живота (Родић, Н. 2011).

Психомоторна функција подразумева примењивање ефикасних моторичких програма учења и развоја моторичких способности и моторичких знања, као и доказивања моторичких способности у већем, а моторичких знања у мањем броју физичких активности.

Социјална функција обухвата схватање да физичка активност може да пружи сваком човеку изазов, забаву, самоизражавање, самопотврђивање и социјалну интеракцију; лично и друштвено одговорно понашање у оквиру

физичких активности, односно разумевање и поштовање разлика међу људима у оквиру физичких активности.

Исход здравствене функције представља:

- учешће у дневним физичким активностима, у школи и ван ње, ради побољшања здравственог стања,
- схватање значаја здравог и активног начина живота,
- рад у правцу постизања и одржавања физичке кондиције,
- учешће у одговарајућој процени нивоа личне кондиције,
- разумевање основних појмова физичке кондиције и личног благостања и њиховог односа,
- препознавање фактора сигурности у вези с учешћем у физичким активностима унутар и ван физичког васпитања.

Исход психомоторне функције односи се на:

1. *вештине* – поправљање и проширивање низа покрета и кретања с обзиром на њихов редослед, интензитет и трајање, самостално или са сувежбачем, који су усредсређени на коришћење више параметара и односе међу њима, као што су сопствено тело, уз просторне елементе физичке активности и уложени енергетско-физиолошки напор; мењање стечених моторичких знања, ради остваривања смишљених моторичких структура кретања, у сваком подручју физичких активности помоћу сопственог тела, уз просторне елементе физичке активности и уложени енергетско-физиолошки напор; успешно коришћење појединих покрета и кретања из основних моторичких програма у сваком подручју делатности, посебно оних с којима се човек сусреће у свакодневном животу и тзв. ургентним ситуацијама;

2. *знање и разумевање* – препознавање обавеза у вези са побољшањем физичке кондиције и активног усвајања моторичких знања; примењивање одговарајућих моторичких програма у циљу побољшања појединих вештина покрета; препознавање сврхе процеса вежбања зарад подизања нивоа особина и способности и нивоа моторичких програма, зависно од примерености метода учења циљу и стању ученика; примењивање основних правила, у различитим и конкретним опцијама, самостално или са другима, неопходних за сигурно и вешто учешће у многобројним физичким активностима.

Исход социјалне функције подразумева: поштовање себе и других, као неопходан услов за успешно учешће у физичким активностима и физичком васпитању; међусобни однос и добит која проистиче из делатности и учешћа у заједничкој активности и изван физичког васпитања; поштовање улоге физичке активности у постизању и одржавању личне кондиције и

благостања; препознавање могућности за уживање, самоизражавање, током посла и забаве као резултат учешћа у физичким активностима.

Задаци здравствене функције су: редовна физичка активност, повезана са свакодневним животом, уз подстицање широког спектра делатности; развој когнитивног разумевања од почетне свести о улози и учинцима деловања физичке активности на тело, те на социјалне прилике, односе и емоционално благостање; остваривање основног нивоа физичке кондиције за добро здравље (кардио-респираторни систем, мишићна снага, издржљивост, гипкост, телесна композиција), уз лична очекивања сваког ученика, узимајући у обзир неједнакост у нивоима постигнућа (уместо постављања јединственог мерила за сву децу у истом разреду).

Задаци психомоторне функције су: развој моторичке оспособљености и знања, почев од основног моторичког програма, који се, временом, развија у специфичне вештине (нпр. одређени плесни корак, касније се користи у сложенијим кретњама, с више учесника, и комплекснијим правилима); оспособљавање ученика да користе моторичке информације за боље когнитивно разумевање и побољшање моторичких вештина; упознавање са законитостима који регулишу производњу, примену и потрошњу снаге, као и онима које се односе на њихову стабилност; разумевање појмова – сопствено тело, просторни елементи физичке активности, енергетско-физиолошки напор и односи међу њима.

Задаци социјалне функције су: промовисање личних и групних физичких активности, позитивне социјалне интеракције; поштовање индивидуалних разлика путем позитивне интеракције ученика у физичким активностима; прихватање разлика у погледу карактеристика културе, националности, моторичке оспособљености, инвалидитета, физичких карактеристика (нпр. снаге, величине, облик)а, пола, расе и социоекономског статуса; развој свести о вредностима и предностима учешћа у физичким активностима, као својеврсној прилици за самоизражавање, социјалну интеракцију, забаву и разоноду; израда веза између програма физичког васпитања и онога што се дешава у друштвеној заједници и на радном месту.

Концепт физичког васпитања

Физичко васпитање је, с обзиром на његову улогу и функције, после Другог светског рата, у савременом концепту, много обухватније и значајније. Концептуално, термин физичко васпитање варирао је током времена и простора, али је сада широко прихваћен као кровни термин, премда и даље подлеже специфичним „локалним“ тумачењима његовог значења и функције. Физичко васпитање као такво, практикује се на различите начине у појединим земљама Европске уније.

Савремени концепт физичког васпитања замишљен је тако да могућност различитих оријентација програма физичког васпитања не ограничава достизање основног циља наставе (Jewett & Vain, 1985), а посебно не креативност наставника у процесу физичког васпитања и остварења постављених задатака. У Западној Европи, концепт физичког васпитања је разнолик колико и само дефинисање термина физичко васпитање. У неким земљама, енглески термин Physical Education дословно је преведен у Физичко васпитање (нпр. Италија, Шпанија, Португалија), у Француској је присутан појам Физичко и спортско васпитање (L'education physique et sportive), у Шведској, пак, то је Спорт и здравље (Idrott och hälsa), док се у Немачкој користи појам Спортска настава (Sportunterricht).

У касним 60-им годинама прошлог века у Западној Европи програми физичког васпитања (Naul, R. 2002) обухватају пет већих подручја физичких активности (гимнастику, спортове – укључујући атлетiku, игре, пливање и активности у природи). Ових пет подручја деловања представљају базични *традиционални концепт* физичког васпитања, који је повезан са три исхода, идентификованих као развој моторичких способности и техничких вештина (моторичких знања), те усвајање психо-социјалних ставова и моралних вредности и врлина. Барем четири нова базична концепта физичког васпитања настала су почетком 70-их у Европи: концепт *спортско образовање* развијен је у Немачкој, концепт *образовања кретања* развијен је у Холандији и Уједињеном Краљевству, концепт *физичког образовања* – на Апенинском и Пиринејском полуострву, а концепт *здравственог образовања* развијен је у скандинавским земљама.

Четири нова базична концепта физичког васпитања представљају крајем XX века четири главна правца европског физичког васпитања, са различитим тенденцијама националних програма физичког васпитања. Европски уговор из Мастрихта (1991) не доноси веће повезивање и узајамно приближавање националних концепата физичког васпитања. Различите националне перспективе и оцене улоге и функције наставе физичког васпитања доводе до разилажења националних концепата физичког васпитања широм Европе (Naul, R. 2002). Међутим, у свим земљама постоји тенденција да се приоритетни национални концепт физичког васпитања постепено приближава једном од главних праваца европског физичког васпитања.

У Немачкој је, на пример, бивши главни концепт „спортско образовање“ уједначен и уравнотежен са концептом „образовање кретања“ у настави физичког васпитања, што је помогло стварању новог програма физичког васпитања на почетку XXI века (Naul, R. 2002). То представља нови концепт, негде између бившег спортског образовања и образовања покрета. Покрет, игра и спорт јесу обавезни саставни делови целовитог образовања и васпитања деце (Родић, Н. 2003б). Задатак наставе јесте да деци омогући много-

струке и примерене физичке – кондиционе и координацијске способности, стицање способности активирања у спорту и уз помоћ спорта (*психомоторна функција*, прим: Н. Р.). Затим, наставом физичког васпитања, деца стичу динамичка и друштвена искуства, развијају духовне способности. У не мањој мери, она да се побуђује, одржава и повећава радост кретања, играња и бављења спортом, развија друштвене и интегративне начине понашања и правичне основе заједништва (*социјална функција*), уједно развијајући еколошки и здравствено утемељене ставове и навике (*здравствена функција*). Садржај наставе подељен је на четири сазнајне и наставне области: Играње – игра; Покрет и кретање са справама и без њих; Кретање на великим справама; те Играње и кретање у води.

У Француској су, већ дефинисањем термина наставног предмета – „Физичко и спортско васпитање“, одређени и главни правци концепта (Terret, Т. 2000). Настава мора да омогући ученику да буде способан на крају сваког циклуса од три године у деветогодишњој основној школи да изврши активности сложеније од оних у свакодневном животу, пре свега, да омогући развијање моторичких способности и успешно коришћење својих знања и умења у обављању физичких, спортских и изражајних активности (*психомоторна функција*). Такође, треба да допринесе успостављању равнотеже активности деце и младих, њиховој процени јачине напора који улажу и увиде њихов утицај на организам (*здравствена функција*), као и да их подстакне да учествују у заједничким активностима преузимајући различите улоге и поштујући правила, да их укључи у индивидуалну или колективну игру (*социјална функција*) тежећи најбољем резултату.

У Енглеској и Велсу бивши концепт „физичко васпитање“ све више се помера ка концепту „спортско васпитање“, који је, после ревидирања, уведен у национални програм (Penny & Evans, 1999). У Шведској је, реформом наставног плана и програма физичког васпитања крајем прошлог века, бивши спортски концепт све више усмерен ка здрављу, што представља нови концепт, који је негде између бившег спортског образовања и здравственог образовања (Annerstedt, С. 2001). Један од најјачих токова развоја здравственог васпитања у Западној Европи био је видљив у Финској 1990. године. Здравствени правац је много више интегрисан у наставне планове и програме физичког васпитања (Heikinaro-Johanson, Р. 1998). Тренутно је програм физичког васпитања у Финској подељен на физичко и здравствено васпитање као засебне предмете. Око овог питања постоје бројне полемике (Evans, J. 2003) везане за оправданост поделе предмета.

Још једно језгро наставног плана и програма, који представља главни правац „образовања кретања“ у Европи, јесте холандски „Основни документ“ (SLO, 2004), као нови национални програм наставе физичког васпитања. Он се може сматрати ажурираном верзијом традиционалног приступа

бившем холандском концепту образовања – „лично кретање“. Коначно, четврти главни правац је, и даље, „физичко васпитање“, које се допуњује спортским активностима, посебно у Фландрији (De Knor & Buisman, 1998) и проширује новим појмовима у Француској, као и у Шпанији и Португалији (Klein, G. 1995). Друга два мања правца произилазе из традиционалног концепта „физичког васпитања“ и уочавају се у неким европским земљама. Обнављање физичког васпитања у Чешкој, као и у неким другим земљама након „баршунасте револуције“, креће се у правцу здравственог васпитања (Muzik, V. 1999), док се бивши концепт „физичке активности у природи“ у Аустрији тренутно пребацује у правцу „образовања кретања“ (Redl, S. 2000).

На основу упоредне анализе елемената који улазе у циљеве и задатке наставе физичког васпитања у основној школи детаљније разврставање појединих елемената тендирало је ка: *развоју личности ученика* – у Швајцарској постизањем личне компетенције, у Немачкој емоционалним, психомоторичким, интелектуалним и социјалним развојем детета, у Француској изграђивањем личности и стицање самосталности; *развоју социјалних компетенција ученика*, у Швајцарској постизањем друштвене компетенције, у Немачкој идентификацијом са животним завичајем, у Француској учењем моделима друштвеног живота и понашања; *развоју стручних компетенција ученика*, у Швајцарској постизањем стручних компетенција, у Немачкој школом као сазнајном средином и у Француској стицањем знања и развојем воље за учењем.

Програм физичког васпитања и школског спорта у Мађарској подељен је на садржаје за: *развој здравог тела* (физичке активности у разним животним околностима, вежбе дисања, систематског завршавања кретних делатности музиком, вежбе правилног држања тела); *развијање културе кретања* (вежбе усвајања разних „природних облика кретања“ у различитим условима и различитим варијантама); *развијање моторичких способности* (физичке активности која утиче на развијање кондицијских и координацијских способности); и, на крају, *одржавање здравствених захтева* (вежбе систематског утицаја на хигијенски начин живота).

Програм физичког васпитања у Русији подељен је на садржаје који обухватају: *основна знања* (вежбе које утичу на проширивање знања ученика о сопственом организму, хигијенским захтевима, изабраном виду спорта, могућностима човека, његовој култури и вредносним оријентацијама); *опиту физичку припрему* (физичке активности у којима су дата вежбања, команде и друге неопходне физичке радње које утичу на формирање опште културе покрета, који развијају пожељне физичке квалитете); *специјалну припрему* (активности у којима је дат програм спортске игре, који утиче на техничку и тактичку обученост ученика) и *приближне показатеље физичке*

припремљености (активности у којима су дата вежбања и тестови за праћење степена припремљености).

Програм физичког васпитања у Сједињеним Америчким Државама претежно обухвата четири тенденције: *спортску* (која оспособљава за учење у спортском такмичењу, укључујући и рекреацију); *образовање физичке кондиције* (обликована да побољша здравље везано за телесну кондицију, али и већа спортска постигнућа); *самоактуализације* (обликоване тако да појединцу пружи изазовне активности, усмерене ка деловању на личност и самопоштовање, где развој личности преузима примат над психомоторним развојем), *социјалне реконструкције* (обликоване на сарадњи, поштовању других, индивидуалним разликама, културној разноликости и слично). Програм наглашава потребу да се руковођење и одговорност мора дати ученицима, а тиме и прилика сваком појединцу да развија ове особине (National Association of Kinesiology and Physical Education in Higher Education, 2011).

Ако анализирамо домаћи концепт физичког васпитања у бившој Југославији, после Другог светског рата службено је усвојено осам планова и програма физичког васпитања за основне и средње школе. Сви они представљају педагошки, образовно–васпитни промашај јер се школа врти у зачараном кругу просветитељске педагогије која верује да, гомилањем знања, врши свој друштвени задатак. Она физичко образовање своди на стицање моторичких стереотипа, на стицање вештина, на стварање мртвог фонда спортско-техничких умења и вештина којима се ученик у животу не може или не уме користити (Родић, Н. 2002). Оно је закинуто за један час недељно и нумеричку оцену, будући да је уведена словна оцена, чиме је овај предмет сврстан у ранг предмета другог реда.

Два су закључка карактеристична за досадашње стање: да су реформе образовања (али и физичког васпитања), имплицитно, више ишле на поправљање затеченог система, него на његово темељито преосмишљавање, као и то да више нису довољне ситне (квантитативне) поправке наставних програма физичког васпитања, рађене према замишљеном просеку. Ако је питање реформи израз места и улоге које образовање и васпитање имају у опстанку једне заједнице и појединаца у савременом друштву, онда је и начин решавања три велика проблема образовања: његове структуре, квалитета и доступности (Родић, Н. 2003а). Са сигурношћу се може закључити да, на претходно фундираним научним резултатима, није егзистирала стратегија реформи, односно да после Другог светског рата у нас није било стварне реформе, већ само иновација основне наставе физичког васпитања.

Због тога је, крајем XX века, у Србији, у покушају реформе образовања у основној и средњој школи у области физичког васпитања, дефинисан *циљ физичког васпитања* (Просветни гласник РС, 2006) да разноврсним и систематским моторичким активностима, корелацијом с осталим образовно-

васпитним подручјима, допринесе интегралном (когнитивном, афективном, моторичком), а посебно развоју личности ученика, развоју моторичких способности; стицању и примени моторичких умења, навика (*психомоторна функција* – прим. Н. Р.) и неопходних теоријских знања у свакодневним и специфичним условима живота и рада (Аруновић, Д. и сар. 2000). Уочава се и то да у циљу физичког васпитања недостају здравствена и социјална функција.

У програму физичког васпитања у Србији наглашени су *општи оперативни задаци* (Родић, Н. 2011) и то за: подстицање раста, развој и утицај на правилно држање тела; развој и усавршавање моторичких способности; стицање моторичких умења, која, као садржаји утврђени програмом физичког васпитања обухватају и стицање теоријских знања неопходних за њихово усвајање; усвајање знања ради разумевања значаја и суштине физичког васпитања дефинисаног циљем овог васпитно-образовног подручја; формирање морално-вољних квалитета личности; оспособљавање ученика да стечена умења, знања и навике користе у свакодневним условима живота и рада; стицање и развијање свести о потреби за здрављем, чувањем здравља и заштитом природе и човекове средине. Програмски задаци остварују се садржајем физичког васпитања, које обухвата пет подручја физичких активности (гимнастику, атлетику, плес, пливање и активности у природи), што представља европски *традиционални концепт* физичког васпитања. Увођењем спортске игре по избору као обавезног дела програма, на трећем часу физичког васпитања у току недеље, наш концепт „физичког васпитања“ све више се помера ка концепту „спортско васпитање“.

Закључак

Физичко васпитање је одскочна даска за учешће у спорту и физичким активностима током живота. Савремени образовни системи идентификују као водеће циљеве наставе физичког васпитања: стварање основе за активан начин живота, допринос здрављу, складном развоју и укупној добробити ученика. Ако се анализирају европска и светска искуства у погледу школског физичког васпитања, може се запазити следеће: физичко васпитање представља битан елеменат школског курикулума у већини земаља; постоје значајне разлике у погледу његове улоге и функција, обима, садржаја и организације. Заједничко им је: промоција здравог начина живота, наглашена сазнајна и васпитна димензија, интердисциплинарно повезивање, коришћење свих развојних потенцијала физичког васпитања.

Различита схватања сврхе физичког васпитања и његове улоге у свету и код нас, током друге половине XX века, свела су функције физичког васпитања, у зависности од усмерења аутора, на различите критеријуме: социолошки, педагошки, психолошки, филозофски, кинезиолошки итд.

Већина аутора прихвата схватање функција физичког васпитања сходно критеријуму свестраног развоја личности (односно когнитивних, психомоторних и афективних функција). На почетку овог миленијума у свету превладава утилитарни критеријум физичког васпитања и спорта – корист и благостање као сврха човековог делања од рођења до смрти – дакле, здравствена, психомоторна и социјална функција.

Уочавају се јасни процеси европских промена свих претходних концепата физичког васпитања и тренутно обнављање главних праваца зарад њиховог даљег развоја. Овај процес има намеру да уравни тежи образовње у погледу бивших основних концепата физичког васпитања, што је довело до нових мањих праваца у развоју наставних планова и програма (а тиме до „у или између приступа“) у неким европским земљама. Међутим, уколико тај процес ширења представља свеукупно усклађивање концепата физичког васпитања у Европи (Laporte, W. 1998), он се може остварити само ако овај процес буде мењање бивших националних концепата физичког васпитања, што, опет, представља европску платформу у развоју концепта физичког васпитања у овом новом миленијуму. Од физичког васпитања очекује се да развија моторичке компетенције, индивидуалну физичку кондицију, унапређује здравље и повећава физичку активност, те да развија самопоштовање и друштвене односе. Веома је важно да нови концепти физичког васпитања имплицитно и експлицитно носе следеће поруке: вежбање је за све, сви могу имати користи од вежбања, сви могу бити успешни у вежбању и вежбање је за живот.

Реално побољшање наставе физичког васпитања у Србији огледа се у потреби његовог редефинисања (сврхе и циљева), реструктурирања садржаја (односно опсега, дубине и редоследа средстава физичког васпитања), рационализације (метода рада у диференцираној настави, уз обучавање и увежбавање), те реевалуације образовно-васпитног процеса (уместо оцењивања на просеку „нормираног“ стања препоручује се процењивање индивидуалног напретка сваког ученика). У редефинисању циља физичког васпитања требало би обухватити све његове функције – пре свега здравствену и социјалну функцију, а не само психомоторну. У редефинисању сврхе физичког васпитања треба тежити ка уравни тежењу свих главних праваца његовог концепта – физичког, спортског, здравственог васпитања и образовања кретања и уградити их у нови програм физичког васпитања, будући да, у настави, „нема веће неједнакости од једнаког третмана неједнаких“.

Напомена: Рад је настао у оквиру пројекта “Повезивање наставних предмета и стручно усавршавање учитеља”, Покрајинског секретаријата за науку и технолошки развој, бр. 2097.

Литература

- American Alliance for Health, Physical Education, Recreation and Dance (2011): *National Standards*, AAHPERD.org
- Annerstedt, C. (2001). *Health related Physical Education in Sweden: Lessons from central governmental transition to local school responsibility*. In: EADS (Ed.) *Physical Education: From Central Governmental Regulation to Local School Autonomy* (pp. 123–138). Velen: EADS.
- Аруновић, Д., Бокан, Б., Живановић, Н., Модић, Б., Крсмановић, Б., Крагујевић, Г. и Н. Родић (2000): *Реформа образовања у основној и средњој школи у области физичког васпитања*. Београд: Министарство просвете (елабораат).
- De Knop, P., & Buisman, A. (Eds.) (1998). *Kwaliteit van jeugendsport*. Brussels: VUB Dietrich, W. (1965). *D/e Intensivierung des Turnunterrichts*. Berlin: Volk und Wissen.
- Dumazedier, J. (1974): *Sociologie empirique du loisir. Critique et contre-critique de la civilisation du loisir*, Paris: Seuil.
- Evans, J. (2003). Physical education and health: A polemic, or, let them eat cake! *European Physical Education Review*, 9, 87–103.
- Feng Yan, Lei Yuan, Xia Liu, Qing Yu, Ji Yuan (2004): *On function of physical education in 21st century*, *Educação Física e Pedagogia*.
- Грандић, Р. (1997): *Теорија физичког васпитања*, Нови Сад: Савез педагошких друштава Војводине.
- Hardman, K. (2007). *Current Situation and Prospects for Physical Education in the European Union*. Study – European Parliament's committee on Culture and Education.
- Heikinaro-Johanson, P. (1998). *Curriculum Reform and Secondary School Physical Education in Finland*. In: R. Feingold, et al. (Eds.) *AEISEP-Adelphi World Congress Education for Life* (pp.188–196). New York: Adelphi University.
- Jewett, A.E. & Bain, L. (1985). *The curriculum process in physical education*. Dubuque, IA: W.C. Brown.
- Klein, G. (1995). *L'Europe et l'Education Physique*. Paris: EPS. Kurz, D. (1977). *Elemente des Schulsports*. Schorndorf: Hofmann.
- Крсмановић, Б. (2006): *Теорија и методика физичког васпитања*, Нови Сад: Факултет физичке културе.
- Laporte, W. (1998). *Physical Education in the European Union in Harmonization Process*. *Journal of the International Council for Health, Physical Education, Recreation, Sport and Dance*, XXXV (1), 6–9.
- Лумпкин, А. (1987): *Физичко васпитање као динамички процес (превод), Физичка култура*, број 4.
- Матвејев, Л. П. (1984): *Очерки по теорији физическој култури*. Москва: Фискултура и Спорт.
- Marshall, J. & K. Hardman, K. (2000). *The State and Status of Physical Education in Schools in International Context*. *European Physical Education Review*, vol. 6, no. 3, pp. 203–229.
- Muzik, V. (1999). *Gesundheitlich vorbeugende Körpererziehung - eine neue Richtung in der tschechischen Schule*. In: J.C. Bussard & F. Roth (Eds.) *Which Physical Education for which School?* (pp. 91-96). Berne: SVSS.
- Naul, R. (2002): *Concepts of Physical Education in Europe*. University of Essen, Germany.

- National Association of Kinesiology and Physical Education in Higher Education (2011): *Opportunities in Physical Education & Related Areas*, NAKPEHE.org
- Penny, D., & Evans, J. (1999). *Politics, Policy and Practice in Physical Education*. London: Spon.
- Redl, S. (2000). *Sport und Bewegungserziehung in österreichischen Schulen*. Schulheft, 97, 23–55.
- Renson, R. (1999). Physical education in Europe from cross-national perspective. In: J.C. Bussard & F. Roth (Eds.). *Which Physical Education for which School?* (pp. 115–130). Berne: SVSS.
- Родић, Н. (2002): Досадашње реформе наставе физичког васпитања у основној школи Републике Србије. *Норма*, вол. 9, бр. 1–2, стр. 79–88.
- Родић, Н. (2003а): Развој наставних планова и програма основне наставе физичког васпитања. *Настава и васпитање*, вол. 52, бр. 4, стр. 302–313.
- Родић, Н. (2003б): Искуства земаља у транзицији и земаља Европске уније у развоју основне наставе физичког васпитања. *Педагошка стварност*, 49 (1–2), 19–30.
- Родић, Н. (2011): *Теорија физичког васпитања*. Сомбор: Педагошки факултет Универзитета у Новом Саду.
- SLO (2004). *Basisdocument Bewegingsonderwijs voor de Basisschool*. Zeist: Jan Luiting Fonds.
- Terret, T. (2000). *Education physique, sport et loisir – 1970–2000*. Paris: AFRAPS.
- Вишњић, Д. и сар. (2004): *Теорија и методика физичког васпитања*, Београд: Факултет физичке културе.

Подаци о аутору

*Др Недељко Родић, редовни професор дидактике и методике физичког васпитања и спорта, Педагошки факултет, Сомбор,
Славише Вајнера Чиче Е-9,
rodic.nedeljko@gmail.com*

Вера Спасеновић¹
Филозофски факултет
Одељење за педагогију и андрагогију
Београд

UDK - 316.644:371.136(100)
371.213.3(100)
37.064.2(100)
Оригинални научни рад
НВ. LXII 1. 2013.
Примљен: 1. VIII 2012.

ИЗГЛЕД ТИПИЧНОГ НАСТАВНИКА: ВИЂЕЊЕ УЧЕНИКА И НАСТАВНИКА ИЗ РАЗЛИЧИТИХ ЗЕМАЉА

Апстракт *На доживљај појавности наставника, односно на начин на који се опажа његов изглед указала су поједина истраживања, али је ова проблематика ретко разматрана из компаративне перспективе. Циљ овог рада јесте поређење налаза истраживања спроведеног у 10 земаља о изгледу типичног наставника. Основни извор података на којима се темељи компаративна анализа јесу појединачни извештаји о истраживању из земаља укључених у заједнички пројекат. Упитником примењеном у оригиналном истраживању тражено је од испитаника да опишу и/или нацртају како изгледа типичан наставник, а одговори су прикупљени од 1.053 ученика и 408 наставника. Сличности и разлике у визуелној перцепцији наставника анализирани су у оквиру издвојених седам категорија: пол; узраст; начин облачења; накит, украси и други предмети које носи; израз лица и говор тела; глас и начин говора и однос према ученицима. Обављена упоредна анализа указала је на одређене сличности, али и разлике међу земљама у опажању изгледа типичног наставника. Показало се да и ученици и наставници релативно повољно описују изглед наставника, с тим што је та слика нешто позитивнија код наставника. Заједничко за већину земаља јесте да су испитаници неретко описивали идеалног, а не типичног наставника, као и да су, поред изгледа, пажњу обраћали и на друга својства, нарочито однос и понашање према ученицима, које су негативније процењивали него кад је реч о изгледу.*

Кључне речи: *типичан наставник, изглед (појавност) наставника, компаративна анализа*

"TYPICAL TEACHER" IMAGE: HOW STUDENTS AND TEACHERS FROM DIFFERENT COUNTRIES VIEW THEM

Abstract *A few researches tackled the problem of how teachers are perceived, but none from a comparative perspective. The aim of our research was to compare the research results from ten different countries about the image of a typical teacher. Individual reports of the research in the countries which were included in the project were the source of data for our comparative analysis. The questionnaire used in the original research required from the participants to describe in writing and/or draw a picture of what a typical teacher looks like, and the answers were collected from 1053 students and 408 teachers. The similarities and differences in visual perception of teachers were analyzed within seven categories: sex, age, way of dressing, jewellery and other decorative items, facial expressions, body language, voice and manner of speech, and attitude*

¹ vspaseno@f.bg.ac.rs

towards students. The comparative analysis revealed certain similarities, but also some differences between the countries regarding the typical teacher image perception. It turned out that both the students and the teachers had described the teacher image relatively favourably, the image coming from the teachers being somewhat more positive. Common for the majority of the countries was that frequently the respondents described the image of an ideal teacher; but also that they paid attention to other features, especially the attitude and behaviour towards students which were evaluated more negatively than visual image.

Key words: typical teacher, visual image of the teacher, comparative analysis.

КАЧЕСТВА ТИПИЧНОГО УЧИТЕЛЯ: МНЕНИЯ УЧЕНИКОВ И ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ИЗ РАЗНЫХ СТРАН

Резюме *На восприятие учителя и на то, как мы воспринимаем его внешний вид, указывают некоторые исследователи, но эта проблема редко обсуждалась из угла сравнительного анализа. Целью данного исследования является сравнение результатов исследований, проведенных в 10 странах, о внешнем виде типичного учителя. Основными источниками данных для сравнительного анализа являются отдельные отчеты исследователей из стран, участвующих в совместном проекте. В анкетах первоначальных обследований требовалось описать и/или нарисовать, как выглядит типичный преподаватель. Ответы были собраны на примере 1053 учеников и 408 преподавателей. Сходства и различия в зрительном восприятии преподавателей были проанализированы в рамках выделенных семи категорий: пол; возраст; одежда; ювелирные изделия, украшения и другие предметы; выражение лица и язык тела; голос и манера речи; отношение к ученикам. Результаты сравнительного анализа показали, что существуют определенные сходства, но и различия между странами в определении вида типичного учителя. Оказалось, что и ученики и преподаватели относительно положительно описывают внешний вид учителя, хотя эта картина немного положительнее у преподавателей. Общим для большинства стран является то, что респонденты чаще называли идеального, чем типичного учителя, и что, кроме внешности обращали внимание и на другие свойства, в частности, отношение и поведение по отношению к ученикам, которые оцениваются более отрицательно, чем когда речь идет о внешности.*

Ключевые слова: типичный учитель, внешний вид учителей, сравнительный анализ

Увод

У педагошкој литератури о наставницима доминирали су током протеклих деценија радови прескриптивног карактера и истраживања усмерена на идеал наставника, односно на питање какав наставник треба да буде. Ређе су била заступљена истраживања о томе какав наставник заиста јесте, односно каква је слика типичног наставника (Вујисић-Живковић и сар., 2006). Такође, кад је реч својствима наставника², пажња истраживача је била чешће усмерена на наставникове професионалне и личне квалитете,

² Осим ако није другачије наглашено, под термином наставник, коришћеном у граматички мушком роду, подразумеваће се оба пола.

а само спорадично на његов изглед, односно појавност. У мери која је подложна променама, она одражава наставникову личност и његово животно искуство, па иако на први поглед не делује као превише важна, може представљати релевантан фактор утицаја на децу и младе (Vick, 2000).

Начин на који ученици и колеге виде наставника умногоме је израз угледа који он ужива у друштву. Ставови наставника о сопственом пожељном изгледу део су њиховог професионалног идентитета, који се мења као резултат позиционираниости професије у друштву. Ове ставове можемо да доведемо у везу са владајућим социокултурним нормама о изгледу наставника које су великим делом друштвено-историјски условљене. Промене у ставовима професионалне заједнице, с једне, и ставова шире социјалне заједнице, с друге стране, приметне су у различитим срединама. У Србији су, на пример, нарочито уочљиве у периоду до осамдесетих година XX века и након тога. Идеолошки образац који је доминирао политиком образовања до осамдесетих година диктирао је и одређене скривене поруке везане за изглед наставника: док су ученици носили кецеље, наставници су се такође својом појавом уклапали у једноличну, неупадљиву слику.

На доживљај појавности наставника указала су поједина испитивања, преваходно у северној Америци (Mitchell & Weber, 1998; Bolotin & Burnaford, 2001), а организоване су и међународне конференције с том тематиком (на пример: *The Teacher: Image, Identity, Icon at the University of Glasgow*, 2008). Међутим, у доступној литератури до сада нема података о компаративној студији заснованој на договору истраживача из већег броја земаља да истовремено примене јединствену методологију. Резултати таквог амбициозно замишљеног истраживања објављени су јуна 2012. године (Kestere et al., 2012a), а утолико су интересантнији што је њиме, уз девет других земаља, обухваћена и Србија (Spasenović, 2012). Публикација проистекла из тог заједничког подухвата садржи одвојено приказане резултате појединачних истраживања, уз релативно концизно завршно поглавље (Kestere et al., 2012b), тако да је остало да се тек обаве подробна поређења.

Опис истраживања

Циљ овог рада представља поређење налаза истраживања које је спроведено у 10 земаља о изгледу типичног наставника. Намера нам је да, полазећи од резултата појединачних истраживања, детаљно анализирамо сличности и разлике између земаља у којима су испитиване визуелне представе о наставнику.

Изворе података на којима се темељи ова компаративна анализа чинили су:

- радни документи усаглашени током припремне фазе рада

– монографија *The visual image of the teacher* (Kestere et al. 2012), која садржи извештаје о истраживању из свих земаља укључених у заједнички пројекат.

Испитивањем су обухваћене земље са четири континента: шест из Европе (Бугарска, Грчка, Енглеска³, Летонија, Словенија и Србија), две из Азије (Пакистан и Турска⁴) и по једна из Африке (Јужна Африка) и Америке (Мексико). Поменуто истраживање реализовало је 19 истраживача из 10 земаља, од којих већину чине универзитетски наставници са катедри за компаративну педагогију и образовање наставника.

Методолошки приступ оригиналног истраживања био је садржан у заједничком упутству (*Research Guidelines* – непубликовани документ) чију је суштину представљало обликовање упитника састављеног од само једног питања: *Опиши и/или нацртај како изгледа типичан наставник*. Питање је било пропраћено кратким објашњењем испитаницима да приликом описивања типичног наставника слободно наведу особине којих се сете, а да, примера ради, то могу бити физички изглед, начин облачења, глас и начин говора, покрети тела и слично. Упутство је срочено на такав начин како би се испитаницима помогло да боље разумеју намеру истраживача, али и да би им се пружила могућност да самостално и неспутано креирају „слику” типичног наставника. Форма упитника је била идентична у свим земљама: на првој страни листа (А4 формата) тражило се да опишу изглед типичног наставника, а на другој страни да га нацртају уколико то желе.

Планирано је да узорак истраживања у свакој земљи чини око 100 ученика узраста од приближно 15 година и око 50 наставника, при чему је требало водити рачуна о разноврсности обухвата (различити крајеви земље, град–село, млађи–старији наставници, наставници који предају различите предмете и слично). Иако су у већини земаља ови захтеви доследно поштовани, било је случајева да се, из различитих разлога, од њих одступало.

Од укупног броја испитаника (1.461), већину су чинили ученици (1.053), док је наставника било 408 (табела 1). Узраст ученика био је 15 ± 1 година, а узраст наставника се кретао у широком опсегу од 23 до преко 65 година. У седам земаља за које је приказана структура по полу, однос ученика је био скоро подједнак (354 дечака и 344 девојчице, тј. 50,7% и 49,3%), док је у осам земаља за које је наведен пол испитаника било двоструко више наставница (206 или 67,3%) него наставника (100 или 32,7%).

Разлике у заступљености два пола у великој мери одражавају структуру запослених просветних радника у појединим земљама. Тако је

³ Енглеска није самостална држава, већ чини саставни део Уједињеног Краљевства, али у овом раду помињемо земље у ширем смислу.

⁴ Турска географски припада и Европи, али је највећим делом у Азији.

у Пакистану, где постоји скоро потпуна раздвојеност по полу (у школама за дечаке предају само мушкарци, а у школама за девојчице само жене), узорком обезбеђено учешће ученика и наставника у односу блиском 1:1. У Енглеској је полна структура узорка наставника такође прилично уравнотежена, мада томе није разлог сегрегација полова у школском систему, као у претходном случају.

Табела 1. Основни подаци о узорку

Земља и аутор(и)	Ученици		Наставници	
	Број испитаника и однос полова	Узраст (год.)	Број испитаника и однос полова	Узраст (год.)
Бугарска (Duridanov & Popvasileva, 2012)	115	15	30; 1 м. + 29 ж.	3= \leq 30; 6=30-40; 19 = 41-50; 2>55
Грчка (Calogiannakis et al., 2012)	140	15	52	35-55
Енглеска (Gul Khattak, 2012)	99; 50 м. + 49 ж.	15-16	46; 21 м. + 25 ж.	30-50
Јужна Африка (Wolhuter et al., 2012)	92; 59 м. + 33 ж.	...	6; 2 м. + 4 ж.	2=<30; 1=30-39; 3 = 40-49
Летонија (Kalke, 2012)	100; 52 м. + 48 ж.	15	50; 10 м. + 40 ж.	8=23-28; 38=29-65; 4>65
Мексико (Canales Rodriguez et al., 2012)	110; 48 м. + 62 ж.	15	51; 21 м. + 30 ж.	...
Пакистан (Gul Khattak, 2012)	102; 53 м. + 49 ж.	15-16	54; 25 м. + 29 ж.	28-40
Словенија (Skubic Ermenc, 2012)	89; 43 м. + 46 ж.	14-15	27; 4 м. + 23 ж.	...
Србија (Spasenović, 2012)	106; 49 м. + 57 ж.	14-15	42; 16 м. + 26 ж.	7= \leq 30; 14=31-40; 15 = 41-50; 6>50
Турска (Lozano & Kizilaslan, 2012)	100	15	50	32-47

Као методолошки поступак у оригиналном истраживању коришћена је анализа садржаја добијених података. Одговори испитаника груписани су према садржају у одговарајуће категорије. С обзиром на то да је упутство дато испитаницима већ садржало одређене сугестије о томе које елементе појавности наставника треба имати у виду, не чуди што су у појединачним

истраживањима издвојене исте или сличне категорије одговора. С друге стране, јавиле су се и одређене специфичности, пошто су испитаници имали слободу да обухвате оне особине које су њима упечатљиве. Категорије поменуте у највећем броју појединачних извештаја су следеће: пол (10), глас и начин говора (10), начин облачења (9), говор тела (9), накит и украсни детаљи (8), положај наставника у учионици (8), узраст (7), израз лица (7), личне и професионалне особине (7), физички изглед (4). Наведене категорије у неким случајевима нису биле издвојене као самосталне, већ су се јавиле у комбинацији са неком другом компонентом (рецимо, израз лица је у свих 7 случајева био груписан уз говор тела). С друге стране, дешавало се, мада ређе, да је као посебан издвојен елемент који је у већини других истраживања обухваћен шире дефинисаном категоријом (на пример, фризура или дидактичка средства која наставник користи).

Имајући у виду постојећу класификацију одговора, као и садржај појединих категорија, у овом раду ћемо приказ и анализу сличности и разлика у визуелној перцепцији типичног наставника представити кроз следећих седам елемената: пол; узраст; начин облачења; накит, украси и други предмети које наставник носи; израз лица и говор тела; глас и начин говора и однос према ученицима.

Резултати истраживања

Пол типичног наставника. С изузетком Пакистана, где постоји круто правило да је пол наставника одређен школом у којој ради, наставнички позив се претежно схвата као женска професија. Упадљив изузетак је ситуација у Енглеској, где 75% ученика види типичног наставника као мушкарца. У очима ученика и наставника из Грчке, релативну предност има мушки пол (по 46% у оба случаја, уз један број испитаника који се није опредељивао), а у Мексику је, када се посматрају одговори, однос скоро изједначен – 53%:47% у корист мушкараца међу ученицима, а 47:53% у корист жена међу наставницима. Интересантно је, међутим, да се у графичком приказу већина ученика и наставника из Мексика опредељује за женски пол. У осталим земљама, представа о типичном наставнику везује се за жене, било претежно (Јужна Африка, Летонија, Словенија, Србија), било (скоро) искључиво (Бугарска, Турска). Иначе, статистички подаци показују да је већа заступљеност женског пола у наставничкој популацији у осам од посматраних 10 земаља (супротно је у Турској и Пакистану на нивоу основног образовања, а у Турској и Мексику на нивоу средњег образовања) (UNESCO's Institute for Statistics, n.d.).

Узрасно доба типичног наставника. Узрасно доба типичног наставника је чешће описно навођено него што је бројчано прецизирано. То

ствара методолошке тешкоће у интерпретацији, нарочито при поређењу ученичких и наставничких одговора. Проблем се најбоље уочава из појединих коментара у Летонији, где ученик који типичног наставника доживљава као средовечног објашњава да то узрасно доба почиње “већ око 30”, док га наставник смешта у распон „од 45 до 60 година“ (табела 2). Други наставник, несумњиво при крају радног века, свог типичног колегу види као младог, али додаје да то значи “око 40-50 година“. Уз то ограничење, може се констатовати да се типичан наставник доживљава као млад (Пакистан, Турска), млад или средовечан (Грчка, Србија), средовечан (Бугарска, Грчка, Латвија, Словенија) или старији (Енглеска), док се испитаници у Мексику углавном нису бавили тим обележјем.

Табела 2. Узраст типичног наставника

Земља	Ученици	Наставници
Бугарска	Средовечан	40-50 (85%)
Грчка	Млад (46,4%), затим средовечан (37,1%)	Млад (28,4%) или средовечан (36,5%)
Енглеска	Није прецизирано. Из описа и цртежа произлази да су старији.	
Јужна Африка	Средовечан	
Летонија	Средовечан (“већ око 30”)	Средовечан (“45-60”); млад (“око 40-50”)
Мексико
Пакистан	Млад (нико није поменуо старог)	Млад (нико није поменуо старог)
Словенија	Широк распон	Средовечан
Србија	Млад = преко $\frac{1}{2}$; средовечан = $\frac{1}{3}$; старији = $\frac{1}{6}$	Средовечан
Турска	Млад	...

За неке земље, као што је, рецимо Србија, налази показују да ученици чешће опажају наставника као млађу особу, а наставници као средовечну. Очигледно је да одговори наставника више одговарају реалности, јер званична статистика показује да је у Србији око 60% наставника узрасног доба између 30 и 49 година, а да четвртина њих има 50-59 година (Влада Републике Србије, 2011). Једно од могућих објашњења зашто код ученика доминира одговор да је наставник млађа особа је тај што је вероватно бар део ученика уместо типичног наставника описивао наставника каквог би желео, односно имао је у виду слику идеалног наставника.

Начин облачења типичног наставника. Једино су у Пакистану ученици дали различите одговоре о одевању типичног наставника, што је

разумљиво имајући у виду да постоје мушке и женске школе (табела 3). И дечаци и девојчице цртају га и описују у традиционалној, за ту земљу карактеристичној ношњи, што за жене значи да им је глава покривена марамом. Од свих испитаника, само је један дечак нацртао наставника с краватом. Исте одговоре дају и наставници, с тим што неки од њих напомињу да је та национална одећа стара и изношена због ниских зарада. Већи број наставника наглашава потребу поштовања муслиманских обичаја, што добро илуструје одговор једног испитаника: „*Није битно шта наставник носи, али је важно да буде у складу са исламским правилима облачења.*”

Турска је такође земља у којој религија и традиција изразитије намећу обичаје и понашање. Тамо ученици описују одећу наставника као чисту, прикладну, уредну и “шик”. Наставници, поред тога, додају да је она смерна, испеглана, једноставна, тамнијих тонова. Провлаче се одговори и да је модерна, пријатна и “супер”.

И у Енглеској, где постоји социјално прихваћен кодекс одевања, ученици сматрају да се наставници облаче отмено. Сукње дискретних боја досежу до колена, а одела су црна или сива са широком краватом. Наставници махом не иду у детаље, већ се задовољавају констатацијом да је одевање класично и прикладно.

Летонске норме су мање стриктне, али се очекује да буду поштоване. Стога ученици одећу типичног наставника виде као пристојну, одговарајућу и социјално прихватљиву. Конкретније, њу чине панталоне и кошуља с краватом, односно сукња, блуза и џемпер. Према мишљењу наставника, та одећа је практична, достојанствена, класична, конзервативна, тамних боја, а неки уз то додају и атрибут „демодирана“.

И у Јужној Африци се води рачуна о одевању, али ни ученици ни наставници не истичу каква је, већ каква би требало да буде. По њима, очекује се да је одећа формална, прикладна и пристојна, да одише ауторитетом и да служи за пример. Наилази се и на понеки одговор да наставнице не треба да се облаче провокативно.

У осталих пет земаља описом одеће доминира појам лежерности, а разлике су само у нијансама. Испитаници из Бугарске уз лежерност наводе непровокативност. Наставници је помињу у 100% одговора, док у 86% одговора истичу и спортски стил. Ученици запажају да млади наставници носе фармерке и блузе, а ређе сукње и одела, као и да служе за пример.

У Грчкој постоји разлика утолико што ученици чешће помињу лежерну (67%) и модерну (49%), него класичну (12%) и чисту, односно удобну одећу (9%), док је према наставницима редослед следећи: класична (42%), лежерна (37%), модерна (29%), па чиста, односно удобна одећа (4%).

Уз лежерност и удобност, ученици из Мексика истичу да одећа типичног наставника одговара његовом животном добу те да су, у складу с тим,

старији наставници елегантни и формално одевени. Наставници из Мексика пре свега истичу удобност и прилагођеност прилици.

Табела 3. Одећа типичног наставника

Земља	Ученици	Наставници
Бугарска	Непровокативна и лежерна. Служи за пример. Млади носе фармерке и блузе, ређе сукње и одела.	Непровокативна. Спортски и лежеран стил.
Грчка	Лежерна, модерна, класична, чиста и удобна.	Класична, лежерна, модерна, чиста и удобна.
Енглеска	Отмена. Сукње до колена дискретних боја; одела црна или сива са широком краватом.	Класично и прикладно.
Јужна Африка	<i>Треба да је</i> формална, прикладна и пристојна, да одише ауторитетом и служи за пример. Понеки одговор да наставнице не треба да се облаче провокативно.	
Летонија	Пристојна, одговарајућа, социјално прихватљива. Панталоне и кошуља с краватом; сукња, блуза и џемпер.	Практична, достојанствена, класична, конзервативна, демодирана. Тамне боје.
Мексико	Лежерна и удобна. Одговара узрасту. Старији елегантни и формално одевени.	Удобна, прилагођена прилици.
Пакистан	Традиционална, глава покривена марамом и шалваре.	Традиционална, често стара због малих плата.
Словенија	Жене, тип 1: лежерна, спортска, елегантна, модерна (али не дречава). Жене, тип 2: обична, без накита и шминке, праћена лошом фризуром. Мушкарци: млад, спортске панталоне и џемпер.	...
Србија	Коректна, одговарајућа, „нормална“ у смислу: лежерна. Мушкарци: фармерке, кошуље, мајице, џемпери. Жене: панталоне и фармерке чешће него сукње и хаљине.	Класична, пристојна, за 1/3 скромна и јефтина. Панталоне, блузе, некад сукње.
Турска	Чиста, прикладна, уредна, “шик”.	Чиста, смерна, испеглана, једноставна, тамнијих тонова. За неке модерна, пријатна, “супер”, “шик”.

Као и када су други елементи изгледа у питању, ученици из Словеније остају подељени у опису облачења наставница. Једни их виде у лежерној, спортској, елегантној и модерној (али не дречавој) одећи, а други наводе да је њихова одећа обична, без накита и шминке, праћена лошом фризуром. За мушкарце се констатује да носе спортске панталоне и џемпер.

За ученике у Србији, одећа наставника је коректна, одговарајућа и „нормална“ у смислу да је лежерна. Преовлађују запажања да мушкарци носе фармерке, кошуље, мајице и џемпере, а да жене дају предност панталонама и фармеркама у односу на сукње и хаљине. И њихови наставници најчешће помињу панталоне, блузе и понекад сукње. Одећу својих колега означавају као класичну и пристојну. Међутим, једна трећина њих истиче да је одећа скромна, изношена, јефтина и старомодна, и то услед лошег материјалног стања. Илустративан је коментар једне наставнице: „*Носи демодирану одећу из своје младости, јер не може да приушти другу*“.

Накит, украси и други предмети које носи типичан наставник. Наводећи обележја која су сврстана у ову категорију, у већини земаља испитаници су имали у виду особе женског пола, што је и разумљиво. Оне носе накит и украсне детаље, као што су огрлице, минђуше, мараме, наруквице, брошеви (Бугарска, Мексико, Словенија, Србија). По мишљењу својих колега, наставнице имају неупадљив, ненаметљив и дискретан накит, прилагођен одећи (Летонија, Словенија, Србија) (табела 4).

Трећина ученика у Летонији запажа да наставник носи наочаре, а тако их представља и на већини цртежа. Други карактеристичан предмет који наставници имају уз себе је црвена хемијска оловка коју користе приликом прегледања ученичких радова. Наочаре често помињу и испитаници из Грчке, као и наставници из Словеније и једна половина ученика из те земље која у виду има старију особу, класичног стила и помало старомодну.

И испитаници из Пакистана наводе сат, наочаре и велику торбу с ученичким радовима као типичне за наставнике. Међутим, специфичност њихових запажања тиче се ношења накита. Услед различитих финансијских могућности пре и после ступања у брак, типична неодата наставница носи јефтинији накит и украсе на одећи, док удата наставница поседује златни накит који, између осталог, обично подразумева 4–6 наруквица на левој руци.

Детаљи који се не јављају у другим земљама, а око којих испитаници из Енглеске постижу сагласност, тичу се ношења кишобрана који се већ пословично везује за време у тој земљи, али и лаптопа, који већина наставника користи у настави заједно с интерактивном белом таблом. Типичан наставник такође се препознаје по томе што, уз малу ташну, вуче са собом велику торбу пуну задатака (вежбанки) и папира. Запажање да наставник не може без чаја или кафе одраз је праксе у енглеским школама да наставник на час долази с овим напицима и држи шољу на катедри. Неки ученици уочавају да наставници носе „фирмиране“ наочаре. Тај детаљ их битно разликује од ситуације у неким другим земљама, превасходно у Пакистану и Србији, где испитаници утисак о наставнику везују за његова ниска примања (торба купљена као половна; јефтин сат са кинеске пијаци; кожна, похабана ташна).

Табела 4. Накит, украси и други предмети које носи типичан наставник

Земља	Ученици	Наставници
Бугарска	Мараме, минђуше, прстење, наруквице.	Мараме, минђуше, наруквице. Нико не сматра да је тетоважа типична, иако је понеки млад наставник тетовиран.
Грчка	Књиге, оловке, наочаре, ташне, огрлице, минђуше.	Наочаре и мушка кравата, ташне
Енглеска	Кишобран (због локалног времена) и лаптоп (припрема интерактивне наставе). Уз малу ташну носе велике торбе пуне задатака (вежбањки) и папира. Неки носе „фирмиране“ наочаре. Неки ученици: наставник не може без чаја или кафе.	
Јужна Африка	Не треба да носи накит ни украсе јер то брани ученицима, па сам мора да пружи пример.	
Летонија	Наочаре, црвена хемијска оловка, неупадљив накит, торба или пластична кеса с ученичким задацима.	Наочаре, велика торба или акт-ташна, ситни комади накита, ешарпа.
Мексико	Бразлетне, огрлице и минђуше. Мушкарци: У Мексико Ситију неки наставници носе дугу косу и минђуше.	Огрлице, прстење, кравата за званичне прилике.
Пакистан	Неудате: пригодни, јефтине украси на одећи. Удате: злато, нарочито 4-6 наруквица на левој руци. Ручни сат као израз тачности. Наочаре. Велика торба.	Ручни сат као израз тачности.
Словенија	1. Мараме. Огрлица, сат, велика торба, као и УСБ око врата. 2. Бисерне минђуше, танак златни ланчић, наочаре на врх носа, ташна. 1 и 2: Ништа нападно.	Наочаре, сат, велика торба, дискретан накит, перле.
Србија	½ их помиње или црта накит, увек уз наставницу. Минђуше, огрлице, затим прстење, наруквице и сатови, па мараме и шнале.	Накит ненападан, прилагођен одећи, дискретан модни детаљ.
Турска

Као и у случају других обележја, испитаници из Јужне Африке углавном су имали у виду идеалног, а не типичног наставника. Наглашавајући да наставник представља модел за угледање ученицима, сматрају да он не треба да носи накит и друге украсе, зато што то тражи и од својих ученика. Они који су га описивали или цртали с украсним детаљима, образлажу да то доприноси прикладном и пристојном изгледу.

Израз лица и говор тела типичног наставника. Већина ученика из Бугарске и Грчке истиче да типичан наставник има задовољан, спокојан,

насмејан, весео и пријатељски израз лица. Неки се ипак не слажу с таквом констатацијом, наводећи да је он љут, строг, нервозан, уморан, намрштен.

У Словенији и Србији утисци су равномерније подељени: једни виде наставника као пријатну, смирену, расположену, насмејану и љубазну особу, а други га опажају као озбиљног, нерасположеног, ретко насмејаног, набораног чела, нервозног и/или стално уморног. Код ученика из Летоније и Мексика скоро да се не помињу позитивни описи израза лица наставника.

За ученике из Енглеске, Пакистана и Јужне Африке заједничко је то што су претежно сви описивали идеалног наставника: пожељно је да наставник буде стрпљив, смирен, благ и пријатан, односно не би требало да буде строг, груб, променљивог расположења или „као робот“.

Када су одговори наставника у питању, приметна је далеко већа сагласност међу њима како унутар земље, тако и између земаља, и то у смислу навођења позитивних одлика. Наставници опажају своје колеге као сигурне и самоуверене (Бугарска, Енглеска, Мексико, Словенија, Србија), односно да би такви требало да буду (Пакистан), али и као сталожене, озбиљне и динамичне особе које су у стању да контролишу своја осећања (Бугарска, Грчка, Србија). Нешто критичнији однос према својим колегама имају наставници из Летоније и делимично из Мексика, као што је уосталом био случај и у одговорима ученика. Према мишљењу наставника из Летоније, израз лица њиховог типичног колеге је замишљен, интеллигентан, нервозан, али не и насмејан.

Да је изражена гестикулација карактеристична за понашање наставника из различитих делова света, потврђују и налази овог истраживања (Бугарска, Грчка, Летонија, Јужна Африка, Мексико, Словенија, Србија). Посебну пажњу тој одлици наставника посвећују ученици из Мексика (70%). У већини ових земаља се наилази на објашњење да наставници користе покрете телом и махање рукама како би били убедљивији док нешто објашњавају и како би их ученици боље разумели (Бугарска, Јужна Африка, Мексико, Словенија, Србија), док ученици из Летоније везују ово својство наставника углавном за ситуације када је љут.

Глас и начин говора типичног наставника. Гласан и јасан говор наставника се код већине испитаника из Летоније, Мексика, Пакистана, Словеније и Србије наводи као упечатљиво својство наставника (табела 5). Коментар који обично прати запажање да наставници говоре гласно јесте да је неопходно да сви у учионици могу добро да их чују. Ако се има у виду да неки наставници раде с великим бројем ученика, јасно је да тих говор не би био добро решење. У Мексику, где у неким градским школама одељења имају по 40-50 ученика, чак 90% ученика и 70% наставника истичу важност јачине гласа наставника.

Табела 5. Глас и начин говора типичног наставника

Земља	Ученици	Наставници
Бугарска	Дубок, ауторитативан, али и енергичан, пријатељски оптимистичан, весео. По неким: пискав, монотон, спор, доминантан; наставници непрекидно причају.	Дубок, ауторитативан, али и енергичан, пријатељски оптимистичан, весео.
Грчка	Срдачан, смирен, озбиљан, нежан, промукао.	Срдачан, нежан, смирен, промукао.
Енглеска	Само мали број испитаника је коментарисао начин говора наставника. Кажу да наставник <i>треба да</i> говори гласно како би га сви чули и умереним темпом, као и да се изражава јасно; с обзиром на мултикултурални састав наставног особља, чији су акценат и начин изговора понекад неодговарајући, наставник треба одлично да зна енглески језик.	
Јужна Африка	Говор <i>треба да је</i> јасан и гласан, како би сви могли да чују. Глас треба да одаје ауторитет, али истовремено да је пријатељски и топао. Они који су имали у виду типичног наставника (мањина) наводили су да виче и застрашује ученике. Треба да контролише осећања; не сме да вређа ученике.	
Летонија	Најупадљивије одлике су гласан говор и коришћење књижевног језика; глас смирен, озбиљан; када је љут, подиже тон, оштар је.	Гласан говор (не само у школи, већ свуда), „дидактичан“ тон, добра дикција.
Мексико	Причају гласно (у неким градским школама је много ученика), пријатељски тон.	Говоре јасно и гласно како би их сви ученици чули.
Пакистан	Јасан и гласан говор. Неки истичу како почиње да виче кад су ученици недисциплиновани и кад је изнервиран или да већину времена виче како би контролисао ученике.	Јасан и гласан говор.
Словенија	Већина истиче јасан и гласан говор; остали описи су спорадични. Неки помињу сувише гласан говор, иритирајући глас, непријатно цичање, а други пријатан и опуштен начин говора; не користи сленг.	Говори полако, јасно, смирено.
Србија	Пријатан, јасан, разговетан, гласан, дубок. Подиже глас кад је љут и виче када се изнервира. Спорадично је глас наставника описан као иритантан, пискав, тих, изражајан, ружан.	Причају јасно и гласно, елоквентни су. Глас: пријатан, смирен, дубок, није монотон.
Турска	Лепо се изражава, јасно и разумљиво говори; не користи колоквијалне изразе.	Јасно и разговетно, без локалног акцента; добро се изражава, има богат речник; не користи колоквијалне изразе.

Испитаници из Бугарске углавном описују глас и начин говора наставника као дубок, ауторитативан, али и енергичан, срдачан, оптимистичан или весео (око 70% наставника и ученика). Сагласност у описима

које дају наставници и ученици приметна је и у Грчкој, само је учесталост одговора различита: глас наставника је срдачан (75% наставника и 49% ученика), смирен (67% наставника и 35% ученика), озбиљан (67% наставника и 26% ученика), нежан (63% наставника и 25% ученика) итд.

У Турској се обе групе испитаника повољно изјашњавају о начину на који се наставници изражавају (лепо, разговетно, разумљиво), а позитивно процењују и то што не користе колоквијалне изразе (то помињу и ученици из Словеније). Уз то, наставници из Турске истичу да њихове колеге имају правилан акценат, без локалних специфичности. Начин изговора је очигледно важно питање и у Енглеској, јер услед различитог етничког порекла запослених немају сви наставници пожељан изговор.

У Бугарској, Словенији и Србији код неких ученика срећу се и негативни описи висине гласа и темпа говора наставника (пискав, иритантан, монотон и/или спор). Такође, у Пакистану, Јужној Африци, Летонији и Србији неки ученици бележе да наставници подижу тон или вичу кад су изнервирани и кад су ученици недисциплиновани. Интересантно је да и поједини наставници у Србији помињу подизање тона, али то објашњавају потребом да их сви ученици чују.

Однос типичног наставника према ученицима. Приликом описивања односа наставника према ученицима, испитаници из већег броја земаља имали су у виду идеалног наставника (Грчка, Енглеска, Јужна Африка, Пакистан и делимично Србија). Од наставника се очекује да поштује ученике; да је емпатичан и вољан да помогне (Јужна Африка); да је благ, пријатан и отворен (Пакистан); спреман на сарадњу, објективан, осећајан (Грчка), а по мишљењу наставника из Грчке и да је образован и достојанствен. Сличне особине наводе ученици и наставници из Турске, али се код њих не може са сигурношћу тврдити да ли доминира опис типичног или идеалног наставника, с обзиром на то да се, бар код дела испитаника, мешају ове две категорије (табела 6).

Одлика коју сматрају важном ученици из Грчке, Енглеске, Словеније, Србије и Турске јесте да наставник треба да буде праведан, да се равноправно опходи према свим ученицима и да не фаворизује никога, што није увек тако, судећи по одговорима неких од испитаника који су описивали наставника онаквог какав заиста јесте.

Иако позитивно вреднују манире наставника и начин на који предају, чак 70% ученика из Мексика сматра да је типичан наставник строг, груб, доминантан и да лако плане, док, за разлику од њих, три четвртине наставника сматра да се наставници љубазно опходе према ученицима. Неки од ученика из Мексика указују и на променљивост наставниковог понашања у зависности од расположења: „Када дође у школу задовољан, љубазан је према нама, али када дође љут због нечега, казни нас због било чега.“

Табела 6. Однос типичног наставника према ученицима

Земља	Ученици	Наставници
Бугарска
Грчка	<i>Треба да је</i> спреман на сарадњу, објективан, осећајан, маштовит, образован.	<i>Треба да је</i> спреман на сарадњу, образован, достојанствен, објективан, маштовит, осећајан.
Енглеска	<i>Треба да је</i> фер, да нема миљенике међу ученицима; треба да одржава дисциплину. Ученицима смета што наставник ретко запамти њихово име.	...
Јужна Африка	<i>Треба да</i> поштује ученике; да је емпатичан и спреман да помогне, тако да ученици могу да му се обрате када имају проблем. Појединци који су описивали типичног наставника замерају му да понекад заспи током часа, користи алкохол или прича мобилним телефоном током наставе.	
Летонија	Негативно вреднују емоционални однос наставника с ученицима.	...
Мексико	Строг, груб, користи физичку казну, доминантан, лако плане.	Љубазно се опходи према ученицима.
Пакистан	<i>Треба да је</i> смирен, благ, пријатан и отворен.	<i>Треба да је</i> самоуверен, сигуран у себе и да контролише своја осећања.
Словенија	Љубазан, стрпљив, подржавајући; некад строг и захтеван, али и опуштен и забаван. Строг, груб, намбораст; није спреман да помогне. Неки наводе да не поштује дату реч, прети казнама, фрустрира ученике, лако губи контролу, слабијим ученицима да ниже оцене и онда када знају за више.	Демократичан, сталожен, отворен за дијалог, спреман да помогне, топао, љубазан, особа од поверења. Динамичан, енергичан, вредан, уме да мотивише. Строг, али фер.
Србија	<i>Јесте</i> или <i>треба да</i> буде праведан и емпатичан, да нема различит однос и понашање; да није строг. Неки запажају да има миљенике у одељењу, користи оцену као казну за понашање, иживљава се.	Смирен, емпатичан, разуме ученике.
Турска	Добронамеран, љубазан, пријатан, толерантан, стрпљив, има равноправан однос према свим ученицима; неко са ким могу да поделе личне проблеме.	Има искрен и отворен однос с ученицима; осетљив, љубазан, толерантан, стрпљив, праведан; ученици му се поверавају.

Цртежи ученика. Најкритичнији према својим наставницима су енглески дечаци, који их често цртају као страшила (пример је Дракула), а описују их као зле, ћудљиве, склоне да вичу “тишина!” и “ћути!”. Своје

младачко бунтовништво и, вероватно, отпор према ауторитетима уопште, дечаци из Грчке испољавају цртежом наставника као комичног јунака из стрипа или с филма (рецимо, Бетмена), али им опис одражава идеализовану представу о њему, тј. жељу како би наставник требало да изгледа. Ученице у Грчкој такође теже да опишу идеалног, уместо типичног наставника, али га, попут својих наставника, приказују као добро одевеног и префињеног. За разлику од наведеног негативног вербалног портрета који дају њихови другови, ученице из Енглеске се приклањају виђењу наставника који у ликовном приказу својих колега истичу нежне црте, а у опису пријатну спољашност, срдачност, учтивост, префињеност, памет и професионалност.

Убедљива већина ученика из Јужне Африке црта озбиљног наставника, крутог држања. Само на једном цртежу може се уочити дистинктивно расно обележје (боја коже). У Турској, као и кад су вербални описи у питању, испитаници често приказују идеализоване ликове (младе, насмешене, дотеране, модерно обучене особе), док су у Пакистану наставници представљени у традиционалној муслиманској одећи.

На цртежима ученика из Бугарске и Србије доминира класичан изглед наставника, и то претежно особа женског пола, чешиће млађих него старијих.

Један број ученика је наставника нацртао користећи симболе. Поред оних који су се служили традиционалним симболима који се везују за наставника (књига, перо и наочаре; књига на глави уместо капе и сл.), било је и оних чији се симболи могу протумачити на различите начине (кактус; затворен коверат на две ноге; машина перпетуум мобиле или наставник као змија, а ученици као мишеви). И у Мексику се наилази на нестереотипно представљање наставника (карикатуре, цртежи у виду чича Глише и сл.).

Дискусија и закључци

Обављена упоредна анализа података из 10 земаља указала је на методолошке проблеме настале услед хетерогене обраде одговора. Наиме, у појединим земљама вршена је квалитативна обрада података, у другим је она била квантитативна, а у трећим је постојала комбинација једног и другог приступа. Та околност искрсла је као савладива препрека у обради и приказу резултата, али у истој мери отежава, мада не онемогућава смислену и веродостојну синтезу у делу који следи. Нагласак ће бити на најупечатљивијим налазима, као и на представама о изгледу наставника које проистичу из комбинованог посматрања више категорија које, збирно гледано, чине укупни утисак о појавности наставника. Такође, настојали смо да изведемо одређене импликације за васпитно-образовну праксу, у мери и на начин који налази реализованог компаративног истраживања то омогућавају – извођење генерализованих импликација отежано је чињеницом да је реч о

истраживању које је реализовано у различитим земљама, што је условило да се, поред трагања за сличностима, налази интерпретирају у контексту особености појединачних националних „култура образовања“.

Поређењем визуелних представа о типичном наставнику у 10 земаља уочавају се одређене сличности, али и разлике. Генерално гледано, ученици и наставници релативно повољно опажају изглед наставника, с тим што је та слика код испитаних наставника нешто позитивнија.

Афирмативне констатације посебно су приметне у традиционалним друштвима, где ученици и наставници заступају исте или сличне ставове. Тако за све испитанике у Пакистану наставник изгледа прикладно, скромно (чедно), једноставно, у складу са исламским обичајима, а међу одговорима из Турске преовлађују придеви чист, узоран, уредан. Ученици из те земље, који наставника доживљавају као женско, описују да је она згодна (лепа), насмешена, млада, енергична.

И у Бугарској ученици позитивно оцењују изглед типичног наставника, описујући га као средовечну, насмешену, неформално одевену, смирену особу, а наставници истичу и његову сигурност. Општа сагласност постоји и у одговорима из Грчке, с тим што се посебна пажња посвећује афективним својствима наставника и његовом односу с ученицима. Испитаници из Летоније, слично као и они из других средина, углавном описују особу женског пола, пристојно одевену, која говори јасно и гласно, а разлика у односу на остале земље је у томе што чешће помињу наочаре. Указивање на тај детаљ не изненађује јер испитаници у тој земљи типичног наставника виде као средовечног, а не младог или претежно младог.

У Јужној Африци физичком изгледу наставника не придају велику пажњу, што може да буде израз политичке коректности после периода апартејда када је значај изгледа (тачније, боје коже) доведен до апсурда. У описима доминира слика идеалног наставника. Наставници треба да буду модел за угледање ученицима, али, судећи по одговорима оних који су ипак описивали типичног наставника, може се закључити да је у реалности ситуација другачија.

У две земље је ученичко виђење типичног наставника двојако. Словеначки ученици их деле по узрасту, па описују, с једне стране, младу, насмешену, пријатну особу, средње дуге или дуге косе, а с друге стране, стару, цангризаву, досадну, пристрасну особу, којој наочаре стоје наврх носа. Ученици у Мексику такође имају подељене утиске, те док за неке наставник одише пријатељством, за друге се поставља ауторитарно и незаинтересовано, па је, штавише, груб, агресиван, доминантан, вређа и лако плане. Подељеност искуства поклапа се са разликама које се уочавају између испитаника из градских и сеоских средина. Наиме, у сеоским школама је

дубља и јача веза ученика с наставником, док у граду он долази у контакт са много већим бројем ученика.

За ученике у Србији је типичан наставник млада, неформално одевена, дискретно дотерана жена променљивог расположења, док је наставници виде као смирену средовечну формално одевену особу која контролише своја осећања.

У целини посматрано, наставници су мање критични од ученика у опису изгледа својих колега. Наставник је, према њиховом мишљењу, уредна, пристојно одевена, сталожена и смирена особа, која уме да контролише своја осећања и понашање. Такође, он је самоуверен и сигуран у себе. За разлику од тога, способност контроле понашања је нешто што ученици не сматрају увек типичним за наставнике.

Интересантан је налаз да код једног броја наставника у Србији пројежава незадовољство сопственим материјалним и социјалним положајем у друштву. Несређену фризуру, скромну и стару одећу, незадовољство на лицу и сл. наставници оправдавају недостатком новца и лошим условима живота. Вероватно да се разлози за апатију и немотивисаност наставника, о којој говоре испитаници, а која се огледа у неспремности наставника на промене и унапређивање свог рада, незаинтересованости за реформе које се спровode, као и за континуирано стручно усавршавање, могу тражити у неповољном социјалном статусу и положају наставника у друштву. Супротно томе, ниједан од наставника из Енглеске није истакао незадовољство својим финансијским и социјалним статусом, али су указивали на стрес, умор и оптерећеност обавезама.

Наравно, у свим земљама се у одређеној мери запажају и неповољни описи или цртежи типичног наставника. Они који су претежно негативно процењивали изглед наставника (ружан, дебео, одвратног погледа, рашчупан итд.) били су истовремено и врло критични према његовом понашању и односу према ученицима (нервозан, виче, има миљенике у одељењу, користи оцену као казну за понашање, иживљава се). Вероватно да су, износећи овакву слику наставника, ученици имали у виду сопствено негативно искуство доживљено с одређеним наставником, које су онда некритички генерализовали и на све остале просветне раднике.

Кад је реч о цртежима, заједничко за већину њих, без обзира из које земље потичу, јесте да је наставник на њима најчешће приказан самостално, ван одређеног контекста, док су цртежи на којима је у друштву са децом или међу њима, посебно ван учионице, неупоредиво ређи. Поред типичног, скоро стереотипног, приказа наставника, свуда се јављају и цртежи с негативно представљеним ликом наставника или њихове карикатуре.

Оно што је заједничко за већину земаља јесте да су испитаници неретко приказивали слику идеализованог, а не типичног наставника. У

одговорима једног броја ученика се наилазило на опис како наставник треба да изгледа, односно каквог наставника желе, као што је на пример исказ: „Наставница треба да је млада, лепа, са дугом црном косом, модерно обучена...“ или „Волео бих да наставник...“. Није било неуобичајено и да су неки ученици започињали свој опис са „Типична наставница је...“, а да су у следећем параграфу прелазили на исказ „Она треба да је...“. Овакав тренд, мада у блажој форми, запажен је и кад су одговори наставника били у питању. Будући да је оваква појава, у мањој или већој мери, приметна у скоро свим земљама, поставља се питање зашто су, и поред јасно датог упутства, пропраћеног и усменим објашњењем, неки испитаници давали опис идеалног наставника. Једно од објашњења може бити да су пожељне или очекиване одлике нешто што у реалности заправо не краси наставнике без обзира одакле су, те су се испитаници усмерили на то какав би наставник требало да буде.

Још једно запажање проистекло из анализе налаза из 10 земаља тиче се чињенице да су испитаници, и поред упутства да опишу изглед наставника, ипак имали потребу да укажу на карактерна својства и понашање наставника. У овом сегменту су ученици били у већој мери критични према наставницима него кад је реч само о изгледу. Очигледно да за ученике доминантан значај имају социоемоционални аспекти наставе, али и да су карактерна својства наставника и односи које остварују с ученицима управо сегменти у којима се опажање типичног и идеалног наставника највише и разликује.

На основу спроведеног истраживања могу се извести одређене импликације за васпитно-образовну праксу. Наставник засигурно има веома значајну улогу у формирању личности ученика. Изглед и понашање наставника за ученике представљају модел који опонашају, а његове ставове и систем вредности следе и усвајају. Наставници би требало да буду свесни ове чињенице, па би у складу с тим морали да воде рачуна о сопственом изгледу и утиску који на друге остављају. Међутим, очигледно је да је изглед наставника сложен феномен, који се не може свести само на, примера ради, начин облачења или израз лица, већ обухвата шири спектар појединачних елемената на основу чијег садејства се формира доживљај појавности наставника. Слика наставника је нераскидиво повезана с опажањем особина личности наставника и његовог односа с ученицима, чиме се потврђује важност социоемоционалне климе у васпитно-образовном процесу. Афирмативан став ученика према изгледу наставника – његовом стилу одевања или фацијалној експресисји, снажно је условљен доживљајем наставника као личности која, пре свега, треба да има подржавајући и позитиван емоционални однос са ученицима. Такође, импликације добијених налаза тичу се и друштвеног статуса просветних радника, који нужно

треба унапредити. Задовољство наставника материјалном надокнадом и положајем који заузимају у друштву има утицаја на њихову мотивисаност, ентузијазам и посвећеност послу, што се, опет, одражава на ставове према наставницима и углед наставничке професије.

Napomena: Članak je nastao kao rezultat rada na projektu Instituta za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu „Modeli procenjivanja i strategije unapređivanja kvaliteta obrazovanja“ (br. 179060), čiju realizaciju podržava Ministarstvo prosvete i nauke Republike Srbije (2011-2014).

Литература

- Calogiannakis, P. et al. (2012): Teacher visual image: The case of Greece, in I. Kestere et al. (eds.): *The visual image of the teacher: International comparative perspectives* (68-87). Riga: SIA Izdevnieciba RaKa.
- Canales Rodriguez, E. L. et al. (2012): Teacher image in different educational contexts: The case of Mexico, in I. Kestere et al. (eds.): *The visual image of the teacher: International comparative perspectives* (158-173). Riga: SIA Izdevnieciba RaKa.
- Duridanov, L. & Popvasileva, T. (2012): Typical image of the teacher in Bulgaria: The secrets of body language, in I. Kestere et al. (eds.): *The visual image of the teacher: International comparative perspectives* (86-107). Riga: SIA Izdevnieciba RaKa.
- Gul Khattak, S. (2012): The visual image of Pakistan teacher: Myths and realities, in I. Kestere et al. (eds.): *The visual image of the teacher: International comparative perspectives* (144-157). Riga: SIA Izdevnieciba RaKa.
- Gul Khattak, S. (2012): The visual image of teacher: An English perspective, in I. Kestere et al. (eds.): *The visual image of the teacher: International comparative perspectives* (20-23). Riga: SIA Izdevnieciba RaKa.
- Joseph, P. B. & Burnaford, G. E. (eds.) (2001): *Images of schoolteachers in America*. Mahwah, N. J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Kalke, B. (2012): The visual image of the teacher in Latvia, in I. Kestere et al. (eds.): *The visual image of the teacher: International comparative perspectives* (106-125). Riga: SIA Izdevnieciba RaKa.
- Kestere, I. et al. (eds.) (2012a): *The visual image of the teacher: International comparative perspectives*. Riga: SIA Izdevnieciba RaKa.
- Kestere, I. et al. (2012b): The image of the teacher: Reality and wishful thinking, in I. Kestere et al. (eds.): *The visual image of the teacher: International comparative perspectives* (174-183). Riga: SIA Izdevnieciba RaKa.
- Lozano, R. & Kizilaslan, I. (2012): Education in Turkey: Sentimentality meets the realities of the teaching profession, in I. Kestere et al. (eds.): *The visual image of the teacher: International comparative perspectives* (126-144). Riga: SIA Izdevnieciba RaKa.
- Skubic Ermenc, K. (2012): The twofold image of the teacher of a typical teacher in Slovenia, in I. Kestere et al. (eds.): *The visual image of the teacher: International comparative perspectives* (50-67). Riga: SIA Izdevnieciba RaKa.
- Spasenović, V. (2012): The visual image of the teacher: A Serbian perspective, in I. Kestere et al. (eds.): *The visual image of the teacher: International comparative perspectives* (34-49). Riga: SIA Izdevnieciba RaKa.

- UNESCO's Institute for Statistics (n.d.), dostupno na adresi: http://stats.uis.unesco.org/unesco/TableViewer/tableView.aspx?ReportId=3344&IF_Language=eng (posećeno 17. 7. 2012.)
- Vick, M. (2000): What does a teacher look like? *Pedagogica Historica*, No. 1, 247-263.
- Влада Републике Србије (2011): Одговори на упитник Европске комисије, доступно на адреси: <http://www.seio.gov.rs/dokumenta/nacionalna-dokumenta.199.html> (posećeno 7. 12. 2011.).
- Вујисић Живковић, Н. и сар. (2006): Идеал доброг наставника, *Педагогија*, бр. 1, 86-99.
- Weber, S. & Mitchell, C. (1998): *That's Funny, You Don't Look Like a Teacher: Interrogating Images and Identity in Popular Culture*. London, Washington, D.C.: The Falmer Press.
- Wolhuter, C. et al. (2012): The dual image of the South African teacher, in I. Kestere et al. (eds.): *The visual image of the teacher: International comparative perspectives* (24-33). Riga: SIA Izdevnieciba RaKa.

Подаци о аутору:

Вера Спасеновић, доктор педагошких наука, доцент на предметима Школска педагогија, Компаративна педагогија и Педагошко саветовање и професионална оријентација Филозофски факултет у Београду Одељење за педагогију и андрагогију, vspaseno@f.bg.ac.rs

Јован Ромелић¹
Природно-математички факултет
Департман за географију, туризам
и хотелијерство, Нови Сад
Тијана Илић
Основна школа „Божидар Димитријевић Козица”
Брадарац, Пожаревац

UDK - 371.136(497.11)

371.3:91

Оригинални научни рад

НВ. LXII 1. 2013.

Примљен: 9. V 2012.

СТАВОВИ НАСТАВНИКА ГЕОГРАФИЈЕ О ПОДСТИЦАЈНИМ ЕЛЕМЕНТИМА, ПРЕПРЕКАМА И ЕФЕКТИМА САМОВРЕДНОВАЊА

Апстракт *Рад је настао као резултат сазнања да се поступак самовредновања наставника мало примењује у основним и средњим школама на територији Србије, као и да међу наставницима географије, изузев на нивоу универзитетске наставе, представља релативну непознаницу. У првом делу рада су обрађене теоријске основе вредновања и самовредновања наставника географије. У другом делу извршена су емпиријска истраживања, у оквиру којих смо користили технику анкетања наставника географије, а анкета је базирана на питањима о личним ставовима о организовању, садржају и корисности стручног усавршавања. Извршено је анкетање наставника географије основних и средњих школа у Војводини и у Браничевском округу. Утврдићемо да ли и у којој мери постоје у настави подстицајни елементи за самовредновање наставника, колике су поједине врсте препрека за реализацију овог поступка, као и који су ефекти самовредновања и предлози наставника за увођење мера које могу да побољшају поступак самовредновања.*

Кључне речи: *евалуација, самовредновање, основна и средња школа, наставник географије*

THE ATTITUDES OF GEOGRAPHY TEACHERS TOWARDS STIMULATING ELEMENTS, OBSTACLES AND EFFECTS OF SELF-EVALUATION

Abstract *The research was conducted after the authors learned that the procedure of self-evaluation is rarely applied in elementary and secondary schools in Serbia and that geography teachers, with the exception of university teachers, know very little about it. The first part of the article deals with theoretical bases of evaluation and self-evaluation of teachers of geography. The second part describes the empirical research in which we used the technique of survey, and the questionnaire contained questions about personal attitudes towards the organization, contents and usefulness of in-service teacher training courses. The respondents were the teachers from Vojvodina and Branicevo region. Our aim is to determine to which extent the teaching process stimulates self-evaluation, which eventual obstacles for the realization of the procedure might be present, and what are the effects of self-evaluation, as well as to*

¹ jromel@uns.ac.rs

gather the suggestions of the teachers concerning the measures which might enhance the procedure of self-evaluation.

Keywords: *evaluation, self-evaluation, elementary and secondary school, geography teacher.*

МНЕНИЯ УЧИТЕЛЕЙ ГЕОГРАФИИ О ПОБУДИТЕЛЬНЫХ МОТИВАХ, ПРЕПЯТСТВИЯХ И ЭФФЕКТАХ САМООЦЕНКИ

Резюме *Данная статья является результатом представления о том, что поступок самооценки недостаточно применяется среди учителей основных и средних школ в Сербии, а для учителей географии, за исключением университетского уровня образования, самооценка относительно неизвестный поступок. В первой части работы рассматриваются теоретические основы оценки и самооценки учителей географии. Во второй части приводятся результаты эмпирического исследования, в котором использована техника интервьюирования учителей географии, а требовались ответы о личных взглядах на организацию, содержание и полезность профессионального развития. Исследование проведено среди учителей основных и средних школ в Воеводине и в районе Браничево. Нам хотелось показать, существуют ли побудительные мотивы для самооценки учителей, каковы конкретные препятствия для осуществления этой процедуры, каковы последствия самооценки и какие меры по улучшению процесса самооценки предлагают учителя географии.*

Ключевые слова: *оценка, самооценка, основная и средняя школы, учитель географии*

Увод

У нашој педагошкој теорији и пракси на нивоу основног и средњег образовања разрађен је систем вредновања и самовредновања рада школе. Овакав поступак означаваан општим изразом *вредновања* добио је верификацију од одговарајућег министарства Републике Србије.

С друге стране, проблем самовредновања наставника углавном се своди на ниво покушаја који засад није регулисан посебним правилником. Самовредновање наставника се прихвата као саставни део утврђивања квалитета рада образовно-васпитних установа. Будући да су васпитно-образовне установе сложен систем, то је и процес њиховог вредновања свеобухватан. С друге стране, вредновање и самовредновање наставника је уже специјализован поступак који се односи на наставника који својом личношћу и деловањем на различите начине много утиче на успешност функционисања школе.

У нашој земљи је као обавеза дефинисана методологија студентског вредновања педагошког рада наставника на универзитетима. Поступак је предвиђен правилником Министарства просвете у науке. Анкетама се испитује мишљење студената о педагошком раду наставника, које се узима у

обзир приликом утврђивања оцене о резултатима педагошког рада наставника у поступку њиховог избора у одговарајућа звања.

Резултати студентског вредновања користе се и за редовно праћење и контролу квалитета наставног процеса, као део опште политике у области обезбеђења квалитета високог образовања на универзитету.

Вредновање наставника, појам и компоненте вредновања

У последње време научно-стручну јавност, али и непосредну праксу све више занима процес евалуације (вредновања) наставника, који представља интегрални део вредновања педагошког рада школе. У образовним круговима термин евалуација или вредновање има исто значење. Потиче од латинске речи *evaluatio* што значи одређивање релативне вредности нечега према усвојеном стандарду (Педагошка енциклопедија, 1989). Проблемима комплексног система вредновања педагошког рада у нашој земљи први су почели да се баве, осамдесетих година прошлог века, Петар Мандић и Младен Вилотијевић. Неколико година касније, Младен Вилотијевић у својој публикацији „Вредновање педагошког рада школе“ детаљно анализира евалуацију рада наставника. Процес евалуације дефинише као „процес вредновања, тј. одређивања вредности нечега“ (Вилотијевић, 1992). У дидактици се овај термин употребљава да означи процењивање резултата рада наставника и ученика. Да би се наставни рад добро евалуирао, потребно је да се у школи систематично спроводи праћење и мерење тог рада. Под појмом праћења подразумева се „развијен систем поступака, техника и инструмената за утврђивање развојног тока и степена остваривања одређене педагошке делатности у васпитно-образовним установама. Мерењем се утврђују количински односи дате педагошке појаве“ (Качапор, Вилотијевић, Кундачина, 2005).

У суштини појма евалуације наставника налази се поступак вредновања који се спроводи ради унапређивања њиховог рада и представља један од механизма обезбеђивања квалитета тог рада. Вредновање рада наставника се, као и школских установа, реализује на два начина – спољашње вредновање (1) и самовредновање (2).

Спољашње вредновање (екстерна евалуација) које спроводе просветне власти пружа информацију о квалитету рада свих наставника по истим принципима и показатељима квалитета. Истовремено, спољашње вредновање омогућава да се смањи или онемогући субјективност заинтересованих наставника при самопроцени сопственог рада. Примена јединствених критеријума (показатеља, нивоа остварености) подиже ниво објективности и школског самовредновања и спољашњег вредновања. (Министарство просвете и спорта, 2005)

„Самовредновање, посматрано из угла *наставника*, значи стални процес спровођења, анализирања, кориговања и планирања сопствене наставне праксе и сопственог доприноса целокупном животу и раду школе. Поједностављено формулисано, самовредновање значи стално постављање питања: Шта сам урадио/ла добро, чиме сам задовољан/на? Шта сам могао/ла боље? Које сам циљеве постигао/ла, а које нисам? Шта је прошло боље/горе него што сам очекивао/ла? Да ли сам поклонио/ла пажњу сваком ученику на прави начин? Шта још треба да знам да бих следећи пут био/била бољи/а? На који начин могу допринети побољшању сопствене праксе и раду школе у целини?“ (Министарство просвете и спорта, 2005).

Вредновање или евалуација педагошког рада у савременом смислу (оријентисана према индикаторима квалитета) код нас је релативно нова пракса. Из радова Мандића (1980) и Вилотијевића (2004) произилази да је класично вредновање педагошког рада и код нас било релативно добро развијено, али савремено схваћена евалуација још није заживела, нити је као категорија довољно јасна свим наставницима. Последњих година самовредновање наставника често је тематика у радовима Живковића (2000, 2008) и Стаматовићеве (2009, 2010).

Проблематиком вредновања и самовредновања наставника бавили су се, поред поменутих, и бројни страни аутори (Airasian, Gullickson, 1997, Dee Fink, 1999, Elliott, 1994, Glasser, 1999, Schön, 1983). Прецизну дефиницију дали су Ајрасијан и Галиксон (1997) који самовредновање наставника представљају као „процес у коме наставници доносе суд о адекватности и ефикасности сопственог знања, постигнућа, уверења и ефеката у циљу самоунапређења“.

Никодиновска-Банчотовска (2006) самовредновање дефинише као *чин процене* сопствених могућности, карактеристика, активности и постигнућа, за чије остварење је неопходна *високо развијена свест*. То је „корисно и вредно оруђе наставника које може користити за усавршавање и побољшавање сопствене праксе“, истиче Живковић у својој публикацији „Самовредновање и педагошки такт наставника“ (2008).

У Приручнику за самовредновање (Министарство просвете и спорта, 2005) овај процес се дефинише као „поступак којим се процењује сопствена пракса и сопствени рад. Показује да ли су и колико активности које се преузимају ефикасне“. У средишту самовредновања налази се наставник. Основна сврха самовредновања лежи у иновирању наставе, чиме она постаје квалитетнија, што и јесте њен основни циљ. „Вредновањем се подржавају и интензивирају позитивне промене у раду које су укључене у систем вредновања“ (Качапор и сар., 2005).

У нашем контексту, самоевалуација као самоиницијативна и вољна активност односи се на преиспитивања рада и квалитета наставника гео-

графије, процену наставе географије, али и резултата и процеса у којима сам наставник учествује.

Под снажним дејством нових друштвених и производних односа потискује се формализам из школе, а то утиче и на нов приступ вредновању рада у њој. Постепено се све више формира свест да наставник треба да има другачију позицију јер на дете треба увек да гледа „као личност у развоју, као субјект васпитања и образовања“ (Качапор и сар., 2005).

У литератури се за наставника, који има улогу координатора у раду ученика и посредника између наставног градива и ученика, све чешће користи термин *рефлексивни наставник* (Pollard, 2005). Овим термином се повезују све компетенције које претпостављају особине савременог наставника. На тај начин наставник постаје кључни параметар квалитетног образовања. Да би се то и остварило, од изузетне је важности његова оспособљеност за тај посао. Из оваквог погледа на организацију (психологију) наставе произишао је и савремени концепт континуираног *професионалног развоја наставника* (Ромелић, Илић, 2011).

У свим расправама о квалитету школе напуштају се мишљења о свестрано и детаљно образованој личности ученика, а развијају се као универзално прихваћени ставови и мишљења о развијању компетенција и о целоживотном учењу, о односима давалаца образовних услуга и њихових корисника, па се због тога често говори и о индикаторима квалитета који постају универзални и углавном општеприхваћени како у земљама ЕУ, тако и у земљама у транзицији. Ти индикатори квалитета школа су углавном сврстани према шкотском моделу (*HMIE / Her Majesty Inspectorate of Edukation – Scotland/*) у седам група, односно развојних подручја, а то су: курикулум, постигнућа, учење и поучавање, подршка ученицима, школски етос, ресурси и менаџмент, руковођење и осигурање квалитета (Лаловић, 2009).

Будући да се наш рад односи на вредновање, односно самовредновање наставника, цитирани текст показује да наставник спада у област *ресурса*, али се квалитети наставника испољавају и у осталим кључним областима, односно у начину како се реализују ове области.

О евалуацији са становишта савремене европске педагошке теорије, детаљно су писали фински педагошки експерти у студији *Merging national and international interests in educational system evaluation*. Према њима, коначни циљ би био не да се развије бољи систем евалуације, већ да се развије образовни систем који боље функционише, школе којима је њихова мисија јаснија, са наставницима и ученицима који ће квалитетније учити. Иако један овакав стратешки приступ захтева читав низ експертиза и података, никад га нећемо бити у стању постићи сами. Без обзира да ли се ради о самооцењивању или екстерним евалуацијама, неопходна су партнерства као инструмент система.

Поступци и инструменти самовредновања наставника

У поступку самовредновања, наставник се може фокусирати на више области или само на једну изабрану. Потребно је да наставник предузима евалуацију у оној области која је најкритичнија. Може се, на пример, евалуирати: наставни процес, постигнућа ученика, школски програм, професионални развој наставника, организација часа, примена наставне методе или инструмената рада и слично, зависно од тога шта се одреди као циљ евалуације.

Искуства страних земаља показују нам да се управо квалитетнија настава успоставља помоћу различитих поступака и инструмената евалуације. (Zubizaretta, 1994; Lakerveld, Caals, 2006).

Да би сваки наставник успешно спровео самовредновање, већина стручњака се слаже да је неопходно да познаје процедуру у организовању евалуације: идентификација циља (дефинисање сврхе евалуације); утврђивање поступака и инструмента за евалуацију; прикупљање података; анализа резултата и извештај о евалуацији.

Методологија истраживања

Истраживање о овом раду обухватило је ставове наставника географије о процесу евалуације свог рада, то јест о самовредновању. Желели смо да утврдимо ставове наставника географије о подстицајним елементима, препрекама и ефектима самовредновања.

Проблем истраживања може се дефинисати одговором на питање – на ком нивоу се остварује самовредновање рада наставника географије? На основу постављеног проблема истраживања дефинише се *предмет* истраживања – разматрање остварености самовредновања код наставника географије?

Циљ истраживања је стицање увида у то како наставници географије схватају процес самовредновања сопствене праксе, уочавање позитивних и негативних страна самог процеса евалуације, као и мера за отклањање уочених слабости.

Поменути циљ је реализован кроз следеће *задатке*:

- Испитати ставове наставника географије према самовредновању сопственог рада.
- Истражити мотиве наставника географије за самовредновање.
- Утврдити поступке и инструменте које наставници користе у самовредновању.
- Испитати препреке на које наставници најчешће наилазе у процесу самовредновања.

Методе. У истраживањима ћемо користити од *општенаучних* метода – дескриптивну, статистичку методу, методу моделовања или аксиоматску методу.

Од основних *посебних* метода биће коришћене: индукција – дедукција, анализа – синтеза, конкретизација – генерализација. Избор неке од ових метода у одређеној ситуацији зависи од изабране општенаучне методе. Тако ће, на пример, аксиоматска метода тражити примену дедукције као посебног методског поступка.

Разумљиво је да ће током истраживања бити примењен низ метода које су карактеристичне за географска и педагошка истраживања – теренска истраживања, метода интеракције појава и процеса итд.

У оперативно-техничком смислу, начин истраживања ће се посебно формирати, зависно од тога да ли се реализује: поступак прикупљања података, поступак обраде података и начин извештавања о резултатима истраживања.

У поступку обраде података биће примењени: логичка и техничка контрола података, сређивање података, пребројавање података, анализа података, табелирање и укрштање података, закључивање о подацима.

Технике и инструменти. У истраживању је примењено *анкетирање*, то јест техника прикупљања података о проучаваној педагошкој појави путем писменог одговарања испитаника (наставника) на питања дата у писменом облику. Инструмент посебно конструисан за ово истраживање, помоћу којег је обављано анкетирање, јесте упитник. Упитник садржи 16 питања затвореног (алтернативног и вишеструког избора) и комбинованог типа. Првих пет питања се односило на демографске варијабле: пол, године стажа, стручна спрема, врста школе у којој раде и место у коме се налази школа. Осталих 11 питања односило се на ставове наставника географије о процесу самовредновања.

Анонимношћу је повећана вероватност да ће испитаници на питања одговарати искрено, али тиме се ризик неискреног одговарања не може сасвим отклонити. Претпостављамо да је неискреност која је уочљива код појединих питања не толико последица страха да ће при анализи упитника неадекватност одговора имати лоше последице по испитанике, већ жеље да се одговори на начин како претпостављају да ће се од просветног радника очекивати, или је неискреност последица одбојног става према самовредновању а тиме и настојање да се дисквалификују институције стручног усавршавања наставника.

Узорак је обухватио наставнике географије основних и средњих школа на територији Војводине и Браничевског округа. Анкетом су обухваћена укупно 132 наставника географије (88 у Војводини и 44 у Браничевском округу). Поступак анкетирања делом је реализован слањем анкете посред-

ством мејла, а делом попуњавањем анкетних листића који су им непосредно донети у школу. У нашем истраживању узорак је изједначен по полу и средини (сеоска–градска) у којој раде. Међутим, разлике произилазе из различите школске спреме, наиме у узорку се провладале особе са високом стручном спремом (86,36%). Више од 70% наставника имало је радно искуство мање од 20 година, а 27% испитаника је имало преко 21 годину радног искуства.

Обрада података је обухватила креирање категорија одговора на основу прикупљених података, сврставање појединачних одговора у издвојене категорије и рачунање процента одговора у свакој од категорија. Категорије су постављене као међусобно искључиве – један одговор је могао да буде сврстан само у једну категорију. С друге стране, један испитаник је могао да има више од једног категорисаног одговора. Другим речима, одговор наставника је могао да буде подељен у два и више одговора који су сврстани у две и више категорија.

Резултати истраживања и дискусија

На почетку нашег истраживања желели смо да сазнамо какав је степен учешћа, односно самопроцену наставника географије да ли су ангажовани у процесу самовредновања, питањем „Да ли спроводите процес самовредновања у Вашем раду“. Однос наставника географије према самовредновању сопственог рада код већине је позитиван (86,36%). Наставници који су негативно одговорили требало је да занемарујући наредна питања пређу директно на дванаесто питање – „Да ли сте у последње три године били на неком семинару о вредновању и самовредновању школа?“ Упућивањем на ово питање желели смо да утврдимо улогу и удео једног аспекта стручног усавршавања на опредељење наставника према процесу самовредновања. Будући да је нешто више од трећине наставника присуствовало семинарима, закључујемо да је значај семинара са образовно-психолошког становишта мањи од очекиваног.

Табела 1. Област самовредновања

Област примене самовредновања	f	%
Планирање и припремање за наставу	64	84,21
Примена разноврсних облика и метода рада	60	78,95
Примена доступних наставних средстава	20	26,32
Наставни процес географије	28	36,84
Напредовање и постигнућа ученика	44	57,89
Професионални развој	48	63,16

Резултати из табеле 1. односе се на методичку област у којој се примењује самовредновање. Они показују да наставници географије највише самовреднују планирање и припремање за наставу (84,21%), а на другом месту и примену различитих облика и метода рада (78,95%). Овакав став наставника показује да се самовредновање највише реализује у областима које су непосредно везане за организацију, односно процес реализације часова. То су области евалуације које су најважније управо за наставнике географије који су на почетку своје каријере, што је и оправдано с обзиром на дужину њиховог радног искуства. У складу с тим, они су на треће место ставили вредновање сопственог професионалног развоја (63,16%). На четвртном месту је самовредновање праћења напредовања и постигнућа ученика (57,89%), дакле категорије која је све више у центру пажње рада наставника и све више комплексни показатељ стручних, педагошких и личних квалитета наставника. Мање опредељење за области – Наставни процес географије и Примена доступних наставних средстава, сматрамо да је резултат уопштеног значења прве области и третирање друге области као скупа механичких радњи.

Један од најзначајнијих елемената у самовредновању јесте и мотивација наставника, па је сходно томе један од задатака истраживања био и да се утврде мотиви који покрећу или чине препреку за наставнике географије за самовредновање. У ту сврху понуђено им је шест мотива.

Табела 2. Мотиви наставника за самовредновање

Мотиви	f	%
Непостојање законске обавезе	14	10,53
Професионално усавршавање географа	69	52,63
Ефикаснија и квалитетнија настава географије	104	78,95
Личне потребе за бољим радом на часу	104	78,95
Потребе ученика	90	68,42
Сагледавање стварног стања у настави географије на свом часу	28	21,05

Из табеле 2. закључује се да је код приближно 80% наставника мотив за самовредновање како лична жеља да боље раде, тако и да час географије буде ефикаснији и квалитетнији. На другом, односно трећем месту налазе се потребе ученика (68,42%). Став да самовредновање чини саставни део професионалног усавршавања наставника и да као такво представља подстицајни мотив има око половина анкетираних (52,63%). С друге стране, код свега 21% наставника географије мотив је сагледавање стварног стања на часу географије, а ово је једна од најбитнијих полазних основа за процес евалуације.

Посебно је интересантан за анализу одабир поступака метода самовредновања. Интересовало нас је које поступке користе наставници у процесу евалуације. Резултати су приказани у табели 3.

Табела 3. Поступци самовредновања

Коришћене методе	f	%
Вредновање од стране ученика	104	78,95
Вредновање од стране колега географа	14	10,53
Посматрање сопственог часа	41	31,58
Вођење портфолија – личног дневника наставника	41	31,58
Снимање часа – видео-запис	14	10,53
Анализа документа	83	63,16

Највећи део наставника (104 или 78,95%) од поступака користи вредновање од стране ученика. На другом месту налази се анализа документа (географског плана и програма, припреме за час, и сл.) са 63,16 %. Остале поступке наведене и објашњене у теоријском делу рада примењује мали број наставника. Међутим, да бисмо проверили тачност исказа, желели смо да сазнамо које инструменте наставници користе у методологији самовредновања.

Сви испитани наставници који спроводе самовредновање од инструмената у процесу евалуације користе или интервју и/или упитник (63,16). Поставља се питање како наставници врше анализу документа а да при том не користе чек-листу? Врло су забрињавајући и одговори на које смо наилазили у анкети, у којима наставници износе да најчешће користе поступак посматрања сопственог часа и анализу документа, а као највише коришћени инструмент наводе интервју. Поставља се питање – да ли се квалитетно самовредновање може спровести само на основу једног упитника или интервјуа? Да ли наставници знају како треба да изгледа инструментаријум којим би спровели квалитетну самоевалуацију?

Трагајући за овим одговорима покушали смо да пронађемо решење у следећем питању које се односило на процену наставника географије о сметњама или препрекама на које наилазе у процесу самовредновања. Наставници су рангирањем од 1 до 3 (бројем 1 означена тачна тврдња, бројем 2 делимично тачна и бројем 3 нетачна) процењивали степен сметњи. Добијене резултате изнели смо у наредној табели.

Од укупно пет проблема који су наведени као најчешће препреке у ангажману наставника географије у самовредновању, половина њих (50,00%) као најзначајнији фактор сметње истиче – презаузетост на послу. Приближно трећина наставника не познаје методологију самовредновања

(27,27%), а нешто више од половине (54,55%) сматра да им је методологија делимично позната (иако је само 36,36% испитаника присуствовало семинару о вредновању и самовредновању школа у последње три године). Добијени подаци наводе на закључак да је највећа препрека у самовредновању географа управо необученост у коришћењу и примени разноврсних поступака и инструмената.

Табела 4. Степен сметњи у самовредновању наставника географије

Врста сметњи	Тачно	Делимично тачно	Нетачно
	%	%	%
Неприхватање новина	31,82	27,27	40,91
Непознавање методологије самовредновања	27,27	54,55	18,18
Презаузетост на послу	50,00	36,36	13,64
Страх од крајњег резултата	22,73	31,82	45,45
Није законски обавезно	40,91	18,18	40,91

Закључак

На основу предмета, проблема и циља истраживања, као задатке овог рада поставили смо емпиријско истраживање утврђивања ставова наставника географије према самовредновању сопственог рада, истраживање мотива за самовредновање, поступака и инструмената које наставници користе у самовредновању и препрека на које наставници најчешће наилазе у самом процесу.

Подаци добијени истраживањем указују на то да:

- постоји висок проценат наставника географије који имају позитиван став према процесу самовредновања;
- основни мотив наставника географије за самовредновање је ефикаснија и квалитетнија настава географије, али и лични однос према раду;
- наставници географије не познају довољно методологију самовредновања.

Наставници су својим ставовима изнетим у анкети предложили неколико ставки о томе које мере треба предузети у настави географије како би процес самовредновања био ефикаснији. Уочава се да су њихови предлози конкретни, реални и прихватљиви, за разлику од примене самовредновања наставника која је показала да је она великим делом површна и одаје утисак да је наставницима овај поступак са методолошке стране релативно или чак и у неким сегментима (примена инструмената самовредновања) потпуно нејасан.

Анкета и пратећи спонтани интервјуи су показали да су наставници свесни своје недовољне упућености у процес самовредновања. Имају и реалне предлоге за побољшање стања, тако да чак око две трећине њих (77,27%) сматра да би постојање приручника о методологији самовредновања имало знатно боље ефекте на сам процес евалуације. Такође, приближно исти број наставника (72,73%) заступа став да би већи број семинара о самовредновању и вредновању био користан за њих не само са образовног, већ и са мотивационог аспекта. Висок проценат наставника (72,73%) сматра да су за самовредновање неопходне већа иницијатива и мотивација наставника географије.

Врло је важно и за анализу интересантно мишљење наставника о улози административних мера у процесу самовредновања. Оно је показало да наставници немају високо мишљење о ефикасности државних мера, будући да се мање од четвртине наставника (22,73%) слаже да би увођењем законске обавезе самовредновање требало да омогући постизање бољих резултата у редовном и методолошки правилном спровођењу самовредновања.

Литература

- Airasian, P.W., Gullickson, A. (1997): *Teacher self-evaluation*. In J. H. Stronge, *Evaluating teachers: A guide to current thinking and implications for practice* Thousand Oaks, California: Corwin Press, 215-247.
- Beath, J., Meuret, D., Shratz, M. (1999): *Evaluating quality in school education*, European Commission: Brussels.
- Безиновић, П. (2010): *Самовредновање школа - прва искуства у основним школама*, Загреб: ИДИЗ.
- Dee Fink, L. (1999): *Evaluating your own teaching*, Oklahoma: University of Oklahoma.
- Elliott, J. (1994): Self-Evaluation and Teacher Competence, *Irish Educational Studies*, Vol. 14, 1-11.
- Felder, M, Brent, R. (2004): How to evaluate teaching. *Chem. Engr. Education*, 38 (3), 200-202.
- Glasser, W (1999): *Nastavnik u kvalitetnoj školi*, Zagreb: Educa.
- Хавелка, Н., Хебиб, Е, Бауцал, А. (2003): *Оцењивање и развој ученика*, Београд: Министарство просвете и спорта.
- HMIE (2007): *Effective self-evaluation reporting in Scotland's colleges*, Edinburgh: Inspectorate of Education Scotland.
- Качапор, С., Вилотијевић, М., Кундачина, М. (2005): *Умијеће оцењивања*, Мостар: Универзитет Џемал Биједић, Факултет хуманистичких наука и Међуопштински педагошки завод.
- Lakerveld, J., Saals, A. (2006): *Self evaluation in adult life long learning*, Grundtvig.
- Лаловић, Р. (2009): Неколико напомена о школском вредновању, *Значења*, бр. 63, Добој.
- Мандић, П., Вилотијевић, М. (1980): *Вредновање рада у школи*, Сарајево: Свјетлост
- Министарство просвете и спорта (2005): *Приручник за самовредновање и вредновање рада школе*, Београд: Министарство просвете и спорта републике Србије.

- Никодиновска-Банчотовска, С. (2006): Вредновање и самовредновање – процеси усмерени ка ефективної настави, *Педагошка стварност*, бр. 1-2, 63-68.
- Николић, Р. (1998): *Континуитет успеха ученика основне школе*, Београд: Институт за педагогију и андрагогију.
- Osnove demokratskog školskog menadžmenta*, Finnish Co-operation in the Education Sector Bosnia and Herzegovina 2003-2006; Ministry of Foreign Affairs of Bosnia and Herzegovina, Ministry of Foreign Affairs of Finland.
- Педагошка енциклопедија 1 и 2* (1989), Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Правилник о студентском вредновању педагошког рада наставника. Службени гласник РС, број 76/05, Гласник Универзитета у Београду, број 131/06.
- Ромелић, Ј., Илић, Т. (2011): Ставови наставника географије основне школе о стручном усавршавању у Србији, *Зборник радова Департмана за географију, туризам и хотелијерство*, бр. 40, 77-87.
- Schon, D. (1983): *The reflective practioner*, New York: Basis books.
- Стаматовић, Ј., Игњатовић, А. (2010): Функције и модели самовредновања наставника, *Зборник радова учитељског факултета*, Ужице, бр. 12, 85-94.
- Стаматовић, Ј. (2009): Самовредновање циљева и задатака образовно-васпитног рада у функцији унапређења квалитета. у: Крстивоје Шпијуновић (ур.) *Образовање и усавршавање наставника-циљеви и задаци васпитно-образовног рада*, Ужице: Учитељски факултет, 225-230.
- Вилотијевић, М. (1992): *Вредновање педагошког рада школе*, Београд: Научна књига, Педагошка академија.
- Вилотијевић, М. (2004): *Од традиционалног ка комплексном вредновању*. у: Југословенска педагогија друге половине 20. века, Београд: ИПА Филозофски факултет, 245-254.
- Zubizaretta, J. (1994): Teaching portfolios and the beginning teacher, *Phi Delta Kappan*, 76 (3), 323-326.
- Живковић, П. (2008): *Самовредновање и педагошки такт наставника*, Јагодина: Каирос.
- Живковић, П. (2000): Усавршавање самовредновања наставника – самовредновање као усавршавање, *Педагошка стварност*, бр. 1-2, 19-28.

Подаци о ауторима

*Др Јован Ромелић, редовни професор је на ПМФ-у, Департману за географију, туризам, и хотелијерство у Новом Саду. Држи предавања на свим степенима студија из методичко-географских предмета и туристичке географије,
e-mail: jromel@uns.ac.rs*

*Тијана Илић, наставник географије у основној школи „Божидар Димитријевић Козица”
Брадарац, Пожаревац,
e-mail: tijana.zivkovic@hotmail.com*

Зоран Чворовић¹
Правни факултет
Крагујевац
Саша Дубљанин
Филозофски факултет
Одељење за педагогију и андрагогију
Београд

UDK - 347.61/64(495.02)

37.01(495.02)

Прегледни чланак

НВ. LXII 1. 2013.

Примљен: 12. V 2012.

ВИЗАНТИЈСКИ ПОГЛЕД НА ВАСПИТАЊЕ И ОДНОСЕ РОДИТЕЉА И ДЕЦЕ – ПРАВНИ И ПЕДАГОШКИ АСПЕКТ

Апстракт *У раду се с правног и педагошког аспекта анализира схватање васпитања и односа родитеља и деце у Византији. Византија, као наследник и тумач хеленске културе и римског државноправног устројства, истакла је другачије погледе на васпитање, улогу родитеља и положај мајке и деце у породици. Полазиште нових педагошких идеја био је Нови завет, па се може рећи да су оне биле синтеза хеленистичког и хришћанског погледа на породицу и васпитање уопште. Породица у Византији, за разлику од античког света, преузима обавезу васпитања, при чему жена добија најважнију улогу. Првим хришћанским законом – Еклогом, у Византији је правно регулисано васпитање, као и права и обавезе родитеља и деце. У основи правних прописа ове византијске кодификације налазило се хришћанско учење о породици, што се нарочито запажа код оних одредби којима се уређивао положај мајке према деци, положај деце према родитељима и обавеза родитеља да васпитавају своју децу.*

Кључне речи: Византија, васпитање, Еклога, улога родитеља, односи родитеља и деце.

BYZANTINE VIEWS ON UPBRINGING AND PARENTS/ CHILDREN RELATIONS - LEGAL AND PEDAGOGIC ASPECTS

Abstract *The paper analyses legal and pedagogic aspects of views on upbringing and relations between parents and children in Byzantium. Byzantium, as the heir and interpreter of the Hellenic culture and Roman state constitution, promoted different views on upbringing, the role of parents and the position of mother and children in the family. The starting point of new pedagogic ideas was found in the New testament, and it might be said that they were a synthesis of the Hellenistic and Christian views on family and upbringing in general. Family in Byzantium, in difference to the ancient world, assumes the role of the educator, with the woman being in charge. The first Christian Law - Eclogue regulates upbringing legally, including the rights and obligations of parents and children. The legal obligations of this Byzantine codification were based on Christian ideas of the family which is especially evident in the provisions which regulated the position of the mother in relation to children, the position of children in relation to parents, and the obligation of the parents to educate their children.*

Keywords: Byzantium, upbringing, Eclogue, parents' role, relations between parents and children.

¹ zoranrcvorovic@gmail.com

ВИЗАНТИЙСКИЙ ВЗГЛЯД НА ВОСПИТАНИЕ И ОТНОШЕНИЕ РОДИТЕЛЕЙ И ДЕТЕЙ - ПРАВОВОЙ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТЫ

Резюме *В работе с правовой и педагогической точек зрения анализируется понимание воспитания и отношение родителей и детей в Византии, Византия как преемница и толковательница эллинской культуры и римского государственно-правового устройства имела иные взгляды на воспитание, роли родителей и статус матерей и детей в семье, Отправной точкой новых педагогических идей был Новый Завет, так что можно сказать, что эти идеи представляют собой синтез эллинистического и христианского взглядов на семью и воспитание в целом, Семья в Византии, в отличие от древнего мира, берет на себя обязанность воспитания детей, а женщины получают самую важную роль, Первым христианским законом (Эколога) в Византии регулируется воспитание, а также права и обязанности родителей и детей, В основе правового кодекса данного византийского закона находится христианское учение о семье, что особенно очевидно в частях где говорится о положении матери и ее отношении к детям, отношении детей к родителям и обязанности родителей воспитывать своих детей,*

Ключевые слова: *Византия, воспитание, Эколога, роль родителей, отношения родителей и детей*

Увод

У источним провинцијама Римског царства, у I веку н. е. настају прве ранохришћанске заједнице. Са периферије ондашњег хеленистичког света, хришћанске заједнице су се рашириле по целој римској империји. За њих је била карактеристична брига о вредностима личности, а нарочито пажња и брига о васпитању деце и младих оба пола. Хришћани су истакли нове погледе на циљеве, методе и садржај васпитања. Залагали су се за идеју равноправности, одрицали својине и указивали дубоко поштовање према раду. На тај начин су, удаљавајући се од вредности римског друштва, које се сматрале неморалним, изградили нови идеал човека (Пискунов, 1998). У том периоду бурних социјалних превирања, оснивањем Константинопоља најављује се историјски почетак велике империје – Византије.

Када је у време Константина I Великог Миланским едиктом (313. год.) хришћанство од једне *religio illicita* постало од државе призната вера са гарантованом слободом вероисповедања (Elijade, 1991), хришћанским учитељима је било омогућено да у школама са нових позиција предају историју, литературу и филозофију. Нови извор за педагошке идеје пронађен је у Библији. Може се рећи да су те педагошке идеје биле синтеза хеленистичких и новозаветних погледа на васпитање човека, а у основи којих се налазило учење о љубави према свим људима као путу ка спасењу. Основна специфичност византијске педагошке мисли огледа се у стапању и сталном преплитању античких педагошких идеја с представама о васпитању човека мислилаца источне православне цркве. Дуализам византијске педагошке мисли карактеристична је црта њеног хиљадугодишњег развоја. (Пискунов,

1998). Овај дуализам и синтеза нису били необични јер, гледано културно-историјски, Византија је била директан наследник и истовремено тумач хеленске и римске културе. Томе је допринео њен географски положај, на основу којег је она постала значајна спона између култура Европе и Азије. Према схватању неких историчара (Гийу, 2005), за византијско друштво, које је према хришћанском гледишту стремило вечном спасењу, култура је образовање, школовање, васпитање чији је смисао да се формира истинита представа о животу.

Међутим, за разлику од Византије, где је основна улога породице васпитање, полис је у античкој Грчкој био носилац образовања, и то не само у идеализованој представи Платонове државе, већ и у стварности атомизираних грчких држава. Тако за Платонову државу М. Ђурић (1987, стр. 351) каже да *није толико држава закона колико држава одгајања и васпитања*. Како истиче В. Јегер (1991, стр. 53), полис обухвата „све сфере духовног и људског живота и одлучујуће одређује облик његовог изграђивања”. Де Куланж (1998, стр. 270) каже: „Држава је сматрала да њој припада сваки грађанин и душом и телом, па томе доследно хтела је да и тело и душу деце образује тако како би отуда имала што веће користи.”

Спарта је била најдрастичнији пример подржављеног васпитања. О томе Плутарх бележи и следеће: „Васпитање је обухватало и одрасле. Нико није био слободан нити је могао да живи како хоће, него је, као у каквом логору, свако у граду имао строго регулисан начин живота и бављења задацима државе, па је стално био свестан да не припада себи него отаџбини” (Јегер, 1991, стр. 56). Државни надзор над моралом и васпитањем грађана у античким државама изражавао се и кроз постојање посебних органа надлежних за ову област друштвеног живота. У старом Риму то су били цензори, у Спарти педоними и ефори, а у Атини педагози, педотриби и гинекономи (Крашенинкова, Жидков, 2008).

Када упоредимо византијску породицу са римском или грчком, уочљиво је да су за њу карактеристичне снажније унутрашње везе. Док је, на пример, Римљанин, пре свега, био грађанин, члан општине, у Византији је друштвени живот био сведен на минимум, а учешће у политичким процесима заменила су величанствена богослужења која су задовољавала религиозне и естетске потребе појединца. Последица таквих околности је да је у Византији човек био посвећен породици, деци и јачању сродничких веза (Каждан, 2005).

Схватање васпитања у Византији

За византијску књижевност често кажу да је литература без деце (Литварин, 1974), што је можда разлог због кога су историчари отежано

долазили до података о васпитању деце у Византији. Као илустрација може да се издвоји пример Ане Комнин (1083–1153), византијске принцезе и историчара. Наиме, животопис свога оца она почиње од његових младићких дана, јер сматра да је он пре тога био сувише млад да би учинио нешто достојно описивања и да дечје забаве уопште не треба да буду предмет писања (Комнина, 1965). Међутим, то не значи да се у Византији деца није поклањала потребна пажња, напротив, захваљујући другим књижевним и правно-историјским изворима, који су понекад оскудни, ипак се могу донети ваљани и прецизни закључци о форми и садржају васпитања у византијском периоду.

Појава хришћанства утицала је да у Византији, у односу на античко друштво, схватање човека, његове суштине и смисла, добије потпуно другачије обресе, а васпитање општи, хумани и пре свега хришћански карактер. Појединац више није вредео само као јединица друштва коме припада, већ као непоновљива личност чија се вредност потврђује подвигом духовног преображаја природног човека, по мери оснивача Цркве – Христа. Осуђивало се ропство, етички су се превазилазиле разлике између богатих и сиромашних и формирао став да су сви сталези, мушкарци и жене, сви људи уопште, пред Богом једнаки.

Када је реч о браку, у Византији он није био, као у римском друштву, обичан грађански уговор, већ божанска установа, у чијој се основи налазила моногамија. Такође, на жену се не гледа као на робину, већ се она у правима изједначава с мушкарцем. На децу се гледало као на дар Божији и на њих, сем родитеља, нико није могао да полаже право. Убијање деце сматрало се злочином. С обзиром на то да су деца припадала родитељима, прокламовано је начело породичног васпитања (Деспотовић, 1926).

Породичне форме васпитања и образовања деце, као и у грчком и римском друштву, у византијској империји биле су сачуване и даље развијане. За Византинца породица је била мали свет, уређен, логичан и срећан у чијем се центру налази жена, а сваки члан има своју улогу. Муж је учествовао у друштвеном животу, а жена се, заштићена од свих лоших утицаја споља, старала о породици и водила бригу о васпитању деце (Гийу, 2005). Подаци говоре да су византијске породице понекад имале и више чланова и да су могле обухватати више појединачних породица. Наиме, ако су после женидбе младићи остајали да живе с родитељима, такве породице су чиниле и три генерације. Бригу о васпитању деце су тада на себе преузимали најстарији чланови породице.

У народним породицама акценат је био на радном васпитању, почетном хришћанском учењу, преношењу занатских знања с оца на сина и вештине вођења домаћинства са мајке на ћерку. Синови су на тај начин обично наслеђивали очеву професију. У имућнијим породицама, не само дечади,

већ и девојчице овладавале су писменошћу и добијале солидно књижевно образовање (Джуринский, 1998). Наведени податак да су и у породицама сиромашнијих слојева учили своју децу читању и писању, односно да су родитељи поклањали велику пажњу образовању деце, говори о израженој култури породичног васпитања и важној карактеристици византијског начина живота.

У Византији су породица и црква имале обавезу да младе уведу у основе хришћанског учења, али према мишљењу клира, породица је била природна средина где је требало формирати душу детета (Димитријевић, ред. 1998, стр. 15–20, 225–230). Из биографија познатих личности тог времена сазнајемо да су старији чланови породице имали важну улогу у васпитању и упознавању деце с основним поставкама вере, моралних принципа и норми понашања. С друге стране, црква је строго указивала на тај задатак и жестоко осуђивала родитеље који нису испуњавали своје обавезе (Самодурова, 1984).

Породица треба да негује децу, односно мајка је дужна да умирује дете када плаче, да му прича басне или поучне приче и чита делове из Библије. За Византинца је дете било предмет нежности, како за строго свештенство, тако и за саме родитеље. Деца су саветована да се не друже са невоспитаном децом, а посебно се водила брига о девојчицама, при чему је истицана улога оца, с циљем да се васпита идеална супруга за будућег супруга (Гийу, 2005).

Проблем васпитања деце био је предмет интересовања не само у пракси, већ и у теорији. Најпознатији мислиоци и теолози тога времена, поред других значајних филозофских и теолошких проблема, разматрали су и питања циља, садржаја и метода васпитања. Тако епископ Кесарије Кападокијске, Св. Василије Кесаријски (330–379), сматра да је основни метод васпитања самосвест до које се долази удубљивањем у сопствени унутрашњи свет. При томе треба узети у обзир психичка својства васпитаника, повезати веру и самосталну мисаону делатност и спољашњем свету претпоставити манастирске форме образовања човека. Св. Василије посебно издваја интелектуално васпитање. Према његовом мишљењу, све треба да буде предмет анализе, активног мисаоног разматрања, због чега ученик разумом треба да открива одговарајуће подударности и формулише истините појмове. Истовремено, пошто је Бог створио свет, сазнавање спољашњег света јесте пут ка сазнавању Бога. Због тога изучавање светских наука не може бити само себи циљ, већ средство сазнавања реалности – истине. Поред Св. Василија, на формирање православне педагошке мисли огроман утицај извршио је и Св. Јован Златоусти. Он је сматрао да се кроз васпитање треба обратити „образу Божијем“ у човеку, његовој вољи и слободи, његовој самоделатности заснованој на моралности. Такав васпитни приступ, према његовом мишљењу, искључује методе ауторитарног притиска и присиле, већ

примењује методе подстицања, саветовања и предострожности (Пискунов, 1998).

Колики је значај у Византији имало васпитање, говори и податак да је оно и законски било регулисано. Преображај класичног римског права у религиозној атмосфери хришћанства започео је већ са појединим законима Константина Великог. Прву кодификацију коју, према речима енглеског византолога Бјурија, можемо да назовемо „првим хришћанским закоником” (према, Freshfield, 1926, стр. 11), представљала је *Еклога*², коју је 726. године донео византијски цар Лав III. У првом хришћанском законнику – Еклоги, законодавац прописује обавезу васпитавања деце. Обавеза се огледала у две области – надлежност и садржај васпитања. Према Законнику, једино је на родитељима лежала обавеза васпитавања деце (Липшиц, 1965, 98). Овакво схватање било је страно античком свету, који је васпитно-образовну делатност схватао као *par excellence* државну функцију (Ђурић, 1987). Насупрот томе хришћанство је у родитељима видело најприроднијег и најбољег педагога. Светотачка литература назива породицу „тихим пристаништем” у чијој се духовној атмосфери дете најбоље васпитава. Иако добро васпитање уводи “ред и склад у световну, политичку сферу” (Св. Јован Златоусти), његове непосредне плодове кушају родитељи, “јер се свако дрво по роду своме познаје” (Лк. 6, 44) (Пестов, 1998).

Писци Еклогe не само да родитељима налажу обавезу да васпитавају децу, већ одређују и садржину те обавезе: „подижите их у васпитању и науци Господњој” (Липшиц, 1965, стр. 46–47). На овај начин правно се санкционише хришћански систем вредности, дајући му карактер општеобавезног друштвеног идеала. У том систему вредности основна дужност родитеља је да васпитавају своју децу, јер како каже архиепископ константинопољски Св. Јован Златоусти, “они очеви, који се не старају о врлинама и скромности своје деце, гори су од детеубица, јер погубљују душе њихове” (према, Димитријевић, 1998, стр. 17). Такође, он саветује родитељима: „Будите као скулптори и све своје слободно време поклоните обликовању тих чудесних статуа Божијих” (према, Димитријевић, 1998, стр. 230).

² Еклога (Еκλογή, избор) је незваничан, али у правној и историјској науци општеприхваћен назив за кодификацију коју су у првој половини VIII века издали византијски цареви Лав III и његов син Константин V. Име Еклога преузето је из заглавља уводног дела Законика, у коме стоји да су цареви (βασιλέων) Лав и Константин саставили „скраћени“ (ΣΥΝΤΟΜΩΙ) „Избор закона“ (ΕΚΛΟΓΗ ΤΩΝ ΝΟΜΩΝ). У каснијим византијским правним зборницима управо је синтагма „Избор закона“ (ΕΚΛΟΓΗ ΤΩΝ ΝΟΜΩΝ) коришћена за означавање Лавове неименоване кодификације, јер је она, по схватањима византијских законодаваца, најпрецизније одређивала мотиве аутора овог законика – В. Г. Васильевский, Законодательство иконоборцев, Труды IV, Ленинград, 1930, стр. 153 – 157; Е. Э. Липшиц, Право и суд в Византии в IV-VIII вв, Ленинград, 1976, стр. 195; Н. П. Благоев, Еклога, София, Кооперативна печатница „Гутенберг”, 1932, стр. 9-12.

Положај мајке и деце у породици

У Византији девојка се рано удавала и била је у потпуности посвећена своје мужу, према којем се односила с нежношћу и поштовањем. Живела је у дому посвећена домаћим пословима и читању Светог писма, далеко од градских забава и неморала тог времена. Мудра, спокојна и скромна, избегавала је сва дешавања како друштвена, тако и религиозна, која су представљала губљење времена. Примерна жена, како се тада гледало, није тражила друштво с којим нема ништа заједничко и није се препуштала пустим забавама, већ је радила у корист свог домаћинства. Скромност, смирен изглед и достојанствен став за мужа су представљали највеће задовољство, а лепота жене се огледала у њеној разборитости. Према схватању цркве, жена је требало да се угледа на светле примере живота жена приказаних у Библији (Гийу, 2005).

С друге стране, деца су имала обавезу да поштују родитеље и да им помажу. Сматрало се да мудро, паметно, добро васпитано и скромно дете доноси славу својим родитељима, као што неразумно, лоше васпитано и лажљиво дете своје лоше особине преноси своје потомству (Гийу, 2005).

Утицај хришћанства на дефинисање родитељског права не своди се само на библијске цитате, већ се, пре свега, изражава кроз чињеницу да се хришћанско учење о породици налази у основи прописа који су дефинисани Еклогом. То се нарочито запажа код оних одредби којима су се уређивали положај мајке према деци, положај деце према родитељима и обавеза родитеља да васпитавају своју децу.

Узајамна права мајке и деце била су у класичном римском праву скромног обима, јер је когнатском (крвном) сродству придаван мали значај. У браку са манусом, мајка је према деци стицала положај сестре (*loco sororis*), јер се њихов однос темељио на власти *pater familias*, а не на крвнородничкој вези. У браку без мануса, између мајке и деце нису постојала никаква узајамна права, јер је она остајала у агнатском сродству³ са својим оцем (Крашенинкова, Жидков, 2008).

Положај мајке према деци почиње да се мења у доба Царства, када владари низом закона јачају њихове међусобне односе, додељујући им по основу когнатског сродства различита узајамна права (Milaš, 1879). Први хришћански законик „наставља ову тенденцију”, али и у много чему „иде даље од законских решења Јустинијановог права”. У Законику не само да нема помена о било каквим овлашћењима која би проистицала из неприкосновене очинске власти, већ се родитељска „права и обавезе додељују у једнаком степену оцу и мајци” (Васильевский, 1965, стр. 178). Уместо пар-

³ Агнатско сродство се заснивало на заједници живота и рада свих лица која су се налазила под једном очинском влашћу.

цијалних решења рановизантијског законодавства којима су се дерогирала преостала овлашћења римске *patria potestas* (очинска власт), генерално се отац и мајка изједначавају у родитељским правима. Тако, када означава носиоца родитељских права, законодавац или посебно помиње оца и мајку или користи плурални облик именице родитељ (Липшиц, 1965). Осим тога, и сама садржина неких појединих прописа указује на то да су у Еклоги отац и мајка били изједначени у правима и обавезама према деци. Једна од најзначајнијих одлука у животу деце – заснивање брака, није могла да се донесе без сагласности оба родитеља. Према законнику, након смрти оца мајка је постојала једини носилац родитељског права, за разлику од римског права које је игноришући живу мајку одређивало посебног татора малолетној деци. Такође, мајка је имала право да путем усменог или писменог теста одреди старатеља који би се бринуо о малолетној деци и њиховој имовини у случају њене смрти (Благоев, 1932).

Овакве одредбе, које поменути законик „апсолутно удаљавају од античких римских представа о свемоћној власти *pater familiae*”, морају се довести у везу са свеопштом христинијанизацијом која је почев од IV века захватила византијско друштво. Нова вера је потискивала не само државни римски политеизам, већ и установе које је он током времена створио. То се нарочито односило на две класичне установе римског породичног права – *patria potestas* (очинску власт) и агнатско (крвно) сродство. Ове установе су биле правни израз једне религије у центру чијег култа су се налазили кућни богови (лари) и породично огњиште. А управо су *patria potestas* и агнатско сродство довели до свемоћне очинске власти према деци, с једне стране, и правно потпуно немоћног природног мајчиног родитељства, с друге стране. Такви правни односи између родитеља и деце били су, заправо, слика њихових односа у вршењу породичног култа. Наиме, за религију нису биле од значаја крвнородничке везе, већ оне које су обезбеђивале континуитет породичног култа, а то је била веза између *pater familiae* и његове мушке деце. Мајка за живота није могла да врши обредне функције, нити се после смрти сврставала у ред породичних божанстава, па између ње и мушке деце, као будућих кућних првосвештеника, нису постојале никакве везе. Осим тога, код свих народа старог света постојало је раширено веровање да при рођењу производна сила припада искључиво оцу, јер је „отац сам био власник тајанственог начела бића и само он може да распали животну искру” (Де Куланж, 1998, стр. 59–77).

Треба рећи да у историографији постоји спор – једни историчари сматрају да се византијска жена у породици и друштву налазила у подређеном положају, док друга група историчара стоји на становишту да је она уживала далеко веће поштовање и имала много већа права него жена у земљама средњовековног запада (Литаврин, 1974). Међутим, положај византијске

жене не треба процењивати из перспективе модерног друштва и односа који у њему владају, већ у контексту конкретног друштвено-историјског тренутка, а он говори да је у Византији у односу на античка времена жена добила значајнију улогу у породици и друштву. Жене тог времена почињу да узимају учешће у јавном и политичком животу, култури и носе имена својих породица. Такође, жене су могле заслужити одређена звања у цркви⁴, а било је и случајева да су жене фактички и управљале државом, као што је то, на пример, чинила Ана Даласин, мајка Алексеја I (Каждан, 2005). О томе сведочи Ана Комнин, која тврди да је мајка Алексеја I била толико паметна у вођењу послова и толико вешта у вођењу државе, да је могла да влада било којом земљом (Комнина, 1965). Очекивало се да се жена потчињава мужу, али у византијским аристократским породицама муж није могао доминирати над женом ако је она од њега имала познатије и значајније претке. Такође, у богатим породицама, поред мираза који јој је према закону припадао, жена је добијала и наследство (Каплан, 2011). Све су то, поред поменутих правних прописа, биле значајне промене у статусу жене у византијском друштву у односу на антички период.

Промене на пољу религије довеле су до другачије организације у породици и схватања улоге чланова породице. Истовремено, видели смо да је дошло и до законског регулисања права и обавеза родитеља и деце.

Нова улога родитеља у византијској породици

Рушећи кумире старе религије, хришћанство је заменило агнатско сродство когнатским, а породицу засновану на деспотској очинској власти породицом у којој њени чланови из љубави једни другима служе. Иако је муж глава хришћанске породице, он није и једини носилац родитељских права. Док се у паганском свету позив мајке ограничавао углавном на многоплодност, хришћанство је опомињало мајку да неће добити спасење само преко рађања деце, већ ако их буде одгајила „у вјери и љубави и у светињи са честитошћу” (1. Тим. 2.15.). Апостол Павле упозорава и оца и мајку да су подједнако одговорни за подизање и васпитање деце, као што су у истој мери имали права према својој деци (2. Кор. 12, 14). Свети оци ране цркве често упозоравају мајке да није рађање деце оно што их чини мајкама, већ брига, подизање, васпитање и учење деце. Тако Св. Јован Златоусти (2004,

⁴ У раној цркви аналогно чину ђакона за који су се бирали мушкарци, постојао је за жене чин ђаконисе. Оне нису као ђакони вршиле свештенослужитељску службу, већ су се, пре свега, бринуле о болесницима, сиромашнима, удовицама и сирочићима. Једна од основних обавеза ђакониса била је да пре крштења подучава жене истинама хришћанске вере и живота. Отуда су оци Четвртог васељенског сабора прописали да се у чин ђакониса прими жена тек након “марљивога испитања”. Н. Милаш, Правила, књ. I, IV васељ. 15, стр. 364-367.

стр. 239) каже: „Улога мајке није да роди, то је ствар природе. Међутим, задатак мајке јесте њихово васпитање, јер то зависи од добре воље.” Овакав значај мајчиног родитељства проистакао је из улоге коју је жена имала у хришћанској породици, јер док је мушкарац бринуо о издржавању и укупном управљању имовином, мајка се старала о кући и деци.

Мајка је у Византији била нека врста надзорника целокупног унутрашњег породичног живота, не само његове материјалне, већ и духовне стране. Ондашња богословска литература не види у мајци само простог чувара физичког здравља деце, већ пре свега чувара дечјих врлина. Житија светитеља из првих векова хришћанства сведоче о безбројним примерима мајки које су се прославиле кроз подизање и васпитавање своје деце. Чувени незнабожачки ретор из IV века Ливаније, одушевљено узвикујући “Какве су то само жене код Хришћана!”, сведочи о васпитној делатности хришћанских мајки као о новини за коју није знао дотадашњи породични живот (Никћевић, 2001, стр. 174). Промене које су под утицајем хришћанства захватиле византијску породицу одразиле су се и на одредбе о међусобним правима мајке и деце.

Правни положај деце према родитељима почео је да се мења већ за владе првих рановизантијских царева, који укидају многа сурова овлашћења римске *patria potestas*, а нарочито право оца да прода, напусти или заложи своје дете, као и његово право да дете казни смртном казном. Један од првих таквих закона био је и закон цара Константина Великог од 319. године, којим је отац који би убио свог сина кажњаван казном која је погађала оцеубице. Потом је законом царева Валентијана, Теодосија и Аркадија одређено да су деца продата од родитеља слободна без исплаћивања било какве одштете купцу. Најзад су цареви Валентијан и Грацијан забранили продају деце под претњом смртне казне (Milaš, 1879). У Еклоги, као првом хришћанском правном законнику, заокружује се таква законодавна политика и у однос родитеља и деце уграђују се идеје у које су биле потпуно непознате античком свету.

Под утицајем хришћанства родитељско право не јавља се као манифестација власти, већ оно стиче облик родитељске дужности. Да је законодавац у родитељском праву, заправо, видео обавезу конституисану у корист детета, сведочи и одредба која забрањује родитељима да напусте своју малолетну децу (Благоев, 1932). Ова норма Законика изражава основну идеју хришћанског схватања родитељства, по којој су родитељи пред Богом одговорни за своју децу, или како то апостол вели: „Ако ли ко о својима, а особито о домаћима не промишља, одрекао се вере и гори је од неверника” (1. Тим. 5, 8). Отуда хришћанин није могао као римски *pater familias* да напусти своју децу, па чак ни у случају одласка у манастир. Трећи помесни Гангрски сабор је својим 15. правилом санкционисао такво понашање роди-

теља, одређујући казну анатеме свакоме ко „остави дјецу своју и не храни их, и не упућује их колико може у потребитој побожности, него их напушта под изговором вјежбања у добру” (Милаш, Правила, 2004, књ. II, стр. 43).

У схватању људи и кроз правна документа, породица и васпитање у Византији су нераскидиво повезани. Главна обавеза родитеља била је васпитање деце и они су сносили одговорност за њихове грешке, макар оне биле учињене из незнања. Исто тако, сматрало се да онај који много воли добро кажњава, односно владало је мишљење да је од вербалних забрана корисније да родитељ телесно казни дете. Међутим, с обзиром на то да је проистацала из љубави, казна није била манифестација гнева родитеља. Према сведочанствима из тог времена, родитељи су знали бити и веома попустљиви, а да се истовремено не одрекну свог ауторитета (Гийу, 2005).

У римском праву границе очеве дисциплинске власти биле су врло далеке, у најстаријим временима он је имао право живота и смрти над децом (*ius vitae ac necis*). Под утицајем хришћанства, Еклога у дисциплинским овлашћењима не види само право, већ, пре свега, обавезу родитеља да и путем казни утичу на децу да буду „васпитана у Господу” (Липшиц, 1965, стр. 47). О неопходности кажњавања у педагошке сврхе, сведочи Св. Јован Златоусти: „Зато исто као што кад видиш да коњ срља ка провалији, затежеш му на брњици узде и силом га подижеш на задње ноге, а често и удариш, што је, истина, кажњавање, али кажњавање је мајка спасења; исто тако поступај са својом децом, ако греше” (Пестов, 1998, стр. 114). Законодавац границе родитељске власти одређује навођењем речи апостола Павла: „и ви оцеви, не раздражујте дјецу своју” (Липшиц, 1965, стр. 46). Иако писци Законика употребљавају једну доста широку конструкцију, она је у православној педагогији имала врло одређено значење: „ништа не чинити што би децу изазивало на непослушност према вама (родитељима) и на губљење воље за напредовање у добру. Ништа чинити што би децу нагонило да своју нежну и полетну душу троше у раздражењу, у љутини, и тако је огрубљују, осуровљују, освирепљују” (Поповић, 1986, стр. 151). Кажњавање треба да покаже „дубоку љубав која жртвује свој душевни мир ради очишћења грехом запрљане душевне одеће детета”. Свети оци упозоравају родитеље да треба да исправљају децу у духу љубави, кроткости и милосрђа, јер „како може сатана да изгони сатану” (Мк. 3, 23) (Пестов, 1998, стр. 114). И док пагани старог Рима схватају породицу као „високу школу дисциплине” (Eliјade, 1991, стр. 96), хришћани средњовековне Византије у њој виде „малу цркву”, мали манастир. Како каже Тројицки, односи у хришћанској породици требало је да буду уређени по правилима сваког општежића: „послушност у љубави, покајање у љубави, праштање у љубави и подвизавање у љубави” (према Димитријевић, стр. 121).

У хришћанској породици односе родитеља и деце није требало да карактеришу једностране релације власти и потчињености, већ узајамност обавеза. На начелу узајамности били су изграђени и односи родитеља и деце. Не само да су родитељи били дужни да се брину о својој малолетној деци, већ су и деца била обавезна да негују и издржавају своје болесне и остареле родитеље. Законодавац посебно инсистира на обавези деце да негују и чувају душевно оболеле родитеље. Под утицајем 16. правила Гангрског сабора⁵, забрањује се деци да под изговором „побожности” напусте своје онемоћале родитеље (Липшиц, 1965, стр. 55).

Лични и имовински односи родитеља и деце

Први хришћански законик је низом одредби уређивао личне и имовинске односе родитеља и деце. У погледу личних односа, родитељи су, пре свега, били дужни да се старају о животу и здрављу своје деце, да их подижу, чувају и да „имају бригу и управу над њима” све до стицања пунолетства. Родитељи нису смели да напусте своју малолетну децу ни под изговором одласка у манастир. Поред бриге о физичкој егзистенцији деце, родитељи су били дужни да се кроз васпитање старају о њиховом моралном и духовном развоју. Као корелат овим родитељским обавезама, стајала је дужност деце да родитељима „казују свако поштовање и послушност”. Деца нису могла на суду да сведоче против својих родитеља, као што ни родитељи нису могли да сведоче против деце. Законодавац је посебно штитио овлашћења и ауторитет родитеља према малолетној деци у случају смрти једног од супружника. Наиме, малолетна деца нису могла да се „противе” родитељској власти преживеле мајке или оца, већ су им дуговала „пуно поштовања и послушност” (Благоевъ, 1932).

Када су у питању имовински односи, родитељи су у Византији били дужни да издржавају своју малолетну децу, као и да заступају и штите њихове материјалне интересе. Законодавац је посебним мерама штитио интересе деце у случају другог брака преживелог родитеља. Тако се другом брачном другу није могао поклонити део који би био већи од наследног „дела једног детета” (Freshfield, 1926, стр. 77). Такође, жена која је хтела да ступи у други брак морала је да одреди старатеља који би водио рачуна о имовинским интересима малолетне деце. Уколико тако не би поступила,

⁵ Правило 16. Гангрског сабора гласи: „Која се дјеца под изговором побожности уклањају од својих родитеља, особито када православно вјерују, и не одају својим родитељима заслужену част, сматрајући у опће часнијом своју ону побожност, нека су анатема”. Ово саборско правило, као што примећује епископ Милаш, указује да су деца дужна да “свето поштују” своје родитеље без обзира на њихово верско опредељење. Н. Милаш, Правила, књ. II, Гангр. 16, стр. 43-44.

одговарала је својом имовином и имовином другог мужа „за повратак очеве имовине која припада деци” (Freshfield, 1926, стр. 26). С друге стране, пунолетна деца су била дужна да пруже издржавање својим родитељима, уколико ови не би имали довољно средстава за живот. Такође, малолетна деца су имала законску обавезу да остарелим или болесним родитељима обезбеде одговарајућу „негу”. Еклога посебно обавезује децу да материјално, путем давања обезбеђења (*cautionem*), помогну ослобођење родитеља који су пали у заробљеништво (Липшиц, 1965, стр. 55).

Византијски правни прописи о личним и имовинским односима родитеља и деце настали су под директним утицајем догмата и канона хришћанске цркве. То се најпре види по томе што поједине одредбе о правима и дужностима родитеља и деце прате цитати из Светог писма Старог и Новог завета. Тако прописујући обавезу поштовања и послушности према родитељима, законодавац децу опомиње старозаветном заповешћу: „Делом и речју поштуј оца свога и мајку своју, да би стекао благослов, јер очев благослов укрепљује дом дечији, а мајчина клетва подрива његове темеље, јер деца су рођена од родитеља и чиме ће наградити родитеље, ако не тиме” (Благоевъ, 1932, стр. 27). Потом се писци Еклоге позивају на новозаветни ауторитет апостола Павла, који је ову старозаветну заповест потврдио речима: „Дјецо, слушајте своје родитеље у Господу, јер је ово праведно” (Липшиц, 1965, стр. 27). И док код обавеза деце према родитељима библијски наводи само потврђују лаичку норму, дотле се дужност васпитања деце родитељима налаже искључиво кроз апостолску заповест: „А ви родитељи, не раздражујте децу вашу, него их подигните у васпитању и науци Господњој” (Freshfield, 1926, стр. 75). Наређујући удовцу и удовици да не смеју да напусте своју малолетну децу, већ да им је основна дужност да имају „бригу и управу над њима”, аутори Законика се позивају на поуку апостола Павла из Прве посланице Тимотеју: „Удовица која има децу или унучад, нека их најпре научи да свој дом поштују, јер је ово угодно Богу” (Липшиц, 1965, стр. 47).

Позивање на Св. писмо законодавца тога времена давало је државној норми верску санкцију, која је једина могла да спречи да се у пракси тајно крше законом прокламована права. Наиме, у временима када се граница државног надзора поклапала са међом породичног имања и када су односи у породици углавном зависили од савести и моралних назора појединца, односи између родитеља и деце најефикасније су се могли уредити прописима хришћанске вере и унутрашњом дисциплином чланова Цркве (Милаш, Православно црквено право, 2004).

Закључак

Византијска култура се раширила у већини земаља у њеном окружењу, како на исток, тако и на запад. Пропашћу Византије многе њене педагошке идеје наставиле су да живе и уграђене су у темеље европске педагогије. Идеје о слободи личности, равноправности међу људима, значају породице и родитеља у васпитању деце део су византијског наслеђа и могу се препознати у многим савременим педагошким концепцијама. Такође, многа модерна схватања о правима и обавезама родитеља и деце имају своје византијске корене.

Истраживање теорије и праксе византијског васпитања, као и института византијског родитељског права, има велики значај за српску педагошку и правноисторијску науку, јер су етичке и правне норме српског средњовековног друштва и држава биле формиране под непосредним византијским утицајем. То важи и за све народе византијског цивилизацијског круга, а посебно за Русе и Бугаре, код којих је утицај „првог хришћанског законика” – Еклоге, посредством Словенске крмчије, на формирање домаћих прописа о узајамним односима родитеља и деце био пресудан.

Литература

- Благоев, Н. П. (1932): *Еклога*, Софија: Кооперативна печатница „Гутенберг”.
- Васильевский, В. Г. (1930): *Законодательство иконоборцев*, Труды IV, Ленинград: Издательство Академии наук СССР.
- Гийу, А. (2005): *Византијска цивилизација*, Екаторинбург: У – Фактория.
- Де Куланж, Ф. (1998): *Античка држава*, Београд: Издавачка кућа ПЛАТΩ.
- Димитријевић, В. ред. (1998): *Православна ризница о браку и породици*, Београд: Манастир Сланци.
- Джуринский, А. Н. (1998), *История зарубежной педагогики*, Москва: Издательская группа ФОРУМ - ИНФРА – М.
- Деспотовић, П. (1926): *Историска педагогика*, Београд: Издавачка књижарница Геце Кона.
- Eljadj, M. (1991): *Istorija verovanja i religijskih ideja*, knjiga II, Beograd: Prosveta.
- Ђурић, М. (1987): *Istorija helenske etike*, Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Никчевић, Р. ред. (2001): *Жена у Цркви – призвање, дарови и значај жене у Хришћанству*, Цетиње: Светигора.
- Крашенинникова Н. Жидков О. А. ред. (2008): *История государства и права зарубежных стран*, В 2 томах, Том 1, Москва: Издательство „Норма”.
- Jeger, V. (1991): *Paideia – oblikovanje grčkog čoveka*, Novi Sad: Književna zajednica Novog Sada.
- Каждан, А. П. (2005): *Византијска култура (X–XII в.)*, Санкт – Петербург: Алетейя.
- Каплан, М. (2011): *Византија*, Москва: Издательство „Вече”.
- Комнина А. (1965): *Алексиада*, Москва: Издательство „Наука”.

- Липшиц, Э. (1965): *Эклога – византийский законодательный свод VIII века*, Москва: Издательство „Наука”.
- Липшиц, Е. Э. (1976): *Право и суд в Византии в IV-VIII вв*, Ленинград: Издательство „Наука”.
- Литаврин, Г. Г. (1974): *Как жили византийцы*, Москва: Издательство „Наука”.
- Милаш, Н. (2004): *Православно црквено право: по опћим црквено – правним изворима и посебним законским наредбама које важе у појединим законским наредбама које важе у појединим аутокефалним црквама*, Београд, Шибеник: Епархија далматинска.
- Милаш, Н. (2004): *Правила (KANONEΣ) Правила Православне Цркве с тумачењима, књ. I, II*, Београд, Шибеник: Епархија далматинска.
- Милаш, Н. (1879): *Upliv hristijanstva grčko-rimsko zakonodavstvo*, Spljet: Pečatnja Ivana Krst. Soregottia.
- Пестов, Н. (1998): *Православно васпитање деце*, Цетиње: Светигора.
- Пискунов, А. И. ред. (1998): *История педагогики, часть I, От зарождения воспитания в первобытном обществе до середины XVII в*. Москва: Творчески центар Сфера.
- Поповић, Ј. (1986): *Тумачење посланице Филипљанима и Колошанима Светог апостола Павла*, Београд: Манастир Ђелије.
- Самодурова, З. Г. (1984): *Школы и образование*, монографија *Култура Византии*, Удальцова, З. В. ред. Москва: Издательство „Наука”.
- Св. Јован Златоусти, (2004): *Златне речи о Богу и људима: избор из писама и беседа*, Београд: Православна мисионарска школа при храму Светог Александра Невског.
- Freshfield, E. H. (1926): *A Manual of Roman Law the Ecloga*, Cambridge: Cambridge University Pres.

Подаци о ауторима:

*Зоран Чворовић, магистар правних наука, асистент на Правном факултету у Крагујевцу, Ул. Јована Цвијића 1, 34000 Крагујевац
ужа научна област: историја државе и права,
zoranrcvorovic@gmail.com*

*Саша Дубљанин, доктор педагошких наука, доцент на Одељењу за педагогију и андрагогију, Филозофски факултет, Београд
ужа научна област: дидактика са методиком,
sdubljan@f.bg.ac.rs*

НАСТАВА И ВАСПИТАЊЕ

УПУТСТВО ЗА АУТОРЕ ПРИЛОГА

Достављање рада

Рад треба доставити редакцији у **електронској форми**, на адресу Педагошко друштво Србије, Теразије 26, 11000 Београд, са напоменом „За часопис“, **mail: pds_bgd@eunet.rs** или **niv@gmail.com**.

Радови се достављају у Word 2003 формату, са Times New Roman фонтом, величина 12. Моле се домаћи аутори да користе фонт Serbian cyrillic.

Писане верзије се не враћају аутору.

Писање рада

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

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

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

– Домаћи аутори радове треба да доставе на српском језику
– Редакција обезбеђује превођење резимеа на енглески и руски језик.
– Табеле треба означити одговарајућим бројем и насловом који их јасно објашњава.

– Графички прикази треба да имају наслов и легенду која прати приказ.
– На крају рада на посебним страницама наводи се списак коришћене литературе.

Молимо ауторе да на крају рада наведу, у највише пет редова, основне професионалне податке о себи, електронску контакт адресу и годину рођења аутора.

Позиви на литературу - референце

Позиве на литературу треба давати у тексту, у заградама, а избегавати фусноте за навођење библиографских података. Фусноте треба користити, ако је то нужно, за коментаре и допунски текст. Имена страних аутора у тексту се наводе у транскрипцији приликом првог позива на аутора или извор са навођењем презимена аутора у оригиналу у загради. У следећим позивима на истог аутора довољно је навести само транскрипцију. У позиву на литературу наводи се презиме аутора и година издања извора на који се позивамо, на пример: (Ђорђевић, 1982). Навођење више аутора у загради треба уредити алфабетски, а не хронолошки. Ако су два аутора, у загради се наводе оба. Уколико је више од два аутора у загради се наводи презиме првог аутора и скраћеница *и сар*.

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

књига:

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

чланак у часопису:

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

прилог у зборнику:

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

енциклопедијска или речничка издања:

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

Ако се један аутор наводи више пута, наводи се по редоследу, години публикација референце. Уколико се наводи више радова истог аутора у једној години треба их означити словима а; б; ц; (1997а, 1997б).

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

Оцењивање радова

Рад процењују два компетентна рецензента. Рецензије се дају у писаном облику. На основу рецензија уредник доноси одлуку о објављивању рада и о томе обавештава аутора.

JOURNAL OF EDUCATION

CONTRIBUTORS' NOTES

Manuscripts should be submitted in **electronic form** to: Pedagoško društvo Srbije, Terazije 26, 11000 Beograd, with a note: **za Časopis**, or by email and attachment to: **pds_bgd@eunet.rs** or **niv@gmail.com**.

Style Sheet

Format:		
Length:	up to 16 pages	
Font:	Times New Roman (12 pt)	
Line spacing:	1.5	
Alignment:	Justified	
Margins:	Top and bottom	3 cm
	Left and right	3.5 cm
Page numbers:	Insert page numbers	

The paper should not exceed 16 pages, and should contain: (1) Title, (2) Abstract, (3) Body of the text, (4) References/Bibliography, short professional data and year of birth. Figures, tables etc. should be provided on a separate page (with appropriate reference in the text) or inserted as moveable objects in the text, and should be labelled numerically and textually by clear explanation. Graphic presentations should have a title and the accompanying legend.

(1) Title: **bold capitals, centered**

(2) Abstract: an abstract about 16 lines (under the heading **Abstract**) with up to five keywords at the end should precede the body of the text.

(3) Body of the text: **bold** should only be used for the title, subtitles, and headings. *Italics* should be used for emphasis, examples interpolated in the text, non-English words and book/journal titles. "Double quotation marks" enclose brief citations running in the text (longer quotations, indented on all sides, are not put between quotation marks). References to literature should be incorporated in the text (in parentheses) and footnotes should be used, if necessary, only for comments and additional information.

(4) References/Bibliography should be limited to the content of the paper and stated in alphabetical order. Website references should be in a list of their own after all other material.

For books with more than three authors, the first name and the abbreviation **et al.** should be used (e.g. Quirk et al. 1985). Book and journal titles are in *italics*. Titles of articles in books and journals are in regular font style. Page references are required for articles in books and journals.

Sample references:

Books:

Brislin, R. (1995): *Understanding Culture's Influence on Behaviour*, New York, Harcourt Brace Jovanovich.

Chapters within books:

Willis, P. (1983): Cultural production and theories of reproduction, in: L. Barton & S.Walker (Eds) *Race, Class and Education*, London, Croom Helm, pp.127-145.

Articles:

Gardner, H. (1998): "A Multiplicity of intelligences" *Scientific American*, Winter Volume 9, No.4, 9-19.

Webpages:

"The Seven Sins of the Web" (Oct.2004): www.btopenworld.com/create/webpage

At the end of their contribution the authors are further asked to give their concise **professional bio data** (up to five lines) and electronic contact address. The data include: **author's name, academic title, affiliation, year of birth and postal address** at which they wish to receive the Journal of Education. If there are more authors, the above data should be stated for each person.

The Journal of Education is edited quarterly.

ОБУЧЕНИЕ И ВОСПИТАНИЕ

РЕКОМЕНДАЦИЯ АВТОРАМ

Доставляење рада

Материалы для публикации необходимо направлять в редакцию журнала в электронном виде (во вложенном файле) по адресу: Педагогическое общество Сербии, ул. Теразие 26, 11000 Белград, Сербия, **mail: pds_bgd@eunet.rs, niv@gmail.com.**

Правила оформления текста: параметры редактора – Word для Windows, шрифт – Times New Roman, высота шрифта – 12, межстрочное расстояние – двойное.

Страницы основного текста нумеруются. Принимаются работы объемом до 16 страниц основного текста. К основному тексту прилагается резюме объемом 16-20 строк, ключевые слова – не больше 5 слов. Таблицы и графики, сопровождающие статью должны иметь название и толкование. Надо приложить краткое профессиональной биографии и год рождения.

- Сведения об авторе (-ах) приводятся в конце статьи, а именно:
- фамилия, имя, отчество;
 - ученая степень, ученое звание, место работы, должность;
 - электронный адрес,
 - полный почтовый адрес для получения журнала.

Ссылки на литературу в тексте: рядом с цитатой в скобках указывается фамилия автора, год издания и страница. Сноски – концевые – только по необходимости. Используемая литература приводится в конце работы в алфавитном порядке.

Полученные работы рецензируются двумя компетентными рецензентами. На основе их рецензий главный редактор принимает решение о публикации работы и об этом осведомляет автора.

Журнал выходит 4 раза в год.

Адреса редакције:

Педагошко друштво Србије

Теразије 26, 11000 Београд

Тел. 011/ 268 77 49

E-mail: pds_bgd@eunet.rs

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*

Account No: 935903510, PIRAEUS BANK

SWIFT: FIELD 56A: DEUTDEFF

FIELD 57A: ACCT.NO.935903510

PIRBRSBG

FIELD 59: PEDAGOŠKO DRUŠTVO,

RS35125120000000111178

CIP - Каталогизација у публикацији
Народна библиотека Србије, Београд

37

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

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