

ПЕДАГОШКО ДРУШТВО СРБИЈЕ

Настава и васпитање

UDK 37 ISSN 0547-3330 Београд
НВ год. LXII Број 4. стр. 549-776 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: Samba, Mladenovac

PEDAGOGICAL SOCIETY OF SERBIA

Journal of Education

UDK 37 ISSN 0547-3330 Belgrade
JE Year LXII No. 4. p. 549-776 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: Samba, Mladenovac

Настава и васпитање

UDK 37

ISSN 0547-3330

Београд

НВ год. LXII

Број 4. стр. 549-776

2013.

САДРЖАЈ

<i>Јасмина Шефер, Јелена Радишић: Подстицање стваралаштва иницијативе и сарадње у школи: перспектива наставника и ученика</i>	<i>553</i>
<i>Душица Малинић, Бурђица Комленовић, Јелена Станишић: Утицај имплементације образовних стандарда на оцењивање и постигнуће ученика: очекивања наставника</i>	<i>576</i>
<i>Наташа Д. Чабаркапа, Силвана Пунисић, Мишко Суботић, Саишка Фатић: Рефлексија асоцијација речи код деце на процес васпитања и образовања</i>	<i>591</i>
<i>Катарина Путица, Биљана Томашевић, Драгица Тривић: Утицај методе учења путем открића на постигнућа и мотивацију ученика у области природних наука - метаанализа истраживања</i>	<i>602</i>
<i>Лидија Златић, Снежана Маринковић, Миленко Кундачина: Садржаји о комуникационој компетентности у образовању учитеља и наставника</i>	<i>616</i>
<i>Мирољуб Ивановић, Угљеша Ивановић: Координација покрета предиктор когнитивне спремности деце за полазак у школу</i>	<i>633</i>
<i>Мирослава Којић, Загорка Марков, Смиљана Којић Грандић: Анксиозност деце и адолесцената из хранитељских породица</i>	<i>651</i>
<i>Биљана М. Павловић: Васпитне вредности традиционалних народних песама и игара у настави музичке културе</i>	<i>668</i>
<i>Сања Шумоња: Ставови учитеља према здравственом васпитању у основној школи</i>	<i>682</i>
<i>Жана Бојовић, Данијела Судзиловски, Данијела Василијевић: Ставови учитеља о уџбеницима музичке културе у Србији</i>	<i>695</i>
<i>Весна Цолић: Коришћење књига у вртићу – да ли смо у истој причи?</i>	<i>708</i>
<i>Наташа Бикици, Јелена Јерковић: Разлике међу половима у тумачењу значења партикуле прозирних фразних глагола</i>	<i>718</i>
<i>Дементева Оксана Мироновна: Увођење ноосферне педагошке технологије као средства за повећање ефикасности образовања у контексту економског развоја земље</i>	<i>733</i>
<i>Александра Илић Рајковић: Државни стручни испит и професионална улога учитеља</i>	<i>744</i>
<i>Милена Жикић: Приказ књиге Савремене концепције лидерства и организационе културе</i>	<i>757</i>
<i>Упутство за ауторе прилога</i>	<i>762</i>
<i>Садржај часописа “Настава и васпитање” за 2013. годину</i>	<i>767</i>

Journal of Education

UDK 37

ISSN 0547-3330

Belgrade

JE Year LXII

No. 4. p. 549-776

2013.

CONTENTS

<i>Jasmina Šefer, Jelena Radišić: Stimulating Creativity, Initiative, and Cooperation in School: Teachers' and Students' Views</i>	553
<i>Dušica Malinić, Đurđica Komlenović, Jelena Stanišić: The Impact of the Educational Standards on Assessment and Students' Achievements: the Teachers' Expectations</i>	576
<i>Nataša D. Čabarkapa, Silvana Punišić, Miško Subotić, Saška Fatić: The Reflections, of the Child's Verbal Word Associations on the Educational Process</i>	591
<i>Katarina Putica, Biljana Tomašević, Dragica Trivić: The Impact of the Learning Method by Discovering on the Achievements of Students in the Field of Natural Sciences - The Meta-Analysis of the Research</i> ...	602
<i>Lidija Zlatić, Snežana Marinković, Milenko Kundačina: The Contents on Communicative Competence in Teacher Education</i>	616
<i>Miroљjub Ivanović, Uglješa Ivanović: Movement Coordination - a Predictor of Cognitive Readiness of the Child for Starting School</i>	633
<i>Miroslava Kojić, Zagorka Markov, Smiljana Kojić Grandić: Anxiety in Children and Adolescents from Foster Families</i>	651
<i>Biljana M. Pavlović: Educational Values of Traditional Folk Songs and Dances in Musical Culture Teaching</i>	668
<i>Sanja Šumonja: Teachers' Attitudes towards Health Education in Primary Schools</i>	682
<i>Žana Bojović, Danijela Sudzilovski, Danijela Vasiljević: The Teachers' Views of the Musical Culture Textbooks in Serbia</i>	695
<i>Vesna Colić: The Use of Books in Kindergarten - Where are we in that story?</i>	708
<i>Nataša Bikicki, Jelena Jerković: Gender Differences in the Interpretation of the Meaning of Transparent Phrasal Verb Particles</i>	718
<i>Dementeva Oksana Mironovna: Introduction of noospheric pedagogical technologies as a means to increase the effectiveness of education in the context of the economic development of the country</i>	733
<i>Aleksandra Ilić Rajković: Civil Service Examination and Professional Role of the Teacher (historical overview)</i>	744
<i>Milena Žikić: Book review Modern conceptions of Leadership and Organizational Culture</i>	757
<i>Notes for contributors</i>	764
<i>Contents of Journal of Education for year 2013</i>	770

Обучение и воспитание

UDK 37

ISSN 0547-3330

Белграде

НВ год. LXII

Номер 4. стр. 549-776

2013.

СОДЕРЖАНИЕ

<i>Ясмина Шефер, Елена Радишич: Поощрение творчества, инициативы и сотрудничества в школе: точка зрения учителей и учеников.....</i>	<i>553</i>
<i>Душица Малинич, Джорджица Комленович, Елена Станишич: Влияние образовательных стандартов на оценку и успеваемость учащихся: ожидания учителей</i>	<i>576</i>
<i>Наташа Д. Чабаркапа, Силвана Пунишич, Мишко Суботич, Сашка Фатич: Отражение ассоциации слова у детей в воспитательно-образовательном процессе</i>	<i>591</i>
<i>Катарина Путица, Биляна Томашевич, Драгица Тривич: Влияние метода обучения путем открытий на успех и мотивацию учеников в области естественных наук - мета-анализ исследований.....</i>	<i>602</i>
<i>Лидия Златич, Снежана Маринкович, Миленко Кундачина: Особенности коммуникативной компетентности в образовании учителей и преподавателей</i>	<i>616</i>
<i>Мнролюб Иванович, Углежа Иванович: Координация движений и когнитивная готовность детей к поступлению в школу.....</i>	<i>633</i>
<i>Мирослава Койич, Загорка Марков, Смиляна Койич Грандич: Состояние беспокойства у детей и подростков из приемных семей</i>	<i>651</i>
<i>Биляна М. Павлович: Воспитательные ценности традиционных народных песен и танцев в преподавании музыки.....</i>	<i>668</i>
<i>Саня Шумоня: Мнения учителей о здравоохранительном воспитании в основной школе.....</i>	<i>682</i>
<i>Жана Бойович, Даниела Судзиловски, Даниела Василичевич: Мнения учителей об учебниках музыкальной культуры в Сербии.....</i>	<i>695</i>
<i>Весна Цолич: Использование книг в детском саду - являемся ли мы в той же истории?</i>	<i>708</i>
<i>Наташа Бикички, Елена Еркович: Гендерные различия в толковании смысла частицы прозрачных фразовых глаголов.....</i>	<i>718</i>
<i>Дементьева Оксана Мироновна: Внедрение ноосферной педагогической технологии обучения как средства повышения эффективности образования в контексте экономического развития страны</i>	<i>733</i>
<i>Александра Ильич Райкович: Государственный экзамен и профессиональная роль учителей</i>	<i>744</i>
<i>Милена Жикич: О книге Современные концепции лидерства и организационной</i>	<i>757</i>
<i>Рекомендация авторам</i>	<i>766</i>
<i>Содержание журнала для 2013. год</i>	<i>773</i>

Јасмина Шефер¹
Јелена Радишић
Институт за педагошка истраживања
Београд

UDK - 159.954/956.072-057.874(497.11)"2011" ;
37.036-057.874(497.11)"2011" ; 371.315
Оригинални научни рад
НВ. LXII 4. 2013.
Примљен: 15. VI 2013.

ПОДСТИЦАЊЕ СТВАРАЛАШТВА ИНИЦИЈАТИВЕ И САРАДЊЕ У ШКОЛИ: ПЕРСПЕКТИВА НАСТАВНИКА И УЧЕНИКА

Апстракт У раду се испитују перцепције наставника и ученика у вези са подстицањем иницијативе, сарадње и стваралаштва у школи. Истраживање је обављено на узорку од 1.441 наставника (предметни наставници и учитељи) и 865 ученика осмог разреда из 40 основних школа у Србији. Резултати показују да се перцепције наставника и ученика не могу организовати око истих базичних димензија када је реч о ова три конструкта. На нивоу анализе појединих ставки уочене су знатне разлике у одговорима наставника и ученика. Унутар сва три конструкта процене наставника су позитивније у односу на оне које дају ученици у вези са подстицањем иницијативе, сарадње и стваралаштва у настави, што се може објаснити тенденцијом да наставници дају социјално пожељне одговоре, док ученици заузимају критичнији став. Овај податак указује како на потребу за преиспитивањем објективности података коју дају наставници када се изјашњавају о настави, тако и на недостатак наше школске праксе која би требало да развија креативност, иницијативност и сараднички приступ решавању проблема као базичне компетенције ученика за 21. век. О резултатима је дискутовано у светлу њиховог значаја за свакодневну праксу.

Кључне речи: перцепције наставника и ученика, стваралаштво, иницијатива, сарадња

STIMULATING CREATIVITY, INITIATIVE AND COOPERATION IN SCHOOL: TEACHERS' AND STUDENTS' VIEWS

Abstract The study examines the perceptions of the teachers and students regarding the stimulation of initiative, cooperation, and creativity in school. The research included 1.441 teachers (subject teachers and class teachers) and 865 students of the eighth grade of elementary schools in Serbia. The results show that the perceptions of the teachers and students cannot be organized around the same basic dimensions when these three constructs are considered. On the level of the analysis of individual items significant differences were found in the answers of the teachers and the students. Within all three constructs the perceptions of the teachers are more positive compared to the answers of the students related to the stimulation of the initiative, cooperation and creativity in the teaching process, which might be explained by the tendency of the teachers to provide socially desirable answers, while the students take a more critical stance. This fact indicates the need to reexamine the objectivity of the data provided by the teachers when they report on their practice, and shows that school practice lacks activities which would stimulate the students' creativity, initiative and cooperative attitude towards

¹ jsefer@rcub.bg.ac.rs

problem solving which are basic competencies of the students of the twenty first century. The discussion focuses on the importance of these competencies for everyday practice.

Keywords: *teachers' and students' perceptions, creativity, initiative, cooperation.*

ПООЦРЕНЕ ТВОРЧЕСТВА, ИНИЦИАТИВЫ И СОТРУДНИЧЕСТВА В ШКОЛЕ: ТОЧКА ЗРЕНИЯ УЧИТЕЛЕЙ И УЧЕНИКОВ

Резюме *В статье рассматриваются мнения преподавателей и учеников по отношению к поощрению инициативы, сотрудничества и творчества в школе. Исследование проведено на примере 1.441 учителей (учителей-предметников и учителей) и 865 учеников восьмого класса из 40 основных школ в Сербии. Результаты показывают, что восприятия преподавателей и учеников, когда речь идет об этих трех конструктах, нельзя организовать вокруг тех же основных измерений. На уровне анализа отдельных элементов наблюдались существенные различия в ответах преподавателей и учеников. Во всех трех конструктах, оценки учителей более положительные, по сравнению с оценками учеников в связи с поощрением творчества, инициативы и сотрудничества, что можно объяснить тенденцией учителей давать социально желательные ответы, в то время как ученики принимают более критическую позицию. Этот факт указывает на необходимость пересмотра объективности, приведенных учителями данных, когда они говорят об обучении, а также на недостатки нашей школьной практики, которая должна быть направлена на развитие творческих возможностей, сотрудничества в решении проблем в качестве основных компетенций учеников в 21 веке. Полученные результаты обсуждаются в свете их значения для повседневной практики.*

Ключевые слова: *восприятие учителей и учеников, творчество, инициатива, сотрудничество.*

Увод

У савременом свету, посебно данас, једна од најпопуларнијих тема у образовању је увођење иновација у наставни процес које се односе пре свега на подстицање *стваралачког рада* и понашања ученика на часу (Elisabeth Gilbert, TED talk). У веку који обилује брзим и наглим променама у друштву и захтева флексибилне појединце који ће бити у стању да решавају проблеме у новим условима за које се нису унапред припремили (Marjanović, 2012) непроцењив је значај стваралачког (дивергентног) мишљења .

Креативно реаговање заснива се на ангажовању дивергентног мишљења (Guilford, 1967, 1983) које подразумева трагање за вишеструким новим решењима (*флуентност идеја*), приступима (*флексибилност*) и отварање нових проблема, као и давање удаљених и неуобичајених решења (*оригиналност*). У складу с тим у литератури се често говори о отвореним задацима (Shiever & Maker, 1997), односно отвореним проблемским ситуацијама у настави које омогућавају ученицима да се припреме за решавање тих

проблема и у свакодневном животу. Многи пројекти у области психологије образовања и педагогије у ширем смислу позивају се на значај отворених проблема и усмеравају на истраживање начина подстицања стваралачког понашања ученика (Wallas, Maker & Zimmerman, 2009 – DISCOVER Projects, TASC-Thinking Actively in Social Context).

Поред дивергентног мишљења, истраживачи, али и они који се залажу за иновативност у свакодневној људској делатности, баве се и латералним мишљењем. Латерално, то јест мишљење које има различита усмерења, такође омогућава појединцу (ученику) да оствари вишедимензионални поглед на свет и флексибилност приступа – мишљење засновано на чињеницама, затим емоционално, критичко, конструктивно и креативно мишљење и филозофско метамишљење (De Bono, 2000). Будући да ће се проблеми јављати не само неочекивано и без могућности да се унапред за њих припремимо (отворени задаци), они ће се појављивати исказани у различитим медијима, што значи да ће се ангажовати различити типови способности – вишеструка интелигенција (од језичке, логичко-математичке и просторно-визуелне до музичке, телесно-кинестетичке, интерперсоналне, интраперсоналне и натуралне (Gardner, 1983); аналитичке, синтетизоване и практичне интелигенције (Sternberg, 1997) у процесу решавања проблема. Писменост у свим доменима је неопходна, а креативни приступ бар у оним доменима где су нам усмерени потенцијали. Кроз неструктуриране проблемске или замишљене ситуације, надилазећи реални оквир претпоставкама и/или маштањем, ученике подстичемо да користе дивергентно мишљење. Оно треба да се појави или приликом увођења ученика у структуриране ситуације у којима из разноврсних идеја неке селекују, уче и памте, или приликом утврђивања отварањем и проблематизовањем већ наученог и/или могућег, или током процеса учења у виду варирања и на тај начин истраживања (експериментисања) онога што учимо. Дивергентно мишљење може да се појави не само у контексту асоцијација и маштања, већ и критичког преиспитивања у коме се појављују различита решења и у којима је истина релативна категорија.

Међутим, дивергентно мишљење увек има и свој супротни пол – конвергентно мишљење, које користећи логику и унапред постављене критеријуме заправо служи да усмери и селекује дивергентне идеје на путу проналажења најадекватнијих одговора. Битно је само не затворити се потпуно у конвергентни „левак“ који „просејава“ најбоља решења и тако се „заробити“ у конформистичко репетитивно понашање које не оставља никакав простор за мултиперспективност (Ђуришић-Војановић, 2009). Користећи ситуације као што су игра и истраживачки дијалог и пројекат, који у својој дефиницији подразумевају отворени проблем, могуће је подстицати дивергентност приликом подучавања (Šefer, 2005, 2008, 2012), а потом усмеравањем и селектовањем проналазити најадекватније од понуђених оригиналних решења.

Други значајан елемент у настави, који треба да реши проблеме комуникације међу људима значајне за успешност радног процеса у науци, бизнису и уметностима и који све више повезује различите струке и афирмише интердисциплинарност и посматрање истог проблема са више различитих страна, јесте свакако *сарадња*, која се спонтано или потпомогнута усмерењима наставника одвија у групном, односно тимском раду у одељењу. О значају сарадње за развој и образовање како ученика, тако и њихових наставника, написано је много радова (Slavin, 1980; Sharan, 1990; Ševkušić & Stanković 2012). Групни рад у одељењу је показао предности у подстицању ученика различитих постигнућа, а нарочито слабијих ученика који су радили у хетерогеним групама. Посебно је занимљиво да се у хетерогеним групама по „принципу природне селекције“ деца опредељују за оне улоге за које имају највише склоности и тако „тестирају“ сама себе (Šefer, 2008). Том приликом спонтано се афирмишу њихове професионалне склоности као и лидерски потенцијал (Šefer, 1996), који не би био запажен у традиционалној настави у којој је мало прилика за вођство. Чак и када би одељење функционисало као група, она би била превелика да на млађим узрастима активира лидере. Притом знамо да одељење на класичним предавањима у ствари није група, већ збир појединаца.

Конечно, трећи фактор – *иницијатива* – појављује се као незаобилазни активни део унутрашње, то јест аутономне мотивације ученика, која се греје на изворима емоција („емоционално обојити когнитивне садржаје“ – Iakovleva у Panov, 2002) и умрежава са креативним понашањем и сарадњом, која олакшава и даје смисао нашим иницијативама. Појам иницијативе није довољно истражен у психо-педагошкој литератури колико је присутан у текстовима који се баве предузетништвом². Подаци у овој области говоре да покретање акције – иницијатива, као и упорност да се акција оствари до краја, уз креативни флексибилни приступ проблемима и тимски рад представљају окосницу успеха у савременом друштву (Kovačić, 2012). У студији која говори о креативном понашању ученика у школама Европе, међутим, прикупљени су подаци који сведоче да је иницијатива и креативност деце у настави веома запостављена (Cachia & Ferrari, 2010). У нашем приступу настави, који смо назвали Тролист (Trefoil) – креативност, сарадња, иницијатива (Šefer, 2012), посветили смо пажњу не само креативности и сарадњи, већ и подстицању иницијативе која имплицира аутономију ученика засновану превасходно на теорији самодетерминације (Đerić, Vodroža & Lalić-Vučetić, 2012).

Полазећи од претпоставке да наставници имају изванредан степен професионалних знања (Dann, 1990, Radišić, 2013), али и да перцепције настав-

² Додатне информације доступне су на www.inicijativa.biz

ника завређују нашу пажњу с обзиром на то да је у њима садржана представа о томе како дететов ум учи, шта му помаже да се развија, али и на који начин наставник треба да му пружи потребна знања (Bruner, 1990, према Lee & Walsh, 2004), циљ овог рада је да испита перцепције наставника у вези с подстицањем стваралаштва, сарадње и иницијативе у школи. С друге стране, сматрамо да подједнако значајне податке о овим питањима можемо добити и од ученика. Стога ће перцепције како наставника, тако и ученика у вези с подстицањем стваралаштва, сарадње и иницијативе у школи бити у средишту нашег интересовања. Прецизније, у овом раду покушаћемо да утврдимо да ли се перцепције наставника и ученика у вези с подстицањем стваралаштва, иницијативе и сарадње у настави могу организовати око истих базичних димензија, у којим доменима се ове перцепције разликују и какав је смер разлика у перцепцијама наставника и ученика.

Методологија истраживања

Узорак

Истраживање је спроведено на узорку од 1.441 наставника (45% узорка чинили су наставници предметне наставе, а 55% узорка учитељи) из 40 школа у Србији. Унутар узорка наставника 78% чиниле су жене, што је типично за наставничку професију у Србији. У узорку је 13% наставника имало до пет година искуства рада у школи, њих 18% између шест и 10 година радног стажа у школи, а 34% 11–20 година радног искуства, 21–30 година радног искуства имало је 23% испитаних наставника, док је 12% наставника провело више од тридесет година у настави. Паралелно испитивање спроведено је унутар истих 40 школа и с ученицима осмог разреда. Укупно је испитано 865 ученика, а ученици су селектовани тако што је у свакој школи испитивано прво одељење осмог разреда. Број девојчица и дечака био је уједначен.

У истраживању је коришћен стратификовани узорак. Школе су селектоване из узорка основних школа у Србији које су учествовале у ТИМСС 2011 испитивању, према стратумима типичним за ТИМСС узорак: регион (Војводина, Београд, Централна Србија) и тип општине (градска, сеоска).

Инструмент

За потребе ширег истраживања унутар пројекта (бр. 179034) креирана су два упитника за наставнике и упитник за ученике. Осим питања у вези са перцепцијама наставника о постојању иницијативе, стваралаштва и сарадње у настави, испитиване су наставничке перцепције о условима рада у школи,

препрекама у раду и могућностима сарадње с колегама, као и о аспектима рада са специфичним популацијама ученика. Упитник за ученике је креиран са циљем да испитају перцепције ученика о постојању иницијативе, стваралаштва и сарадње у настави. Приликом креирања упитника за ученике водило се рачуна да ученичке ставке кореспондирају са ставкама у наставничком упитнику, тј. ученички упитник је паралелна форма наставничког упитника у домену ставки које испитују постојање иницијативе, сарадње и стваралаштва у образовном процесу. Од укупног броја тако креираних (паралелних) ставки, 33 ставке се односе на концепт подстицања стваралаштва у школи, 19 ставки на подстицање иницијативе и 16 на подстицање сарадње³. Сегмент ставки на тему стваралаштва покрива теме у вези са коришћењем игре и маште у настави, истраживачког рада, дивергентног и критичког мишљења и задатака отвореног типа. Скуп тврдњи на тему сарадње покрива теме у вези са комуникацијом, просоцијалним понашањем, емоционалним реаговањем на друге и тимским понашањем. Трећи скуп тврдњи односи се на аутономију и активитет ученика, као и њихову унутрашњу мотивацију у оквиру домена иницијативности. Две ставке се појављују и у концепту стваралаштва и у концепту иницијативе, о чему се водило рачуна у процесу анализе података. За све ставке је коришћена петостепена скала Ликертовог типа (примери парних ставки су дати у табели 1).

Табела 1. Примери паралелних ставки у наставничком и ученичком упитнику

Наставнички упитник	Ученички упитник
Користим игру за обраду наставних садржаја.	На часу учимо нове лекције кроз игру.
Хобији и интересовања ученика нису ствар којима наставници треба да се баве.*	Наставници се труде да упознају наше хобије и интересовања.
Односи међу ученицима су њихова лична ствар.	Наставнике не интересује како се ми у одељењу слажемо.

* У случају да је упарена негативна и позитивна формулација истог питања, приликом обраде водило се рачуна о инверзији ставке..

Процедуре анализе

Процедура је обухватала неколико корака анализе. Факторска анализа (критеријум Кајсерове нормализације и Кателовог скатер дијаграма) коришћена је како би се утврдиле базичне димензије око којих су организована уверења наставника и ученика у вези са постојањем стваралаштва, иницијативе и сарадње у школи. Коришћен је метод анализе главних компо-

³ Одређен број ставки који је креиран у наставничком упитнику није могао да буде поновљен у ученичком упитнику ради природе питања које је наставнику постављено.

нената са Oblimin ротацијом (фактори су тестирани и коришћењем Varimax ротације главних оса). MANOVA је коришћена да би се испитале разлике у уверењима наставника и ученика на нивоу појединачних ставки за три концепта којима се бавимо у овом раду. Све анализе су рађене у SPSS 20.

Резултати и дискусија

У даљем тексту представићемо и коментарисати резултате у вези са перцепцијама наставника и ученика спрам концепата који се помињу у овом раду: стваралаштво, сарадња и иницијатива.

Стваралаштво

Када је реч о перцепцијама наставника у вези са подстицањем стваралаштва у школи, издвојено је пет димензија око којих је могуће организовати наставничке перцепције, објашњавајући тако 44% варијансе. Прва димензија односи се на *дивергентно* мишљење и окупља ставке у вези са подстицањем различитих приступа решавању задатака и/или продукцијом идеја ученика које могу довести до нових решења (нпр. „Подстичем ученике да дају што више различитих идеја за решавање задатака на часу“ или „Подстичем ученике да испитују различите могућности и експериментишу.“). Други скуп окупља ставке које говоре о перцепцији наставника у вези с *учењем ученика и очекивањима наставника* у том процесу (нпр. „У основној школи ученици нису у стању да проблему приђу из различитих углова.“). Трећа издвојена димензија у вези је са перцепцијом наставника о доприносу *игре и маште* у наставној пракси (нпр. „Коришћење игре у наставне сврхе подстиче децу свих узраста да уче.“ или „Сматрам да машта значајно доприноси учењу.“).

Табела 2. Карактеристике издвојених фактора на скали стваралаштва-наставници

	Својствена вредност	Објашњена варијанса (%)	Кумулативна варијанса (%)	Број ставки унутар фактора
Подстицање флексибилности и флуентности	7,266	22,019	22,019	13
Процес учења	2,693	8,160	30,180	7
Допринос игре и маште	1,741	5,275	35,454	6
Рад са даровитим ученицима	1,559	4,725	40,180	4
Додатне активности	1,403	4,251	44,431	3

Следећа димензија групише ставке у вези с *организацијом активности ради „тестирања“ граница потенцијала ученика* укључујући сарадњу наставника са другим институцијама у том процесу (нпр. „Када радим са даровитим ученицима укључујем и друге стручњаке и институције које се баве даровитом децом.“). Последња димензија окупља ставке у вези с *организовањем додатних активности* за ученике (нпр. „Налазим се у групи наставника који организују додатне активности за ученике.“).

Када говоримо о перцепцијама ученика у вези са подстицањем стваралаштва у школи, издвојено је пет димензија, које објашњавају скоро 40% варијансе. Прва димензија окупља ставке у вези са доживљајем ученика да *уче кроз игру и/или експеримент* (нпр. „Наставници нас подстичу да испитујемо различите могућности и експериментишемо на часу.“ или “На часу учимо нове лекције кроз игру.”). Други скуп издвојених ставки повезан је са перцепцијом ученика у вези са *начинима учења* које они сматрају најцелесходнијим (нпр. „Сматрам да бих био/ла успешнији/а у школи када бих учио/ла кроз игру, а не само уз помоћ књиге и предавања.“ или „Наставници мисле да учење кроз игру наставу чини неозбиљном.“). Трећа група тврдњи груписана је око *идеје наставе као изазова*, односно идеје ученика да их оно што им се дешава у школи тера да размишљају даље о проблему којим се баве (нпр. „Наставници нам на часу задају и теже задатке који нас подстичу да размишљамо о проблему.“ или „Када читамо неки текст или решавамо задатак, после тога постављамо питања, дискутујемо и изводимо закључке.“). Наредна група ставки окупљена је око доживљаја ученика да *наставници уважавају мишљење ученика*, односно да ученици слободно размењују мишљења са наставницима (нпр. „Наставници траже од нас да проценимо за коју оцену знамо градиво.“ или „Наставници нам дозвољавају да се расправљамо када о ономе што учимо на часу имамо различита мишљења.“). И на крају пета група ставки груписана је око идеје да ученици у школи имају прилику да се *баве истраживањем* како проблема, тако и сопствених склоности и интересовања (нпр. „У последњих годину дана бавили смо се истраживачким радом, посматрали, анализирали и вршили огледе – на терену или у лабораторији; посећивали институте, архиве, музеје...“ или „Када наставници примете да имамо склоности за одређену област, подстичу нас да учествујемо у додатној настави, секцијама или другим активностима у школи.“)

Као што се може видети, димензије око којих се организују перцепције наставника и ученика у вези са концептом подстицања стваралаштва у настави квалитативно се разликују. Ове разлике у перцепцијама се задржавају и на нивоу анализе појединачних ставки унутар сваког концепта ($F=4741,815$, $df=33$, $p=0.000$).

Табела 3. Карактеристике издвојених фактора на скали стваралаштва – ученици

	Својствена вредност	Објашњена варијанса (%)	Кумулативна варијанса (%)	Број ставки унутар фактора
Игра у настави	5,325	16,135	16,135	9
Процес учења	3,325	10,075	26,210	11
Настава као изазов	1,586	4,807	31,018	4
Ученик као критичар	1,3001	3,942	34,959	4
Истраживање у настави	1,179	3,572	38,532	5

Табела 4. Дескриптивни показатељи разлика ставки између наставника и ученика унутар концепта стваралаштво

Ставка (ради лакшег прегледа наведене су формулације ставки из наставничког упитника)	Група	AS	SD	t	Sig.
Користим игру за обраду наставних садржаја .	наставници	3,81	1,145	43,396	0,000
	ученици	1,73	,779		
Организујем истраживачки рад ученика у вези са наставним садржајима (рад у лабораторији или на терену или рад на тексту, посета институтима, архивама, галеријама и музејима...).	наставници	3,13	1,075	26,755	0,000
	ученици	1,87	,897		
За ученике смишљам или бирам задатке који су за нијансу тежи од онога што они могу.	наставници	3,63	1,215	,368	0,713
	ученици	3,61	1,093		
Подстичем ученике да на часу дискутују и да аргументују свој став.	наставници	4,39	,660	32,262	0,000
	ученици	2,98	1,263		
Тражим од ученика да процене и образложе квалитет свог рада.	наставници	3,95	,810	13,466	0,000
	ученици	3,36	1,104		
Када ученици заврше рад на неком проблему/задатку, подстичем их да размишљају о добрим и лошим странама приступа који су применили.	наставници	3,99	,818	-4,458	0,000
	ученици	4,18	1,065		
Стижем да организујем различите активности у којима ученици могу да испитају границе својих способности и вештина.	наставници	3,42	,900	14,951	0,000
	ученици	2,72	1,145		
Подстичем ученике да нешто осмишљавају или стварају, а не само да усвајају градиво.	наставници	4,06	,803	36,770	0,000
	ученици	2,52	1,025		

Ставка (ради лакшег прегледа наведене су формулације ставки из наставничког упитника)	Група	AS	SD	t	Sig.
Истичем сваку оригиналну идеју или рад ученика и одмах се потрудим да се у школи за то сазна.	наставници	3,87	,987	29,277	0,000
	ученици	2,40	1,205		
Подстичем ученике да испитују различите могућности и да експериментишу.	наставници	3,81	,821	30,847	0,000
	ученици	2,45	1,102		
Подстичем ученике да дају што више различитих идеја за решавање задатака на часу.	наставници	4,17	,764	16,261	0,000
	ученици	3,47	1,123		
Идеје које ученици изнесу одређују садржај и ток мог часа.	наставници	3,38	,881	5,701	0,000
	ученици	3,11	1,159		
Подстичем ученике да на различите начине решавају проблеме, чак и ако на том путу праве грешке.	наставници	3,85	,842	14,177	0,000
	ученици	3,19	1,201		
Након читања неког текста или решавања задатка, подстичем ученике да постављају питања, изводе закључке и дискутују о проблему.	наставници	4,42	,699	8,172	0,000
	ученици	4,09	1,073		
Од ученика не тражим само да дођу до решења, већ их подстичем да анализирају и дефинишу проблем.	наставници	4,24	,741	8,510	0,000
	ученици	3,89	1,104		
Приликом решавања задатака подстичем ученике да понуде нове и необичне идеје без страха да ће неко да им се смеје.	наставници	4,34	,711	28,687	0,000
	ученици	3,00	1,330		
Све ученике који имају склоности према мом предмету подстичем да активно учествују у додатној настави, секцијама или другим активностима.	наставници	4,48	,715	15,719	0,000
	ученици	3,78	1,237		
Када радим са даровитим ученицима, укључујем и друге стручњаке и институције које се баве даровитом децом.	наставници	2,94	1,212	6,734	0,000
	ученици	2,55	1,293		
Налазим се у групи наставника који организују додатне активности за ученике.	наставници	3,85	1,086	3,266	0,000
	ученици	3,67	1,199		
Нема потребе да се ученицима детаљно образлаже оцена.	наставници	4,16	1,001	13,751	0,000
	ученици	3,44	1,278		
Дозвољавам расправу на часу уколико постоје различита мишљења о ономе што учимо.	наставници	4,25	,768	35,546	0,000
	ученици	2,65	1,216		
Коришћење игре у наставне сврхе подстиче децу свих узраста да уче.	наставници	4,23	,937	12,206	0,000
	ученици	3,58	1,377		

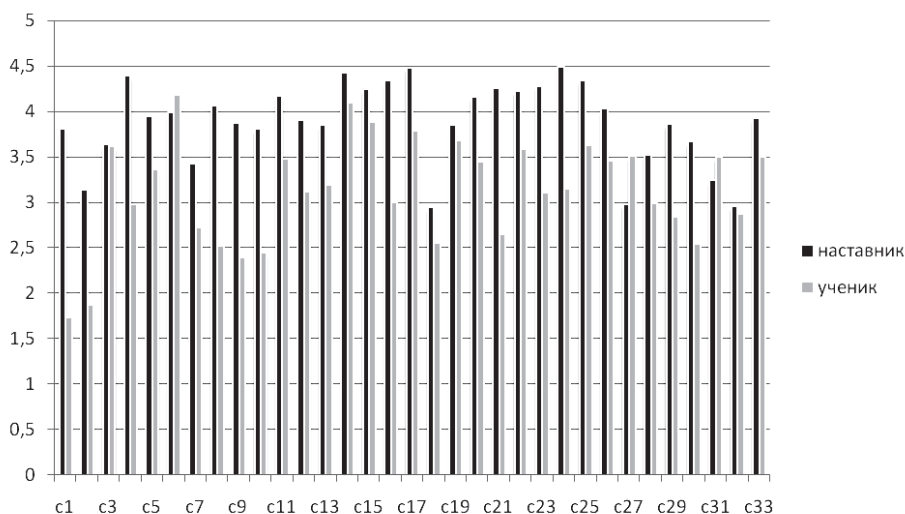
Ставка (ради лакшег прегледа наведене су формулације ставки из наставничког упитника)	Група	AS	SD	t	Sig.
Сматрам да машта знатно доприноси учењу.	наставници	4,28	,816	25,373	0,000
	ученици	3,10	1,227		
Важно ми је да откријем способности сваког ученика, чак и када се они нарочито не истичу.	наставници	4,49	,633	29,498	0,000
	ученици	3,15	1,355		
На додатној настави и секцијама важније ми је да ученици развију креативно мишљење него да се припремају за победу на такмичењу.	наставници	4,34	,846	14,916	0,000
	ученици	3,62	1,266		
Увођење игровних активности наставу чини неозбиљном.	наставници	4,03	1,053	10,447	0,000
	ученици	3,46	1,314		
Најбољи начин да деца нешто науче јесте да им се више пута понове наставни садржаји.	наставници	2,98	1,143	-9,432	0,000
	ученици	3,51	1,266		
У основној школи ученици нису у стању да проблему приђу из различитих углова.	наставници	3,52	1,035	10,048	0,000
	ученици	2,99	1,291		
ученици који често изражавају своје мишљење на часу и постављају питања желе само да скрену пажњу на себе.*	наставници	3,86	,887	20,132	0,000
	ученици	2,84	1,351		
Циљ школе је стицање знања, а ученици ће већ сами схватити смисао.	наставници	3,66	1,123	20,179	0,000
	ученици	2,53	1,301		
Наставник је тај који поставља и дефинише проблеме, а учеников задатак је да нађе решење.*	наставници	3,24	1,096	-4,827	0,000
	ученици	3,50	1,194		
Немам довољно времена да посветим пажњу деци са изузетним потенцијалима.	наставници	2,95	1,307	1,280	0,201
	ученици	2,87	1,313		
Углавном предајем јер немам времена за друге начине рада	наставници	3,92	,965	8,476	0,000
	ученици	3,50	1,227		

* ставка се налази и у оквиру концепта иницијатива, њене дескриптивне карактеристике приказане су само у овој табели

Највеће разлике се испољавају у перцепцијама наставника и ученика у вези с учесталашћу коришћења *игре* за обраду наставних садржаја, организовања *истраживачког* рада ученика у вези са наставним садржајима, подстицања ученика да на часу *дискутују* и да *аргументују* свој став, подстицања ученике да нешто осмишљавају или *стварају*, и испитују различите могућности и да *експериментирају*. Наставничке процене говоре о

већој учесталости ових поступака и прилика у односу на одговоре ученика. Наставници такође чешће извештавају да редовно истичу сваку оригиналну идеју или рад ученика и труде се да се у школи за то сазна. Такође кажу да у својој пракси често подстичу ученике да анализирају и дефинишу проблем. Занимљиво је да се веома позитивно оцењује и тврдња да машта много доприноси учењу. Наставници чешће него ученици сматрају да нема потребе да се ученицима детаљно образлаже оцена. За разлику од својих наставника, ученици далеко чешће сматрају да ипак најбоље уче када им наставник више пута *не понавља* оно што је већ рекао.

График 1. Приказ разлика у одговорима наставника и ученика на нивоу ставки – концепт стваралаштво



НАПОМЕНА: Ознаке c1-c33 се односе на појединачне ставке унутар концепта стваралаштво

Иницијатива

У вези са перцепцијама наставника на тему подстицања иницијативе у школи, издвојене су четири димензије око којих је могуће организовати наставничке перцепције, објашњавајући 45% варијансе. Прва димензија окупља ставке у вези са подстицањем ученика да *реализују идеје и интересовања* (нпр. „Кад ученици имају неку добру идеју, подстичем их да разраде план организације и реализације.“ или „На сваком часу одвојим време за питања и додатна интересовања ученика.“). Други скуп издвојених ставки везује се за перцепцију *ученика као пасивног субјекта* у школи (нпр.

„Највише волим оне ученике који седе и уче оно што им задам.“). Трећи скуп ставки организован је око теме која се тиче релације наставник–ученик где је **наставник као подржавајући чинилац акције ученика** (нпр. „Тешко ми је да закључим оцену уколико редовно не пратим активност и труд ученика у току школске године.“ или „Као наставник, дужан сам да подржавам своје ученике све док не заврше акцију коју су започели.“). Последњи скуп ставки везује се поново за перцепцију наставника у вези са релацијом наставник–ученик, али у домену доживљаја да је **ученик равноправни партнер** (нпр. „Битно ми је да се моји ученици осећају слободним да кажу шта мисле.“).

Табела 5. Карактеристике издвојених фактора на скали иницијатива – наставници

	Својствена вредност	Објашњена варијанса (%)	Кумулативна варијанса (%)	Број ставки унутар фактора
Подстицање ученика да реализују идеје и интересовања	3,948	20,780	20,780	6
Ученик као пасивни субјект	1,977	10,404	31,185	6
Наставник као подржавајући чинилац ученичких акција	1,594	8,389	39,572	4
Ученик као равноправни субјект	1,101	5,793	45,366	3

Када је реч о перцепцијама ученика у вези са подстицањем иницијативе у школи, издвојене су три димензије око којих је могуће организовати перцепције ученика, које објашњавају 40% варијансе. Прва димензија окупља ставке у вези са доживљајем наставника као некога ко **подржава интересовања ученика и третира их као равноправне партнере** (нпр. „Наставници се труде да упознају наше хобије и интересовања.“ и „Када ја или моји другари нешто радимо, наставници нас охрабрују да не одустанемо и да завршимо оно што смо започели.“). Други скуп издвојених ставки окупља ставке у вези са перцепцијом да се од **ученика очекује пасивност** и да наставник није неко ко цени када ученици постављају превише питања (нпр. „Наставници не воле да ученици постављају питања на часу.“ или „Наставници не воле ученике који често постављају питања и износе своје мишљење на часу.“). Трећу димензију није било могуће једнозначно интерпретирати.

У перцепцијама наставника и ученика постоје извесне сличности (нпр. димензија ученик као пасиван субјект), али и знатне разлике у начину како сагледавају подстицаје за иницијативу у наставном процесу. На нивоу ставки разлике у перцепцијама наставника и ученика су значајне ($F=8716,353$ $df=19$ $p=0.000$).

Табела 6. Карактеристике издвојених фактора на скали иницијатива – ученици

	Својствена вредност	Објашњена варијанса (%)	Кумулативна варијанса (%)	Број ставки унутар фактора
Подстицање интересовања ученика / ученик као равноправни субјект	4,663	24,543	24,543	11
Ученик као пасивни субјект	1,804	9,494	34,036	5
(Нема интерпретације)	1,222	6,431	40,468	3

Табела 7. Дескриптивни показатељи разлика ставки између наставника и ученика унутар концента иницијатива

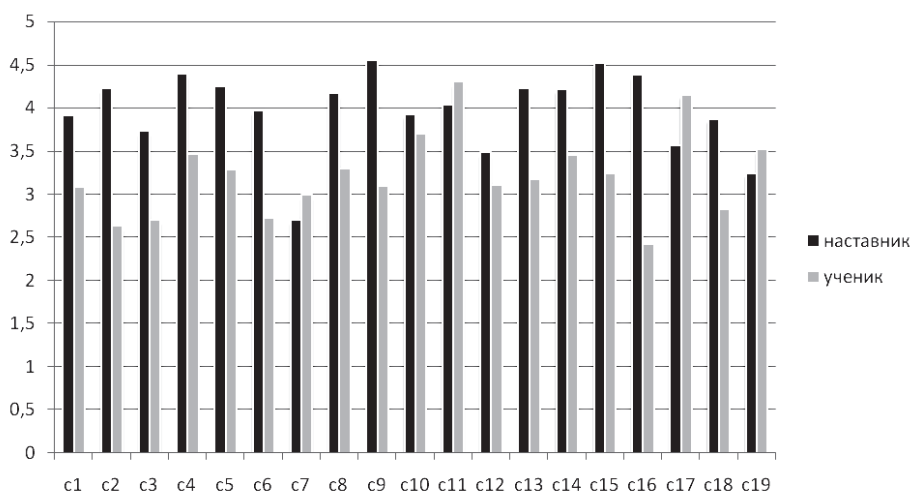
Ставка (ради лакшег прегледа наведене су формулације ставки из наставничког упитника)	група	AS	SD	t	Sig.
Покушавам да сазнам чиме се баве моји ученици у слободно време да бих повезао/ла њихова лична искуства са наставним садржајима.	наставници	3,91	,847	18,444	0,000
	ученици	3,08	1,191		
Кад ученици имају неку добру идеју, подстичем их да разраде план организације и реализације.	наставници	4,23	,785	37,030	0,000
	ученици	2,64	1,167		
Подржавам ученике и помажем им када покажу жељу да нешто корисно организују, чак и када други наставници негативно реагују.	наставници	3,73	,982	21,741	0,000
	ученици	2,71	1,131		
Учим ученике да преузму одговорност за акције које су предузели.	наставници	4,40	,738	21,992	0,000
	ученици	3,47	1,196		
Када ученик наиђе на тешкоћу или препреку у раду, охрабрујем га да самостално пронађе начине како да се с тим избори.	наставници	4,24	,697	23,391	0,000
	ученици	3,28	1,176		
Хобији и интересовања ученика нису ствар којима наставници треба да се баве.	наставници	3,97	1,047	23,852	0,000
	ученици	2,72	1,306		
Ученици ће важност онога што уче у школи увидети тек у будућности.	наставници	2,71	1,233	-4,902	0,000
	ученици	3,00	1,407		
Волим да чујем критику од ученика и трудим се да исправим оно у чему грешим.	наставници	4,17	,853	18,036	0,000
	ученици	3,30	1,345		

Ставка (ради лакшег прегледа наведене су формулације ставки из наставничког упитника)	група	AS	SD	t	Sig.
Битно ми је да се моји ученици осећају слободним да кажу шта мисле.	наставници	4,55	,695	33,528	0,000
	ученици	3,09	1,292		
Важније ми је да видим да се ученик труди него да увек постиже добар резултат.	наставници	3,93	,881	5,110	0,000
	ученици	3,69	1,159		
Тешко ми је да закључим оцену уколико редовно не пратим активност и труд ученика у току школске године.	наставници	4,04	,960	-5,811	0,000
	ученици	4,30	1,041		
Тражим да ученици ствари раде онако како сам ја рекао/ла, а не онако како они мисле да треба.	наставници	3,49	1,097	7,240	0,000
	ученици	3,10	1,274		
Као наставник, дужан сам да подржавам своје ученике све док не заврше акцију коју су започели.	наставници	4,22	,821	23,705	0,000
	ученици	3,17	1,202		
На сваком часу одвојим време за питања и додатна интересовања ученика.	наставници	4,21	,701	17,634	0,000
	ученици	3,45	1,275		
Волим кад ученици мисле својом главом, чак и ако се тиме супротстављају мом мишљењу.	наставници	4,52	,633	31,927	0,000
	ученици	3,24	1,206		
Не волим када ученици постављају питања, јер то омета рад на часу.	наставници	4,38	,810	42,445	0,000
	ученици	2,42	1,303		
Највише волим оне ученике који седе и уче оно што им задам.	наставници	3,56	1,087	-11,97	0,000
	ученици	4,15	1,084		

Разлике су значајне у случају свих ставки које описују конструкт иницијативе. Такође, приметно је да одговори наставника имају тенденцију да буду позитивнији у односу на одговоре ученика.

Највеће разлике између наставника и ученика видљиве су у ставкама које се тичу перцепције у вези са подстицањем ученика. Тако наставници позитивније процењују сопствену спремност да подрже добру идеју ученика, али и да ученик истраје у својим намерама. Наставници такође позитивније процењују своју спремност да се интересују за хобије ученика и подстичу ученике на личну одговорност, слободно изражавање мишљења и постављање питања. Ученици, с друге стране, у већој мери сматрају да им неће користити у животу оно што уче у школи, као и да наставници у већој мери узимају у обзир труд ученика (наставничке перцепције су овде негативније), затим да преферирају оне ученике који мирно седе на часу и слушају, те на крају да је на часу ипак наставник тај који поставља проблем, а на ученику је само да га решава.

График 2. Приказ разлика у одговорима наставника и ученика на нивоу ставки иницијатива



НАПОМЕНА: Ознаке c1-c19 се односе на појединачне ставке унутар концепта иницијатива

Сарадња

Када анализирамо перцепције наставника у вези са подстицањем сарадње у школи, издвојене су четири димензије око којих је могуће организовати наставничке перцепције, објашњавајући 51% варијансе. Прва димензија окупља ставке у вези с *организацијом групног рада на часу* (нпр. “Организујем групни рад ученика у настави.”). Други скуп издвојених ставки окупља ставке у вези са *просоцијаним понашањем и емоционалним реаговањем* ученика (нпр. „Ученици разговарају са мном о својим личним проблемима.“ или „Важније ми је да ученике научим међусобном уважавању и поштовању него да испредајем све што сам испланирао/ла.“).

Трећа димензија окупља ставке попут „Немам времена да разговарам са ученицима о томе како су схватили градиво.“ или „На часу се пре свега обраћам ученицима који показују највеће интересовање за градиво.“, коју смо условно назвали *наставник као преносилац знања*. Последња издвојена димензија се тематски везује за ставке попут „Осећања ученика нису предмет бављења наставника.“ или „Ако постоји сукоб у одељењу, ја се не мешам уколико то није упадљиво и значајно за извођење наставе“ и назваћемо је *отуђеност наставника*.

Када је реч о перцепцијама ученика у вези са подстицањем сарадње у школи, издвојене су три димензије око којих је могуће организовати њихове перцепције, објашњавајући скоро 40% варијансе. Прва димензија окупља ставке у вези са *просоцијалним понашањем на часу и емоционалним реаговањем* (нпр. „Са наставницима причамо о томе како се треба понашати и опходити према другима.” или „Наставници показују да брину о томе како се ја осећам.”). Други скуп издвојених ставки укључује ставке које се односе на *отуђеност наставника* попут „Наставнике не интересује како се ми у одељењу слажемо.“ или „Наставници нас опомињу да причу и дружење оставимо за време после школе“. Трећа димензија окупља ставке у вези са перцепцијом ученика о начину *организације групног рада на часу*, попут „Наставници организују час тако што нас поделе у мање групе и дају нам задатке које треба заједнички да урадимо.“ или „Наставници нам не дају да радимо у мањим групама јер смо тада немирни.“

Табела 8. Карактеристике издвојених фактора на скали сарадња – наставници

	Својствена вредност	Објашњена варијанса (%)	Кумулативна варијанса (%)	Број ставки унутар фактора
Организација групног рада на часу	4,210	26,316	26,316	4
Просоцијално понашање / емоционално реаговање	1,423	8,892	35,208	4
Наставник као преносилац знања	1,331	8,320	43,528	3
Отуђеност наставника	1,188	7,425	50,953	5

Табела 9. Карактеристике издвојених фактора на скали сарадња – ученици

	Својствена вредност	Објашњена варијанса (%)	Кумулативна варијанса (%)	Кронбахова алфа (α)	Број ставки унутар фактора
Просоцијално понашање / емоционално реаговање	3,519	21,998	21,998		8
Отуђеност наставника	1,654	10,336	32,333		4
Организација групног рада на часу	1,159	7,244	39,577		4

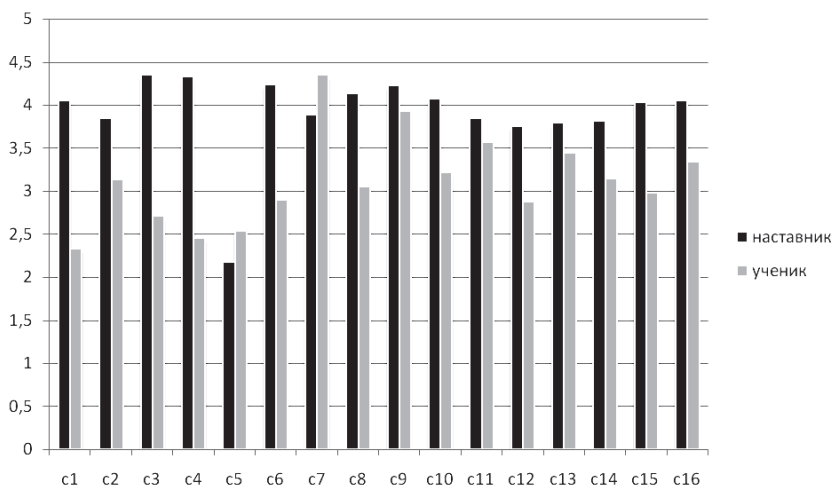
Табела 10. Дескриптивни показатељи разлика ставки између наставника и ученика унутар концепта сарадња

Ставка (ради лакшег прегледа наведене су формулације ставки из наставничког упитника)	група	AS	SD	t	Sig.
Организујем групни рад ученика у настави.	наставници	4,05	,858	45,527	0,000
	ученици	2,33	,797		
Важније ми је да ученике научим међусобном уважавању и поштовању него да испредајем све што сам испланирао/ла.	наставници	3,85	,978	15,146	0,000
	ученици	3,14	1,131		
Искуство ми говори да ће ученици пре поштовати правила понашања и рада на часу уколико их формулишемо заједно.	наставници	4,35	,822	35,713	0,000
	ученици	2,71	1,273		
Осећања ученика нису предмет бављења наставника.	наставници	4,33	,938	40,769	0,000
	ученици	2,45	1,143		
Имам утисак да је ученицима тешко да ме прате, јер морам да користим стручну терминологију.	наставници	2,18	1,075	-7,182	0,000
	ученици	2,53	1,124		
Односи међу ученицима су њихова лична ствар.	наставници	4,24	,939	27,496	0,000
	ученици	2,90	1,279		
Дружење треба да се дешава ван школе.	наставници	3,89	1,335	-8,475	0,000
	ученици	4,35	,976		
Ако постоји сукоб у одељењу, ја се не мешам уколико то није упадљиво и значајно за извођење наставе.	наставници	4,14	1,040	21,162	0,000
	ученици	3,05	1,289		
Не видим предности групног рада у настави.	наставници	4,22	,925	6,066	0,000
	ученици	3,93	1,264		
Групни рад ученика ствара хаос у одељењу.	наставници	4,07	1,007	17,169	0,000
	ученици	3,21	1,261		
Ученици више воле да раде самостално него у групи.	наставници	3,84	1,024	5,405	0,000
	ученици	3,56	1,339		
Ученици разговарају са мном о својим личним проблемима.	наставници	3,75	1,007	16,764	0,000
	ученици	2,87	1,372		
Немам времена да разговарам с ученицима о томе како су схватили градиво.	наставници	3,79	1,094	6,955	0,000
	ученици	3,45	1,135		
На часу се пре свега обраћам ученицима који показују највеће интересовање за градиво.	наставници	3,81	1,069	12,525	0,000
	ученици	3,15	1,353		
Одвојим време да разговарам с ученицима о томе колико је важно да схвате како се други осећа.	наставници	4,03	,936	22,323	0,000
	ученици	2,98	1,200		
Немам времена да ученике подучавам вештинама мирног решавања конфликта.	наставници	4,05	1,008	14,030	0,000
	ученици	3,34	1,282		

Иако су перцепције наставника и ученика донекле слично организоване (димензије организација групног рада на часу и просоцијално понашање / емоционално реаговање), у смислу значења оне су различите на ставкама које се директно тичу наставникових капацитета да саслуша ученика или уважи осећања ученика. На нивоу свих ставки разлике у перцепцијама наставника и ученика су значајно различите ($F=8327,266$, $df=16$, $p=0.000$) унутар концепта.

Најзначајније разлике су видљиве на ставкама у вези са проценом учесталости организовања групног рада у настави, спремности наставника да уважи осећања ученика, одвоји време за разговор у вези с осећањима ученика или да се правила понашања у одељењу утврде заједничким снагама. Наставничке процене су далеко позитивније у односу на оне које дају ученици. Једине ставке где су процене ученика више од процена наставника односе се на учесталост коришћења речи на часу које ученицима нису познате (процена учесталости код наставника је нижа) и опомињања ученика да дружењу ипак није место у школи. У оба случаја ради се о таквој формулацији питања која се уклапа у доминирајућу тенденцију да наставници виде наставну праксу у позитивнијем светлу. Наиме, ученици сматрају да наставници користе непознате речи чешће него што то мисле сами наставници и да наставници чешће опомињу ученике да школа није за дружење него што то мисле њихови наставници.

График 3. Приказ разлика у одговорима наставника и ученика на нивоу ставки – сарадња



НАПОМЕНА: Ознаке c1-c16 се односе на појединачне ставке унутар концепта сарадња

Закључак

Резултати показују да се наставничке и ученичке перцепције у вези са конструктима иницијативе, стваралаштва и сарадње не могу свести на исте базичне димензије. Иако постоје извесне сличности у перцепцијама наставника и ученика у сваком од домена, разлике су више него евидентне. Иницијатива и сарадња у већој мери представљају конструкте у вези са којима постоји извесно слагање између наставника и ученика, док стваралаштво, посебно дивергентно/латерално мишљење у поређењу с иницијативом и сарадњом бива у већој мери различито у перцепцијама наставника и ученика. Једно од објашњења је можда и у томе што је концепт стваралаштва сложенији и обухвата разноликије групе ставки – игру и машту, дивергентно мишљење, критичко мишљење, подстицање вишеструких способности. Не треба ипак заборавити да је унутар изведене студије ово прво испитивање факторске структуре поменутих концепата, те да ће даље анализе допринети да боље схватимо релације између перцепција наставника и ученика. Засад први резултати ипак указују на то да су перцепције ове две значајне групе у нашим школама квалитативно другачије, барем када је реч о подстицању стваралаштва, сарадње и иницијативе у настави.

Одговори наставника и ученика на нивоу ставки унутар сваког од концепата такође се знатно разликују. Постоји општа тенденција у одговорима наставника да подстичу сарадњу, стваралаштво и иницијативу у школи далеко чешће него што то мисле ученици. То значи да наставници виде наставну праксу у позитивнијем светлу него ученици 8. разреда. Наведени резултат показује да наставници вероватно дају социјално пожељне одговоре јер имплицитно себе виде као одговорне за наставни процес, док су ученици вероватно престроги јер наставнике такође сматрају одговорним, а у настави не препознају оно што смо их питали у упитнику. На основу искуства из праксе мало је вероватно да су компоненте Тролиста (иницијатива, сарадња и стваралачки рад ученика) заиста веома заступљене у школској пракси (осим можда донекле сарадња кроз групни рад ученика), те утолико пре можемо позитивне резултате наставника сматрати недовољно објективним. Тврдње су тако постављене да се односе на опис понашања учесника у наставној пракси изражен кроз бихевиоралне показатеље, тако да се одговори ученика, као и наставника, могу сматрати веродостојним јер су непосредно доступни перцепцији, а не личним тумачењима. Чини се да су наставници и ученици две поларизоване стране које различито виде исту наставну праксу (ученици су из истих школа као и наставници) те можемо тврдити да мишљење наставника свакако не може бити једини валидан параметар за закључивање о стању у школској пракси. Перцепције ученика такође имају своју тежину.

У последње две деценије све је више истраживања која истичу значај имплицитних педагогија, односно мишљења наставника о наставној пракси (Dann, 1990). Иако начин на који наставници тумаче и сагледавају свакодневну праксу утиче на оно што се одвија у учионици, поједине студије говоре у прилог томе да пожељне рефлексије о образовној пракси нужно не морају допринети квалитетнијем делању наставника (Stigler & Hiebert, 1999; Radišić, 2013). Позитивни одговори које смо добили на наставничком упитнику да у настави има иницијативе, сарадње и стваралачког рада ученика, када се упореде са релативно негативним проценама ученика о истим феноменима на паралелним тврдњама, сведоче да су наставници имплицитно свесни да је пожељно подстицати креативност, иницијативу и сарадњу међу ученицима коришћењем игре, истраживачког рада и различитих облика учења путем пројеката и да можда и сами искрено у то верују, али да то из неких разлога не спроводе довољно у пракси. У противном, и ученици би се сложили да иницијативе, стваралачког рада и сарадње у настави има довољно. Управо из тих разлога подаци добијени са различитих упитника не би требало да буду једини извор увида о стању у пракси, нарочито уколико одређено истраживање има за циљ да обавести креаторе политика о текућем стању и могућим пожељним правцима промена у нашим школама.

Конечно, подаци јасно указују на то да је актуелна школска пракса у Србији још далеко од развијања виталних компетенција за 21. век (иницијативе, сарадње и стваралаштва) те би у том контексту требало преформулисати циљеве и приступе савременог курикулума, као и оријентацију у иницијалном образовању и даљем професионалном развоју наставника.

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

Литература

- Cachia, R. & Ferrari, A. (2010). Creativity in Schools: A Survey of Teachers in Europe. *JRC Scientific and Technical Reports*, European Commission. Luxemburg: Joint Research Centre, Institute for Prospective Technological Studies.
- Dann, H. D. (1990). Subjective Theories: A New Approach to Psychological Research and Educational Practice In Semin, G. R. & Gergen, K. J. (Eds.), *Everyday Understanding, Social and Scientific Implications*, (227-243) Newbury Park: Sage Publications.
- De Bono, E. (2000). *Šest šešira za razmišljanje*. Beograd: Finesa.
- Đerić, I, Bodroža, B. & Lalić-Vučetić (2012). Иницијатива и автономна мотивација у *Стваралаштво, иницијатива и сарадња – нови приступ образовању – I. Deo*, (125-152). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja

- Đurišić-Bojanović, M. (2009). *Psihološke perspektive demokratskih odnosa*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: the theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.
- Guilford, J. P. (1967). *The nature of human intelligence*. New York: McGraw Hill Book.
- Guilford, J. P. (1983). Transformation abilities or functions. *Journal of Creative Behavior*, 17(2), 75-83.
- Kovačić, B. (2012). Trefoil: a preferred approach to the future. y *Stvaralaštvo, inicijativa i saradnja – novi pristup obrazovanju – I. deo.*, (221-252). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Lee, K. & Walsh, D. J. (2004). Teaching children at risk, an American pre-school teacher's folk psychology and folk pedagogy, *Journal of Early Childhood Research*, 2(3), 229–246.
- Marjanović, A. (2012). Ka novoj paradigmi obrazovanja u *Stvaralaštvo, inicijativa i saradnja – novi pristup obrazovanju – I. Deo*, (45-68). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Panov, V. I. (2002). Gifted Children. *Russian Education and Society*, 44 (10), 52-80.
- Radišić, J. (2013). Uticaj pedagoških koncepcija nastavnika na nastavni proces. Beograd: Filozofski fakultet, Univerzitet u Beogradu (doktorska disertacija).
- Sharan, S. (1990). The group investigation approach to cooperative learning in M. Brubacher, R. Payne & K. Rickett (Eds.), *Perspectives on small group learning*. (29-42) Rubicon Publishing inc.
- Slavin. R. (1980). Cooperative learning. *Review of Educational Research*, 50(2), 315-342.
- Stigler, J. & Hiebert, J. (1999). *The Teaching Gap: Best Ideas from the World's teachers for Improving Education in the Classroom*. New York: The Free Press.
- Shiever, S. W. & J. Maker (1997). Enrichment and acceleration: an overview and new directions In N. Collangelo & G.A.Davis (Eds.), *Handbook of gifted education*. (113-125) Boston: Allyn & Bacon.
- Sternberg, J. R. (1997). A triarchic view of giftedness: theory and practice. In N. Colangelo & G. A. Davis (eds.). *Handbook of gifted education*. Boston: Allyn & Bacon.
- Šefer, J (2005). *Kreativne aktivnosti u tematskoj nastavi*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Šefer, J (2008). *Evaluacija kreativnih aktivnosti u tematskoj nastavi*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Šefer, J (2012). *Kreativna nastava u praksi: igra i istraživanje*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Šefer, J. (1996). Vođe u kreativnim aktivnostima saradničkih grupa učenika. *Psihologija*, 4, 449-462.
- Šefer, J. (2012). Trefoil: Key components of the new educational approach y *Stvaralaštvo, inicijativa i saradnja – novi pristup obrazovanju- I Deo*, (221-252) Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Ševkušić, S. & D. Stanković (2012). Saradnja u *Stvaralaštvo, inicijativa i saradnja – novi pristup obrazovanju- I Deo*, (153-182) Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Wallace B.; J. Maker & B. Zimmerman (Eds.) (2009). *International - Thinking Actively in a Social Context: Theory and Practice*. Oxon, UK: TASC International.

<http://www.discover.arizona.edu/> (stranici pristupljeno 16.10.2013.)

<http://www.tascwheel.com/> (stranici pristupljeno 15.9.2013.)

Elisabeth Gilbert, Your exclusive creative genius, YouTube TED (predavanje dostupno na <http://www.youtube.com/watch?v=86x-u-tz0MA>, stranici pristupljeno 15.9.2013)

Подаци о ауторкама: :

Јасмина Шефер, научни саветник, бави се истраживањем подстицања креативности и интердисциплинарном наставом у школи. Институт за педагошка истраживања, Добрињска 11/III, 11000 Београд, e-mail: jsefer@rcub.bg.ac.rs

Јелена Радишић, истраживач сарадник, бави се истраживањем наставе и креативношћу у школи. Институт за педагошка истраживања, Добрињска 11/III, 11000 Београд, e-mail: jradisic@rcub.bg.ac.rs

УТИЦАЈ ИМПЛЕМЕНТАЦИЈЕ ОБРАЗОВНИХ СТАНДАРДА НА ОЦЕЊИВАЊЕ И ПОСТИГЊУЋЕ УЧЕНИКА: ОЧЕКИВАЊА НАСТАВНИКА

Апстракт Циљ рада је да се сагледају очекивања наставника у погледу утицаја имплементације образовних стандарда на оцењивање и постигнуће ученика. Истраживање је обухватило 400 наставника основне школе који предају предмете природних наука (географија, биологија, физика и хемија). Поред наставног предмета, варијабле истраживања су: пол, дужина радног стажа и регион у коме наставник ради. Анализиран је сет питања из експлоративног упитника конструисаног за потребе ширег истраживања о имплементацији образовних стандарда у основну школу. Резултати показују да мало више од половине наставника очекује да ће образовни стандарди довести до битнијих промена у њиховом раду, али је већина усаглашена да ће се те промене догодити у домену оцењивања ученика. Утврђене су разлике у очекивањима наставника различитих предмета: највећу помоћ од имплементације стандарда очекују наставници хемије, док највеће промене у домену оцењивања очекују наставници географије. Имплементација образовних стандарда највише ће ограничити могућности субјективне процене наставника хемије и највише ће утицати на смањење броја слабих оцена и, последично, на повећање броја бољих ученика из физике. На основу добијених налаза опажене су и регионалне разлике међу наставницима у погледу перцепције ученичких знања према когнитивним доменима.

Кључне речи: стандарди, имплементација, очекивања наставника, наставни предмет, регион.

THE IMPACT OF THE IMPLEMENTATION OF THE EDUCATIONAL STANDARDS ON ASSESSMENT AND STUDENTS' ACHIEVEMENT : THE TEACHERS' EXPECTATIONS

Abstract The aim of the study was to determine the expectations of the teachers related to the influence of the educational standards on assessment and achievements of the students. The research included 400 primary-school teachers who teach natural sciences (geography, biology, physics and chemistry). Apart from the subject the variables matters were: gender, length of service and the region in which a teacher works. We analyzed the data gained by the use of the explorative questionnaire construed for a wider research on the implementation of the educational standards in primary school. The results show that a bit more than half the teachers expect that the educational standards will induce important changes in their work, and the majority agree that the changes will be in the domain of assessment of the students' achievements. There are

¹ malinic.dusica@gmail.com

some differences in the expectations between the teachers of different subjects: chemistry teachers expect the biggest help from the implementation of the standards, while geography teachers expect the biggest changes in the domain of assessment. The implementation of the educational standards will mostly limit the possibilities of subjective assessments in chemistry and will be helpful in the reduction of failing grades and, consequently, increase achievements in physics. The obtained results revealed also regional differences related to the teacher's perception of the student's knowledge according to the cognitive domains.

Keywords: standards, implementation, teachers' expectations, school subject, region.

ВЛИЯНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ НА ОЦЕНКУ И УСПЕВАЕМОСТЬ УЧАЩИХСЯ: ОЖИДАНИЯ УЧИТЕЛЕЙ

Резюме Целью данной работы является рассмотрение ожиданий учителей в отношении последствий осуществления образовательных стандартов и их влияния на оценки и успеваемость учащихся. Исследование проведено на примере 400 учителей основной школы, которые преподают предметы естественных наук (географию, биологию, физику и химию). Наряду с учебным предметом, переменные исследования были: пол, стаж работы и регион, в котором учитель живет и работает. Был проанализирован ряд вопросов из поискового опроса, предназначенного для более широкого исследования осуществления образовательных стандартов в основной школе. Результаты показывают, что чуть более половины преподавателей предполагают, что образовательные стандарты приведут к значительным изменениям в их работе, но большинство из них думает, что эти изменения происходят в области оценки знаний учащихся. Отмечены различия в ожиданиях учителей разных предметов: самую большую поддержку от внедрения стандартов ожидают учителя химии, в то время как самые большие изменения в области оценки ожидают преподаватели географии. Реализация образовательных стандартов в большой степени ограничивает субъективность в оценке учителей химии и влияет на уменьшение количества плохих отметок и, следовательно, увеличивает число лучших учеников в области физики. Полученные результаты исследования указывают на наличие региональных различий между учителями в восприятии знаний учеников в когнитивной сфере.

Ключевые слова: стандарты, реализация, ожидания учителей, учебный предмет, регион.

Увод

Дефинисање и увођење образовних стандарда у образовне системе широм света везује се за последњу деценију двадесетог века. Методолошки поступак у процесу развијања образовних стандарда одвија се у више корака. Полазну основу чине детаљне анализе: (1) циљева образовања и наставних предмета; (2) наставних програма и материјала за учење и (3) докумената различитих земаља које примењују концепт образовних стандарда (Комленовић, 2009). Након тога, дефинишу се кључне области у оквиру наставног предмета и искази који одражавају пожељне резултате учења на

више нивоа постигнућа. Процедура подразумева да се концепт предлога образовних стандарда и пројектовани нивои постигнућа исказа проверавају и редефинишу након анализе емпиријских показатеља, јавних расправа, научних и стручних препорука (Halocha, 2006; Haubrich, 1992; Komlenović, 2003, 2005; Morgan & Lambert, 2005). Тек након тога следи имплементација образовних стандарда у наставу и вредновање ученичких постигнућа на основу њих.

Образовни стандарди у свету

У Уједињеном Краљевству државни стандарди за обавезно основно образовање су усвојени 1990. године, а имплементирани су у наставну праксу годину дана касније. Стандарди су дефинисани за осам нивоа постигнућа и они се односе на 70–75% наставних садржаја. Остатак наставног времена и садржаја школа самостално креира кроз школски курикулум. Евалуација постигнућа ученика, заснованих на националним образовним стандардима, обавезујућа је за све школе у држави и представља значајне показатеље квалитета образовног система и правце његовог развоја (Morgan & Lambert, 2005).

У истом периоду дефинисане су смернице за развој државних стандарда образовања у САД-у. У документу је садржана визија наставе и учења и наведени су критеријуми мерења напретка у остваривању те визије (Collins, 1998). Том приликом основан је Национални савет за стандардизацију образовања и тестирање, а организоване су и комисије за развој стандарда из математике, енглеског језика, природних наука, историје, географије, грађанског васпитања и уметности. У америчким школама, које иначе имају високи степен аутономије, очекивало се да ће стандарди утицати на побољшање квалитета и ниво образовања у земљи. Међутим, из страха да стандарде неће прихватити локалне власти, школе, родитељи и наставници, ресорно министарство је 1995. године донело одлуку да имплементација образовних стандарда и евалуација постигнућа ученика заснованих на стандардима није обавезна. Од школа у којима су прихваћени образовни стандарди очекивао се допринос побољшању квалитета образовања на свим нивоима, јер наставници и ученици имају јасне смернице шта треба да буде постигнуто (Haubrich, 1992; Komlenović, 2003).

Законом о образовању из 1992. године у Руској Федерацији су усвојени обавезни образовни стандарди на нивоу државе. Стандардима су прописана знања и вештине која ученик треба да усвоји на базичном нивоу постигнућа у току обавезног школовања. Евалуација ученичких постигнућа спроводи се на крају обавезног образовања на територији целе државе (Komlenović, 2005).

Током деведесетих година двадесетог века у Републици Немачкој развијени су образовни стандарди за основну школу. На основу наставног

плана и програма дефинисано је језгро образовних стандарда које се развија и прилагођава специфичним условима одређене покрајине. Међутим, евалуација ученичких постигнућа, која се организује на нивоу државе, не за-снива се на заједничком језгру образовних стандарда, већ на националним циљевима образовања, што практично значи да образовни стандарди нису заживели на нивоу државе (Halocha, 2006).

Образовни стандарди у Србији

Током прве деценије двадесет првог века, у циљу побољшања образовања и образовних резултата ученика, Србија је показала одређену иницијативу у преобликовању школског система. Визија новог система образовања подржана је *Законом о основама система образовања и васпитања* (2003). Овај документ је заснован на циљевима, задацима, општим и посебним стандардима који се односе на очекивања и намере у контексту развоја и унапређивања образовања и васпитања. Током 2005/06. године урађен је предлог образовних стандарда за крај обавезног образовања за десет наставних предмета (српски језик, математика, историја, географија, физика, хемија, биологија, ликовна култура, музичка култура и физичко васпитање). Међутим, тек након три године предлози образовних стандарда су усвојени на Националном просветном савету Републике Србије, а њихова примена у школама почела је школске 2010/2011. године (Комленовић, 2009).

Образовни стандарди представљају исказе у којима су описани пожељни резултати/исходи учења на различитим нивоима сложености, као и когнитивни процеси којима би требало да ученици овладају на крају обавезног образовања. Приликом дефинисања исказа образовних стандарда водило се рачуна о томе да стандарди артикулишу најважније захтеве школског учења и наставе. То значи да су образовним стандардима описана темељна знања, вештине и ставови који имају трансферну вредност за даље образовање и сналажење у свакодневним животним ситуацијама. Истовремено, та знања, вештине и ставови треба да олакшају разумевање основних идеја наставне дисциплине или предмета и њихово повезивање са другим дисциплинама и другим наставним предметима. Образовни стандарди су дефинисани у терминима мерљивог понашања ученика, а степен њихове остварености може се емпиријски проверавати (Комленовић, 2009, Чапрић, 2009).

Образовни стандарди у нашој земљи дефинисани су на основном, средњем и напредном нивоу постигнућа. Нивои постигнућа описују захтеве различите тежине, когнитивне комплексности и обима знања. Сваки наредни ниво подразумева да је ученик савладао знања и вештине са претходног нивоа. У дефинисању пожељних знања и вештина коришћена је оригинална и ревидирана Блумова таксономија нивоа знања и когнитивних процеса

(Anderson & Krathwohl, 2001; Blum, 1981). На *основном нивоу* постигнућа описана су базична, темељна предметна знања, вештине и умења која су функционална, трансферна и неопходна за сналажење у свакодневним животним ситуацијама, као и за наставак учења. Очекује се да ће скоро сви, а најмање 80 одсто ученика постићи основни ниво. На *средњем нивоу* постигнућа описана су знања, вештине и умења која може да достигне просечан ученик. Очекује се да ће око 50 одсто ученика постићи или превазићи овај ниво. На *напредном нивоу* описана су трансферна, когнитивно сложенија знања, вештине и умења, која могу да постигну ученици који настављају образовање у средњим школама. Очекује се да ће око 25 одсто ученика постићи или превазићи овај ниво (Чапрић, 2009).

Образовни стандарди имају различиту сврху, а једна од најважнијих је да помогну наставницима у ефикаснијем вредновању ученичких знања и умења у циљу остваривања бољих резултата и напредовања ученика (Klieme *et al.* 2004; Комленовић, 2007; Ромелић, Комленовић, Влајев, 2007). Нека истраживања показују да је постигнуће ученика на тестовима из природних наука боље ако је настава заснована на програмима који су подржани стандардима него ако је заснована на традиционалним програмима без стандарда (Ruthven, 2011).

Методологија

Циљ истраживања

У раду ће бити приказани резултати који су део ширег истраживања усмереног на мишљења наставника о имплементацији образовних стандарда у основношколско образовање у Србији. Циљ овог рада је да се сагледају очекивања наставника у домену потенцијалних промена у оцењивању и постигнућу ученика као последици имплементације стандарда.

Варијабле истраживања

Независне варијабле истраживања су: *пол*; *наставни предмет* (географија, биологија, физика, хемија); *дужина радног стажа* (до 5 година, од 6 до 15 година; од 16 до 25; преко 25 година); *регион* (Београд, Војводина, западна Србија, источна Србија, јужна Србија).

Узорак истраживања

Истраживање је обухватило 400 наставника основне школе који предају предмете природних наука (географија, биологија, физика и хемија). Дистрибуција узорка према наставним предметима и полу дата је у табели 1.

У структури узорка најзаступљенији су наставници који имају између шест и 15 година радног стажа (155 наставника), а затим наставници који имају преко 25 година радног стажа (110 наставника). У истраживање је било укључено 70 наставника са радним искуством између 16 и 25 година, док су најмање заступљени најмлађи наставници, односно они који имају до пет година радног искуства (65 наставника). Што се тиче регионалне заступљености, у узорку је највише наставника из јужне Србије (97 наставника), затим из Војводине (94 наставника), потом из западне Србије (87), док је из Београда (62 наставника) и источне Србије (60 наставника) нешто мањи број наставника укључен у истраживање. Уједначавање узорка према годинама радног стажа и регионалној припадности није било рађено.

Истраживање је спроведено непосредно након обуке наставника предмета природних наука за имплементацију стандарда и односи се на лични доживљај наставника и његова очекивања потенцијалних промена у домену оцењивања и постигнућу као последици имплементације стандарда.

Табела 1: Структура узорка према полу и наставним предметима

Наставни предмет	Пол	F	%	Укупно	
Географија	мушки	41	37	110	100%
	женски	69	63		
Биологија	мушки	23	22	104	100%
	женски	81	78		
Физика	мушки	46	44	104	100%
	женски	58	56		
Хемија	мушки	12	15	82	100%
	женски	70	85		
Укупно	мушки	122	31	400	100%
	женски	278	69		

Инструменти истраживања

Из експлоративног упитника, конструисаног за шире истраживање којим се испитују мишљења наставника о имплементацији стандарда у основношколско образовање, за потребе овог рада анализиран је садржај сета од осам питања која су се односила на: (1) очекиване промене у домену оцењивања ученика (смањење броја слабих оцена, смањен простор за на-

ставникову субјективну процену ученичких знања); (2) очекиване промене у домену постигнућа ученика (повећање броја успешних ученика / смањење броја слабих ученика); (3) мишљења наставника о пројектованим нивоима постигнућа и (4) перцепцију знања ученика према когнитивним доменима пре имплементације стандарда.

Обрада података

Подаци су обрађени статистичким програмом SPSS 15.0. У анализи су коришћени поступци дескриптивне статистике *фреквенција (f)*, *проценти (%)*, *аритметичка средина (AS)* и *стандардна девијација (SD)*, а од сложенијих поступака примењен је поступак анализе значајности разлика аритметичких средина, χ^2 тест за утврђивање повезаности категоријских варијабли и израчунаван је Крамеров коефицијент корелације (Kramerovo V).

Резултати

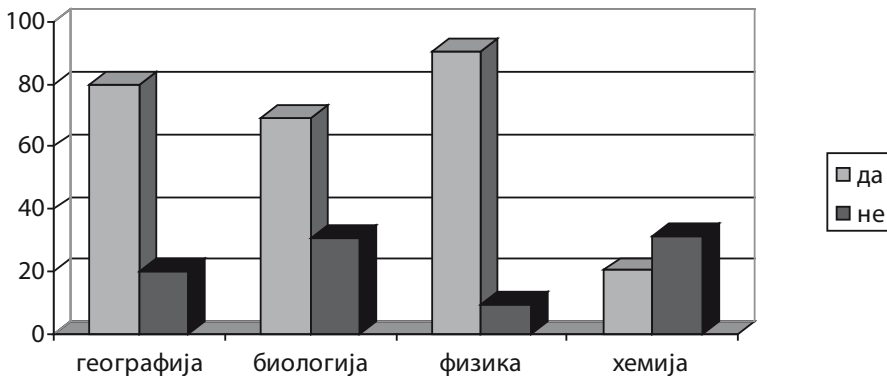
Имплементација образовних стандарда, између осталог, има за циљ да доведе до одређених промена у наставном процесу и у различитим активностима наставника. У нашем истраживању утврђено је да тек нешто више од половине испитаних наставника (56,5%) очекује да ће образовни стандарди битије утицати на њихов рад. Упркос томе, већина наставника очекује промене у домену оцењивања ученика (табела 2) и у том погледу утврђена је статистички значајна разлика међу наставницима различитих предмета ($\chi^2 (6) = 45.82$, $p < .01$, Kramerovo V = .239). Изјашњавајући се на тростепеној скали, највеће промене у домену оцењивања очекују наставници географије, док наставници биологије више од осталих сматрају да ће промена у пракси оцењивања бити мало (63,5%) или да их уопште неће бити (15,4%). У погледу очекиваних промена у домену оцењивања ученика нису утврђене статистички значајне разлике према полу, годинама радног стажа и региону.

Промене у оцењивању које ће настати као производ прихватања стандарда у настави свакако ће се одразити на оцене ученика. Према процени већине наставника (78,3%), увођење образовних стандарда ће утицати на смањење броја слабих оцена из предмета које предају. Утврђене су статистички значајне разлике у односу на пол наставника ($\chi^2 (1) = 3.93$, $p < .05$, Kramerovo V = .099) и наставни предмет ($\chi^2 (3) = 16.07$, $p < .01$, Kramerovo V = .200). Смањење броја слабих оцена више очекују мушкарци (84,4%) него жене (75,5%). Такође, наставници/це физике (90,4%) више него сви остали наставници/це из узорка очекују да ће доћи до смањења броја слабих оцена из физике услед имплементације образовних стандарда (Хистограм 1).

Табела 2: Очекиване промене у домену оцењивања ученика

Наставни предмет	Промене у оцењивању ученика			Укупно
	Нимало	Мало	Много	
Географија	5	37	68	110
	4,5%	33,6%	61,8%	100,0%
Биологија	16	66	22	104
	15,4%	63,5%	21,2%	100,0%
Физика	9	38	57	104
	8,7%	36,5%	54,8%	100,0%
Хемија	4	30	48	82
	4,9%	36,6%	58,5%	100,0%
Укупно	34	171	195	400
	8,5%	42,8%	48,8%	100,0%

Хистограм 1. Смањење броја слабих оцена као последица имплементације стандарда: очекивања наставника



Очекивано, промене у оценама и оцењивању одразиће се и на постигнућа ученика. Наставници претпостављају да ће се смањењем броја слабих оцена из предмета који предају повећати број бољих ученика (60%). Утврђена је статистички значајна разлика према полу наставника ($\chi^2 (1) = 6.84$, $p < .01$, Крамерово $V = .131$). Повећање броја бољих ученика више очекују мушкарци (69,7%) него жене (55,8%). Такође, постоји и значајна разлика међу наставницима различитих предмета ($\chi^2 (3) = 23.99$, $p < .01$, Крамерово $V = .245$). Наставници биологије мање од свих осталих наставника (табела 3) очекују промене у повећању броја бољих ученика (47,1%).

Табела 3: Повећање броја добрих ученика као последица имплементације стандарда: очекивања наставника

Наставни предмет	Увођењем стандарда у више наставних предмета доћи ће до повећања број добрих ученика		Укупно
	Да	Не	
Географија	65	45	110
	59,1%	40,9%	100,0%
Биологија	49	55	104
	47,1%	52,9%	100,0%
Физика	82	22	104
	78,8%	21,2%	100,0%
Хемија	44	38	82
	53,7%	46,3%	100,0%
Укупно	240	160	400
	60,0%	40,0%	100,0%

Табела 4: Мишљење наставника о утицају стандарда на субјективност у процењивању ученичких знања

Наставни предмет	Због увођења стандарда колико је остало простора за вашу личну, субјективну процену ученичког знања?			Укупно
	Нимало	Мало	Много	
Географија	6	77	27	110
	5,5%	70,0%	24,5%	100,0%
Биологија	7	69	28	104
	6,7%	66,3%	26,9%	100,0%
Физика	3	60	41	104
	2,9%	57,7%	39,4%	100,0%
Хемија	1	69	12	82
	1,2%	84,1%	14,6%	100,0%
Укупно	17	275	108	400
	4,3%	68,8%	27,0%	100,0%

Већина наставника (68,8%) сматра да ће им имплементација стандарда оставити мало простора за личну, субјективну процену ученичког знања. Међутим, када се у обзир узму полне разлике, опажено је да мушкарци (39,3%) знатно више него жене (21,6%) сматрају да и даље има довољно простора за субјективност у вредновању знања ($\chi^2(2) = 13.71, p < .01, \text{Kramerovo}$

V=.185). Осим тога, утврђене су разлике и према наставном предмету (χ^2 (6) = 19.73, $p < .01$, Kramerovo V=.157). Иако већина наставника сматра да увођење стандарда у мањој (68,8%) или већој мери (27%) оставља и даље довољно простора за субјективну процену ученичких знања, наставници хемије више од свих осталих (85,3%) сматрају да ће им имплементација стандарда ограничити могућности субјективне процене (табела 4).

У проценама наставника да ли ће им стандарди користити у процесу оцењивања, већина наставника (87,8%) је усаглашена у ставу да хоће. Најмању корист очекују наставници биологије (76%), више очекују наставници географије (90,9%), а највећу добит очекују наставници физике (92,3%) и хемије (92,7%). У том погледу утврђене су статистички значајне разлике међу наставницима који предају различите предмете (χ^2 (3) = 18.32, $p < .01$, Kramerovo V=.214).

Табела 5. Мишљења наставника о броју пројектованих нивоа постигнућа

Дужина радног стажа	Да ли сматрате да су у пракси довољна три нивоа постигнућа (основни, средњи и напредни)?		Укупно
	Да	Не	
До 5 година	62	3	65
	95,4%	4,6%	100,0%
Од 6 до 15 година	133	22	155
	85,8%	14,2%	100,0%
Од 16 до 25 година	64	6	70
	91,4%	8,6%	100,0%
Преко 25 година	106	4	110
	96,4%	3,6%	100,0%
Укупно	365	35	400
	91,3%	8,8%	100,0%

Наставници из узорка су постигли високу усаглашеност (91,3%) по питању броја пројектованих нивоа постигнућа предвиђених стандарда. Међутим, утврђена је статистички значајна разлика према годинама радног стажа (χ^2 (3) = 10.75, $p < .05$, Kramerovo V=.164). Наиме, наставници који имају од шест до 15 година радног искуства више (14,2%) од свих осталих наставника сматрају да три нивоа постигнућа нису довољна (табела 5). Наводимо типична објашњења наставника који сматрају да дефинисање стандарда на три нивоа постигнућа није довољно:

- сваки ниво знања поистоветити са оценом (први 2, други 3 и тако редом);

- јер је скала оцењивања од 1 до 5;
- тешко се праве разлике између нивоа;
- њима нису обухваћени ученици који уопште не могу да савладају градиво;
- сваки ниво би требало да има 2-3 поднивоа, поготово основни и средњи;
- због деце са посебним потребама;
- има доста ученика који не могу остварити основни ниво.

Табела 6: Постигнуће ученика према когнитивним доменима: процена наставника из различитих региона

	Регион	N	M	Sd
Познавање чињеница	Београд	62	45.16	20.684
	Војводина	94	37.18	19.016
	Западна србија	87	42.10	21.104
	Источна србија	60	46.42	19.158
	Јужна србија	97	34.74	18.362
	Укупно	400	40.28	20.022
Разумевање наставне грађе	Београд	62	37.06	16.802
	Војводина	94	43.56	17.315
	Западна србија	87	41.38	16.804
	Источна србија	60	36.85	17.426
	Јужна србија	97	45.88	15.746
	Укупно	400	41.64	17.041
Примена наученог	Београд	62	17.77	8.840
	Војводина	94	19.95	9.959
	Западна србија	87	16.37	9.181
	Источна србија	60	17.50	11.480
	Јужна србија	97	19.48	11.490
	Укупно	400	18.35	10.316

Једно од питања које смо поставили наставницима односило се на њихову перцепцију ученичких знања према когнитивним доменима. Наиме, од наставника смо тражили да процентуално изразе колико ученици из предмета који предају: (1) познају само чињенице; (2) разумеју наставну грађу и (3) знају да примене научено. Гледано у целини, наставници сматрају да највећи број ученика разуме наставну грађу, затим да мањи број

познаје само чињенице, а најмањи проценат је оних ученика који умеју да примене научено градиво (табела 6.). Разлике у постигнућу ученика према когнитивним доменима нису статистички значајне када се у обзир узме пол наставника, године радног стажа и наставни предмет. Ипак, занимљиво одступање се може наћи код наставника хемије који сматрају да највећи број њихових ученика има знања на елементарном нивоу (познавање чињеница), мањи број разуме наставну грађу, а најмање је оних који знају да примене научено. У погледу познавања чињеница ($F(4) = 5.133, p < .01$) и разумевања наставне грађе ($F(4) = 4.23, p < .01$) утврђене су статистички значајне разлике међу наставницима из различитих региона. Наставници из јужне Србије мање од осталих сматрају да њихови ученици располажу само чињеничним знањем ($M = 34.74$), а више од осталих наводе да њихови ученици имају знања која су на нивоу разумевања ($M = 45.88$). С друге стране, наставници из источне Србије више од осталих наводе да највећи број њихових ученика познаје само чињенице ($M = 46.42$), док мање од осталих наставника сматрају да највећи проценат њихових ученика има знање на нивоу разумевања ($M = 36.85$). Премда нису утврђене значајне разлике међу наставницима у погледу процене примене научног, наставници из Војводине нешто више него остали наводе да њихови ученици умеју да примене научено.

Закључна разматрања

Циљ овог истраживања био је да се сагледају очекивања наставника у погледу утицаја имплементације образовних стандарда на оцењивање и постигнуће ученика. Утврђено је да само половина испитаних наставника очекује да ће образовни стандарди довести до битнијих промена у њиховом раду, премда је већина наставника постигла усаглашеност да ће се те промене догодити у домену оцењивања ученика. Пошто је оцењивање ученика веома осетљив и деликатан сегмент наставног процеса, сасвим је јасно да наставници очекују да ће им стандарди олакшати процес вредновања ученичких знања. У прилог томе су и резултати нашег истраживања у којима је утврђено да наставници очекују смањење броја слабих оцена и повећање броја успешнијих ученика након имплементације стандарда у наставну праксу.

У истраживању су утврђене разлике међу наставницима најчешће у односу на пол и предмет који предају. Што се тиче полних разлика, налази упућују на закључак да мушкарци више него жене сматрају да ће се образовни стандарди одразити на оцењивање и постигнућа ученика, као и да увођење стандарда неће битније угрозити аутономију наставника у процењивању ученичких знања. Предметни наставници имају различита очекивања од имплементације образовних стандарда. На пример, највећу помоћ од имплементације стандарда у наставни процес очекују наставници

хемије, док највеће промене у домену оцењивања, као исходу имплементације стандарда, очекују наставници географије. Осим тога, према процени наставника, имплементација образовних стандарда највише ће ограничити могућности субјективне процене наставника хемије, али ће највише утицати на смањење броја слабих оцена и повећање броја бољих ученика из физике.

Једина значајна разлика међу наставницима из различитих региона утврђена је у погледу дистрибуције ученичких знања према когнитивним доменима. Наставници који раде у Београду, у региону западне и источне Србије сматрају да са порастом комплексности когнитивног нивоа опада број ученика који је тај ниво постигао. Одступања у процени знања ученика према когнитивним доменима присутна су код наставника из јужне Србије и Војводине. Ови наставници сматрају да већи број њихових ученика има знања на комплекснијем нивоу, нивоу разумевања него на чињеничном нивоу. Пошто је реч о перцепцији наставника, а не о резултатима објективног мерења ученичког постигнућа, добијене разлике треба разматрати на нивоу субјективних претпоставки.

Иако већина наставника сматра да је дефинисање образовних стандарда на три нивоа постигнућа довољно за процену ученичких знања, не треба занемарити аргументе оних чији се ставови разликују. На пример, ако наставници у својим наративима наводе да пројектовани нивои постигнућа нису усаглашени са скалом оцењивања, односно са оценама од 1 до 5, онда је очигледно да ти наставници не разумеју концепт образовних стандарда, односно вредновање ученичких знања на основу њих. Имајући у виду да је ово истраживање изведено непосредно након обуке наставника за имплементацију образовних стандарда, сматрамо да је преурањено за извођење неких прецизнијих закључака о разумевању или неразумевању концепта образовних стандарда и поистовећивању оцена и нивоа постигнућа. Ипак, треба водити рачуна да овај потенцијални проблем не постане окосница рада наставника у наставном процесу, пошто би такав ниво неразумевања оставио значајне последице на вредновање ученичких знања. С тим у вези, бољи увид у наставникову перцепцију образовних стандарда можемо стећи тек након неке временске дистанце, што значи да би ово испитивање требало поновити и резултате упоредити, како бисмо добили реалнију слику о томе како наставници разумеју концепт образовних стандарда у домену оцењивања ученика.

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

Литература

- Anderson, L. W. & Krathwohl, D. R. (eds.) (2001): *A taxonomy for learning, teaching and assessing: A revision of Bloom's Taxonomy of educational objectives*. New York: Longman.
- Blum, B. S. (1981): *Taksonomija ili klasifikacija obrazovnih i odgojnih ciljeva*. Beograd: Republički zavod za unapređivanje vaspitanja i obrazovanja.
- Collins, A (1998): National Science Education Standards: A Political Document, *International Journal of Science and Mathematics Education*, Vol. 35, No. 7, 711-727.
- Geography Standards, Washington
- Halocha, J. (2006): Fieldwork in Primary Geography: Developing a model for the 21st Century, in: D. Schmnick (Ed.): *Research on Learning and Teaching in Primary Geography*, 93-108. Karlsruhe: Pädagogische Hochschule.
- Haubrich, H. (1992): *Geographische Erziehung im Internationalen Blickfeld*. Washington: International Geography Standards.
- Klieme, E., Avenarius, H., Blum, W., Döbrich, P., Gruber, H., Prenzel, M., Reiss, K., Riquarts, K., Rost, J., Tenorth, E. H., Vollmer, J.H., (2004): *The Development of National Educational Standards*. Berlin: Published by Bundesministerium für Bildung und Forschung / Federal Ministry of Education and Research (BMBF) Publications and Website Division D-11055.
- Komlenović, Đ. (2003): *Organizacija geografske nastave u školskim kurikulumima u svetu i primena iskustava u nastavi geografije Srbije*, doktorska disertacija, Novi Sad: Univerzitet u Novom Sadu, Prirodno-matematički fakultet.
- Komlenović, Đ. (2005): Organizacija geografske nastave u obaveznom obrazovanju Ruske Federacije. *Pedagogija*, vol. 60, br. 1, str. 52-71.
- Комленовић, Ђ. (2007): Географско образовање засновано на доказима, у М. Тодоровић (ур.): *Зборник радова Први конгрес српских географа*, књига 3, 1237-1241. Београд: Српско географско друштво.
- Комленовић Ђ. (2009): Пожељна ростигнућа ученика из географије на крају основношколског образовања, у: Ђ. Комленовић, Д. Малинић и С. Гашић-Павишић (ур.), *Квалитет и ефикасност наставе* (стр. 42-57). Београд: Институт за педагошка истраживања, Волгоград: Волгоградски државни педагошки универзитет.
- Morgan, J., & D. Lambert (2005): Geography, Curriculum planning/curriculum thinking, in: J. Hardcastle and D. Lambert (Eds): *Teaching School subjects 11-19*, 73-96. London and New York: Routledge.
- Ромелић, Ј., Ђ. Комленовић и Р. Влајев (2007): *Образовни стандарди за крај обавезног образовања за наставни предмет Географија*. Приручник за наставнике, Београд: Завод за вредновање квалитета образовања и васпитања.
- Ruthven, K. (2011): Using International Study Series And Meta-Analytic Research Syntheses To Scope Pedagogical Development Aimed At Improving Student Attitude And Achievement In School Mathematics And Science, *International Journal of Science and Mathematics Education*, Vol. 9: 419-458.
- Закон о основама система образовања и васпитања (2003). Београд: *Службени гласник РС*, бр. 62/03.

Чапрић, Г. (ур.) (2009): *Образовни стандарди за крај обавезног образовања*. Београд, Министарство просвете Републике Србије и Завод за вредновање квалитета образовања и васпитања.

Подаци о ауторкама:

*мр Душица Малинић, истраживач сарадник,
Институт за педагошка истраживања, Београд,
e-mail: malinic.dusica@gmail.com*

*др Ђурђица Комленовић, виши научни сарадник,
Институт за педагошка истраживања, Београд,
e-mail: djkomlenovic@rcub.bg.ac.rs*

*мр Јелена Станишић, истраживач сарадник,
Институт за педагошка истраживања, Београд,
e-mail: jstansic@rcub.bg.ac.rs*

Наташа Д. Чабаркапа¹
Силвана Пунишић
Мишко Суботић
Сашка Фатић
Институт за експерименталну фонетику
и патологију говора
Београд

UDK - 159.922.72.072-053.4 ; 81'23-053.4

Оригинални научни рад

НВ. LXII 4. 2013.

Примљен: 13. V 2013.

РЕФЛЕКСИЈА АСОЦИЈАЦИЈА РЕЧИ КОД ДЕЦЕ НА ПРОЦЕС ВАСПИТАЊА И ОБРАЗОВАЊА

Апстракт У овом раду аутори испитују како се развој појмова, вербалних асоцијација код деце и когнитивни развој рефлектују на васпитно-образовни процес. Вербалне асоцијације речи су те које нам могу пружити увид у степен усвојености појмова и дати нам могућност увида у степен когнитивног развоја детета. У раду су приказани резултати истраживања карактеристика слободних асоцијација код деце узраста од пет до седам година са дијагнозом развојне дисфазбије и деце са нормалним говорно-језичким развојем. Применом анализе варијансе и Пирсоновог коефицијента линеарне корелације, извршене су и анализе унутар контролне и унутар експерименталне групе које се односе на узрастне разлике. У дискусији резултата извршена је компаративна анализа између два подузорка испитаника. Утврђено је да постоје различити узрастни трендови унутар два подузорка испитаника.

Кључне речи: вербалне асоцијације, когнитивни развој, развој појмова, лексички фонд, васпитно-образовни процес

THE REFLECTIONS OF THE CHILD'S VERBAL WORD ASSOCIATIONS ON THE EDUCATIONAL PROCESS

Abstract The author tried to examine the development of concepts, the development of verbal associations of children, the development of cognitive development and the impact of the teaching process on the characteristics of the word associations. Verbal associations of words can provide an insight into the level of acquisition of concepts and cognitive development of the child. The paper offers the results of a research on the characteristics of free associations of children aged 5 - 7 with diagnosed developmental dysphasia and children with normal speech - linguistic development. By applying the variance analysis and the Pearson coefficient of linear correlation the analyses were performed both in experimental and control groups to determine eventual age differences. In the discussion of the results of the two sub-samples were compared and different age trends were found.

Keywords: verbal associations, cognitive development, development of concepts, lexical fund, teaching process.

¹ natasadcabarkapa@gmail.com

ОТРАЖЕНИЕ АССОЦИАЦИИ СЛОВА У ДЕТЕЙ В ВОСПИТАТЕЛЬНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

Резюме *Автором данной работы исследуется, каким образом формирование понятий, развитие словесных ассоциаций у детей, развитие когнитивной сферы, отражение воспитательно-образовательного процесса влияют на характеристики словесных ассоциаций. Словесные ассоциации указывают на уровень приобретения понятий, а также указывают на уровень когнитивного развития ребенка. В данной работе представлены результаты изучения характеристик свободных ассоциаций у детей в возрасте 5-7 лет, с диагнозом дисфазии в развитии и детей с нормальным развитием языка и речи. С помощью дисперсионного анализа и линейного коэффициента корреляции Пирсона, проведен анализ различий, связанных с возрастом, в контрольной и в экспериментальной группах. При обсуждении результатов был проведен сравнительный анализ между двумя группами респондентов. Было обнаружено, что существуют различные возрастные тенденции между группами респондентов.*

Ключевые слова: *словесные ассоциации, когнитивное развитие, формирование понятий, словарный фонд, воспитательно-образовательный процесс.*

Увод

Под појмом асоцијације речи подразумева се веза између две или више речи створена према асоцијативним законима. Конкретније, може се рећи да овај појам означава појаву у којој кад год је једна реч изречена или помишљена, друге речи се јављају истовремено (или у непосредном следу) у свести или на прагу свести говорника или слушаоца.

Две основне врсте асоцијација речи јесу **слободне (неограничене)** и **контролисане (ограничене, усмерене)** асоцијације. Слободне асоцијације јесу оне у којима однос између асоцираних елемената (дражи и одговора) није ограничен на неку посебну врсту. Сматра се да у слободним асоцијацијама потпуно владају закони асоцијације. У контролисаној асоцијацији драж и одговор треба да буду у неком задатом односу (односу супротности, синонимности, атрибутивности, подређености и др.), чиме се ограничава деловање асоцијативних закона.

Техника слободних асоцијација речи састоји се у томе да се испитанику саопшти реч-драж, и затим се бележи његов одговор, тј. прва реч која му се јавила у свести после примања речи-дражи. Поред одговора бележи се и реакционо време (РТ), тј. време протекло између појаве дражи и одговора.

Техника слободних асоцијација има два основна облика: **континуиране (непрекидне)** асоцијације и **дискретне (раздвојене)** асоцијације. Код континуираних асоцијација испитаник треба да на реч-драж одговори са свим речима које му се јаве у свести у току одређеног временског периода

(обично у току једног минута). Код дискретних асоцијација се тражи само једна реч као одговор.

Класификације слободних асоцијација

Системи за класификовање слободних асоцијација речи представљају емпиријску примену теоријских схватања о структури асоцијативног процеса и о чиниоцима који одређују асоцијације.

Као пример **психолошке класификације**, можемо поменути познату **Вудвортову класификацију** која садржи следеће класе: дефиниције (са синонимима и надређеним одговорима); допуне или предикације; приређене одговоре (с одговорима супротности); и процене вредности или личне асоцијације. Међутим, без обзира на број уведених класа, свака класификација мора имати и класу неодређених (преосталих, мешовитих, разноврсних) одговора.

Неки аутори сматрају да су **логичке класификације** асоцијација поузданије и објективније од психолошких. Најраније и најпознатије класификације асоцијација засноване на логичкој структури односа дражи и одговора јесу оне које садрже класе надређених, подређених и приређених асоцијација. Надређене асоцијације су оне код којих одговор представља виши појам у односу на драж; приређене асоцијације су оне код којих одговор и драж имају заједнички виши појам; а подређене асоцијације су оне где је одговор појам нижег реда према дражи. У неким класификацијама надређени и подређени одговори чине једну класу, а класа приређених одговора обично садржи и супротне одговоре.

У савременим истраживањима преовлађују **лингвистичке класификације** слободних асоцијација. Критеријуми код тих класификација нису потпуно исти код свих аутора, али се могу свести на припадност речи дражи и одговора истим или различитим граматичким категоријама. На основу примене овог критеријума може се говорити о **парадигматском и синтагматском односу** као карактеристици садржаја асоцијација.

Поделу асоцијација на синтагматске и парадигматске увели су **Ценкинс** и **Сапорта** педесетих година прошлог века. По овим ауторима, парадигматске асоцијације су оне у којима драж и одговор чине заједничку граматичку парадигму, а синтагматске асоцијације су, уопште узев, секвенцијални елементи или бар елементи који обично заузимају различита места унутар фразе или реченице.

Говорно-језички развој

Развитак појмова везан је неспорно за развој говора и језика. Језик и говор су сазнајно средство комуникације. Говором деца примају и тра-

же објашњења, изражавају жеље и потребе, а одрасли их уче и коригују њихово искуство. Говорно-језички развој започиње много пре појаве прве речи. Деца најпре акумулирају говорне подстицаје који долазе из средине у којој дете живи. Ти подстицаји су или спонтани или усмерени ка детету. Говорно-језички развој подразумева развој две врсте способности:

- а) способност да се говор спонтано производи,
- б) способност да се разуме говор других људи.

Разумевање углавном претходи продукцији, мада некад може бити и обрнуто, или се оба процеса могу одвијати истовремено.

Од рођења до појаве прве речи дешавају се огромни помаци у способностима детета да производи гласове. Овај период подељен је на пет развојних фаза:

- фаза I (0–8 недеља): основни биолошки шумови
- фаза II (8–20 недеља): гукање и смех
- фаза III (20–30 недеља): гласовна игра
- фаза IV (25–50 недеља): брбљање
- фаза V (9–18 месеци): мелодични искази

Од појаве прве речи почиње нагла експанзија језичког развоја. С обзиром на чињеницу да је језик чврсто уређена структура у којој се јединице нижих нивоа комбинују градећи јединице виших нивоа, фонолошки, граматички, семантички и прагматски развитак подлежу овој хијерархијској организацији, те отуда и очигледна сложеност развоја језичких способности.

Однос између говора и мишљења није стална непроменљива величина у свом току развитка. Другим речима, говор и мишљење се не развијају упоредо и равномерно. Кривуље њиховог развитка више пута се спајају и разилазе, секу, поравнавају се у извесним раздобљима и теку упоредо, чак се и у неким деловима сједињују, а затим се опет рачвају.

Сазнање је процес повезивања догађаја, и то на активан начин (активан процес пажње, прикупљање информација, стратегија мотивисаног мишљења) кроз спољашње асоцијације и понављање. Тај процес повезивања догађаја зависи од категорије искуства и општих начина повезивања. У ствари, реч је о категоријама искуства које се могу применити на било који доживљени догађај и укључује односе узрочности, суштине, простора, времена, квантитета и логике. Дакле, дечје сазнање има своју сопствену когнитивну структуру.

С аспекта васпитно-образовне праксе веома важно питање је шта чини предмет сазнавања и какви су то услови у којима дете сазнаје. Отуда тврдња да од онога што се детету саопштава зависи његово мишљење

и знање, као и осећања, не значи много уколико се не размотри проблем откривања унутрашњих веза делатности ученика и сазнавања.

Најважнији захтеви савременог образовања су повећање његовог квалитета и ефикасности. Да би се они остварили, неопходно је боље познавање говорно-језичког и когнитивног развојка детета. Сви процеси који су укључени у развој детета налазе се у међусобној интеракцији, те је стога потребно у оквиру васпитно-образовног процеса пратити те процесе у сврху постизања бољих резултата у савладавању васпитно-образовних садржаја у школи.

Да би се превазишли проблеми који прате лонгитудинална истраживања (најчешће су везани за конзистентност узорка) један од могућих приступа је и проучавање патолошких форми говора и језика, њихово поређење са нормалним говорно-језичким развојем. Познавање патологије у говору омогућава јасно дефинисање нивоа говорно-језичке развијености, а тиме и његову компарацију са нормалним говорно-језичким развојем чиме се може остварити увид у утицај развијености појединих елемената језика на асоцијације. Зато смо у нашем истраживању као говорну патологију навели развојну дисфазију. Развојна дисфазија је развојни говорно-језички поремећај који се манифестује поремећајем у фонолошкој и синтаксичкој структури, морфофонологији, инфлективној и деривационој морфологији и синтези језичких секвенци. Деца са развојном дисфазијом имају потешкоћа са продукцијом, разумевањем и коректном употребом граматичких категорија.

У дефектолошком лексикону развојна дисфазија је дефинисана као „комплексан поремећај у језичком развоју узрокован неком можданом дисфункцијом која се манифестује поремећајем способности да се разуме, структурира и изрази језичка мисао. Узрокује вишеструку хендикепираност код детета. Наиме, поред немогућности да изрази себе, дете не може ни вербално да комуницира са социјалном средином нити да успостави међуљудске односе. Развојна дисфазија је у основи поремећај дубинских језичких структура, патолошки процес говорног развојка који по структури и садржини није у складу с узрастом детета и његовим језичким потребама,, (Дефектолошки лексикон, 1999).

Постојање објективних инструмената за процену нивоа говорно-језичке развијености деце са развојном дисфазијом (батерија тестова) омогућава процену развијености појединих елемената језика, а самим тим и испитивање њиховог утицаја на формирање асоцијација.

Предмет и циљеви истраживања

Предмет овог истраживања је повезаност и утицај асоцијација речи, когнитивног развоја и развоја појмова на васпитање и образовање.

Први циљ нашег истраживања је утврђивање заступљености појединих врста слободних асоцијација речи код деце предшколског узраста, а други да се утврди да ли постоје разлике у учесталости појединих врста асоцијација с обзиром на узраст деце.

На основу првог циља истраживања поставили смо хипотезу да поједине врсте слободних асоцијација речи нису подједнако заступљене у одговорима деце, односно да парадигматске и синтагматске асоцијације имају већу учесталост од других врста слободних асоцијација.

У односу на други циљ истраживања дефинисали смо хипотезу да постоје знатне разлике у учесталости појединих врста слободних асоцијација код деце различитог узраста. Учесталост слободних асоцијација типа омисија, ехолалија и неологизми знатно је мања код старије деце, док је учесталост парадигматских, синтагматских и реченичних асоцијација и фраза већа код старије деце.

Узорак

Узорак нашег истраживања чине деца са дијагнозом развојне дисфазије узраста од пет до седам година, и састоји се од укупно 100 деце обухваћених третманом у београдском Институту за експерименталну фонетику и патологију говора. Целокупан узорак је селектован по методи случајног избора, у односу на захтеве истраживаног специфичног проблема, који се састојао у следећем:

- доња и горња узрасна граница се креће од пет до седам година старости;
- селектована су само психофизички и ментално здрава деца, што је прикупљено на основу систематских прегледа у картонима или непосредне постојеће документације.

Просечан узраст деце износи 75,1 месец (шест година и три и по месеца), уз стандардну девијацију од седам месеци.

Узрасне групе су распоређене у четири категорије. 1) од 5 до 5,5 година; 2) од 5,6 до 5,11 година; 3) од 6 до 6,5 година; и 4) од 6,6 до 7 година.

Инструмент

За прикупљање података коришћен је **тест асоцијација**, чији је аутор у односу на композицију листе и начин оцењивања асоцијација Наташа Д. Чабаркапа. Тест садржи 40 речи стимулуса које се кажу деци и на које она дају слободне асоцијације.

У оквиру пројекта “Мултидисциплинарна истраживања ресурса српског језика и апликација у лингвистици, дефектологији и комуникацијама“ формирана је листа од 500 речи која представља асоцијативни речник. Из те листе одабрали смо и направили листу од 40 речи које су сложене по категоријама речи (именице, придеви, глаголи) и према припадајућим деловима на основу којих се схвата и формира целина (лице, глава, тело, воће, поврће, кућа и сл.). У селекцији речи стимулуса поштовали смо говорно-језичке нормативе у оквиру говорно-језичког развоја предшколске деце. Поред свих општих захтева који важе за овакво испитивање, и посебно за састављање теста слободних асоцијација речи, придржавали смо се и посебних захтева: а) речи од којих је листа састављена су најфреквентније у говорно-језичком развоју за узраст деце од пет до седа, година; б) листа је састављена тако да обухвати речи из свих граматичких категорија; в) листа је састављена од речи које су користили и други аутори.

Резултати

Пребројавањем асоцираних речи за сваког појединачног испитаника, за сваку од узрасних група испитаника, као и за контролну и експерименталну групу у целини, дошли смо до резултата о укупном броју асоцијација. Потом су израчунате аритметичке средине и стандардне девијације које се односе на укупан број асоцијација на свих 40 задатих речи-дражи.

Минималан број речи асоцијација који је забележен у групи деце нормалног говорно-језичког развоја износи 41, а максималан 206 асоцираних речи. Просечан број асоцијација које дају деца из контролне групе је 88,70, уз стандардну девијацију од 24,47 речи. Минималан број речи асоцијација који је забележен у групи деце са дисфазијом износи 33, а максималан 168 асоцираних речи. Просечан број асоцијација које дају деца из експерименталне групе је 66,02, уз стандардну девијацију од 23,63 речи.

Табела 1. Укупан број слободно асоцираних речи у контролној и у експерименталној групи

Број асоцијација:	Контролна група (200)	Експериментална група (100)
Минимум	41,00	33,00
Максимум	206,00	168,00
АС	88,70	66,02
СД	24,47	23,63
t-тест = 7,65 (ниво 0.01)		

На основу вредности т-теста, који износи 7,65 за број степени слободе 298, можемо закључити да је разлика између аритметичких средина значајна на нивоу 0.01. Са 99 % поузданости доносимо закључак да деца нормалног говорно-језичког развоја предшколског узраста дају знатно већи број слободних асоцијација (за 22,67 асоцираних речи у просеку) од њихових вршњака са дисфазијом.

Следећи корак у анализи података било је израчунавање и поређење резултата за поједине узрастне групе. Анализе су извршене унутар контролне и унутар експерименталне групе, а потом су извршене и поређења између појединих узрастних група из контролне и експерименталне групе.

Резултати анализе извршене унутар групе деце нормалног говорно-језичког развоја показују да се разлике у броју слободно асоцираних речи, с обзиром на узраст, крећу од 82,52 речи у просеку па све до 91,79 асоцираних речи у просеку. Резултати анализе варијансе су показали да разлике које постоје између појединих узрастних категорија нису довољно велике да би биле статистички значајне. О томе говори вредност Ф-теста од 0.89 за три степена слободе, који није статистички значајан.

Табела 2. Број слободно асоцираних речи деце различитог узраста из контролне групе

Узрастне групе:	Број асоцираних рачи		Број испитаника
	АС	СД	
1) од 5,0 до 5,5 година	82.52	22.61	23
2) од 5,6 до 5,11 година	91.79	31.68	38
3) од 6,0 до 6,5 година	86.67	22.49	48
4) од 6,6 до 7,0 година	90.03	22.46	91
Ф-тест = 0.890 (није значајно)			

Табела 3. Број слободно асоцираних речи деце различитог узраста из експерименталне групе

Узрастне групе:	Број асоцираних рачи		Број испитаника
	АС	СД	
1) од 5,0 до 5,5 година	54.32	15.08	22
2) од 5,6 до 5,11 година	62.65	30.87	17
3) од 6,0 до 6,5 година	71.47	22.85	17
4) од 6,6 до 7,0 година	71.07	22.66	44
Ф-тест = 3.064 (ниво 0.03)			

Резултати анализе извршене унутар групе деце са дисфазијом показују да се разлике у броју слободно асоцираних речи, с обзиром на узраст, крећу од 54,32 речи у просеку па све до просечно 71,47 асоцираних речи. Резултати анализе варијансе показују да узраст деце са дисфазијом има статистички значајан утицај на варијансу броја асоцијација. Вредност Ф-теста од 3.064, за три степена слободе, значајна је на нивоу 0.03. Са 97 % поузданости закључујемо да се деца различитог узраста са дијагнозом развојне дисфазије међусобно знатно разликују у броју асоцираних речи.

Ако посматрамо резултате за поједине узрасне групе, онда видимо да у подзорку деце са дисфазијом постоји паралелни пораст броја асоцијација са променом узраста испитаника – од 54,32 асоцијације на најмлађем узрасту (од 5,0 до 5,5 година) на 62,65 асоцијација за узрасну групу од 5,6 до 5,11 година, да би та вредност била највећа (нешто више од 71 асоцијације у просеку) за два најстарија узраста (од 6,0 до до 7,0 година).

Корелационом анализом (Пирсонов коефицијент линеарне корелације из сирових података) утврдили смо да између варијабли узраст деце и укупан број асоцираних речи постоји ниска позитивна повезаност значајна на нивоу 0.01 (коефицијент корелације $r = +0.32$). У питању је анализа у којој се узраст сваког испитаника, изражен у месецима, посматра као појединачни случај (не узимају се у обзир узрасне групе), као и укупан број асоцираних речи за свако дете појединачно (а не аритметичке средине група) – отуда и фраза „из сирових података“.

Насупрот томе, у контролној групи нема статистички значајне повезаности између укупног броја асоцираних речи и узраста деце. Коефицијент корелације не само да није статистички значајан, већ је његова вредност скоро једнака нули ($r = +0.07$).

Са 99% поузданости можемо закључити да се укупан број асоцијација повећава паралелно с узрастом деце са дисфазијом (ради се о ниском степену позитивне повезаности). У подзорку деце нормалног говорно-језичког развоја нема значајне линеарне повезаности између те две варијабле, односно са променом узраста нема ни знатног повећања ни знатног смањења броја асоцираних речи.

У табели 4. приказани су резултати поређења контролне и експерименталне групе по појединим узрастима. Добијене су статистички значајне разлике за све четири узрасне категорије. Најмања разлика у броју асоцираних речи између деце нормалног говорно-језичког развоја и деце са дисфазијом постоји код деце узраста од 6,0 до 6,5 година, и она износи 6,37 асоцијација у просеку. Следећа по величини је разлика од 18,96 асоцираних речи у просеку, која је добијена приликом поређења најстарије деце (од 6,6 до 7,0 година) из контролне и из експерименталне групе. На млађим узрастима (од 5,0 до 5,5 година, и од 5,6 и 5,11 година) разлике у броју асоција-

ција које дају деца са дисфазијом и деца нормалног говорно-језичког развоја су знатно веће – оне износе 28,20 асоцираних речи у просеку, односно 29,14 асоцираних речи у просеку.

Табела 4. Број слободно асоцираних речи код деце из контролне и из експерименталне групе по узрастним групама

Узраст:	Контролна група		Експеримент. Група		т-тест и значајност
	АС	СД	АС	СД	
5,0–5,5	82.52	22.61	54.32	15.08	т = 4.90 (ниво 0.01)
5,6–5,11	91.79	31.68	62.65	30.87	т = 3.18 (ниво 0.01)
6,0–6,5	86.67	22.49	71.47	22.85	т = 2.38 (ниво 0.02)
6,6–7,0	90.03	22.46	71.07	22.66	т = 4.59 (ниво 0.01)

Када је у питању број слободно асоцираних речи, можемо констатовати да су резултати нашег истраживања показали да са повећањем узраста деце долази до смањивања разлика између деце са развојном дисфазијом и деце нормалног говорно-језичког развоја.

Закључак

На основу резултата истраживања можемо увидети да се код деце нормалног говорно-језичког статуса и деце са развојном дисфазијом јавља експанзија у броју и врсти слободних асоцијација и да се то позитивно може одразити на васпитно-образовни процес. Асоцијације речи су те које нам могу пружити увид у степен продубљености појмова и дати нам могућност увида у степен сазнајног развоја детета. Оне су неисцрпан извор сазнања о развоју мишљења и говора. Захваљујући својој двострукој природи – психолошкој и лингвистичкој – асоцијације речи представљају вредан извор података за проучавања у разним научним областима: социологији, социјалној психологији, социولينгвистици, психологији, лингвистици, психолингвистици и педагогији.

Полазно становиште ових проучавања је да су асоцијативни процеси основне компоненте мишљења и когнитивних процеса уопште и да ће правилности асоцијативних процеса дати увид у структуру људског мишљења. Бројни емпиријски докази потврдили су постојање везе између података о асоцијацијама речи и психолошких процеса различитог нивоа сложености – памћења, учења, решавања проблема, формирања појмова и вербалног понашања.

У односу на васпитно-образовни процес, асоцијације речи нам могу пружити могућност проучавања структуре значења речи у језику деце са ста-

новишта да је значење динамички процес, а не непроменљиви производ; оне могу дати увид у обим и садржај семантичког поља које поједине речи имају за децу, затим увид у елементе значења и начин међусобног организовања тих елемената за дате речи; могу нам дати увид у специфична значења речи за језик деце у односу на значења истих речи у језику одраслих; ови подаци могу бити добра основа за креирање уџбеника и дидактичких вежби за децу.

Литература

- Гашић-Павишић, С. (1981): *Слободне асоцијације речи код деце*, Институт за педагошка истраживања, Просвета, Београд.
- Гашић-Павишић, С. (1984): *Асоцијативне норме за предшколски узраст*, Институт за педагошка истраживања, Просвета, Београд.
- Дефектолошки лексикон*, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд, 1999.
- Ивић, И.: *Човек као animal symbolicum*, Нолит, Београд, 1978.
- Крстић, Д. (1988): *Учење и развој*, Педагошка психологија, Савремена администрација, Београд.
- Лазаревић, Д. (1999): *Од спонтаних ка научним појмовима*, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд.
- Пипер П., Драгићевић Р., Стефановић М. (2005) :*Асоцијативни речник српског језика*, Београдска књига, Службени лист СЦГ, Филолошки факултет, Београд.
- Виготски, Л. С. (1983): *Мишљење и говор*. Нолит, Београд.
- Шарановић-Божановић, Н. (1984): *Узроци и модели превенције школског неуспеха*, Институт за педагошка истраживања, Просвета, Београд.

Подаци о ауторима:

Наташа Д. Чабаркапа, доктор логопедије, запослена у Институту за експерименталну фонетику и патологију говора, Ул. Господар Јованова 35, сарадник на научноистраживачком пројекту Министарства науке, e-mail: natasadcabarkapa@gmail.com

Силвана Пунишић, доктор логопедије, запослена у Институту за експерименталну фонетику и патологију говора, Ул. Господар Јованова 35, сарадник на научноистраживачком пројекту Министарства науке

Мишко Суботић, доктор физике, запослен у Институту за експерименталну фонетику и патологију говора, Ул. Господар Јованова 35, сарадник на научноистраживачком пројекту Министарства науке, e-mail: ifp2@ikomline.net

Сашка Фатић, аудиолингвиста логопед у Институту за експерименталну фонетику и патологију говора, учесник на научноистраживачком пројекту, e-mail: faticsashka@gmail.com

УТИЦАЈ МЕТОДЕ УЧЕЊА ПУТЕМ ОТКРИЋА НА ПОСТИГНУЋА И МОТИВАЦИЈУ УЧЕНИКА У ОБЛАСТИ ПРИРОДНИХ НАУКА - МЕТААНАЛИЗА ИСТРАЖИВАЊА

Апстракт *Полазећи од тога да се научно-технолошка писменост и решавање проблема сматрају кључним компетенцијама младих, а да се оне не јављају као исход учења код већине наших ученика, циљ овог рада био је да се упореди ефикасност методе учења путем открића и рецептивног учења у области природних наука. Постављене су две хипотезе: (1) примена методе учења путем открића доводи до бољих постигнућа ученика у области природних наука и (2) до веће мотивације за учење у односу на рецептивно учење. Ради провере наведених хипотеза спроведена је метаанализа, квантитативна истраживачка техника у којој се провера постављених хипотеза заснива на резултатима експерименталних или квазиексперименталних истраживања, публикованих у научним радовима који су се већ бавили проверавањем ових хипотеза. За израду ове метаанализе одабрано је 25 научних радова, чији су резултати искоришћени за израчунавање одговарајућих средњих вредности ES. На основу средњих вредности ES, до којих смо дошли у овом раду, потврђене су обе хипотезе.*

Кључне речи: научна писменост, учење путем открића, метаанализа, ES вредност

THE IMPACT OF THE LEARNING METHOD BY DISCOVERING ON THE ACHIEVEMENTS AND MOTIVATION OF STUDENTS IN THE FIELD OF NATURAL SCIENCES - THE META-ANALYSIS OF THE RESEARCH

Abstract *Starting from the point that scientific - technological literacy and problem solution are considered key competencies of the young, and that they do not appear in the outcome of learning among the majority of our students, the aim of our research was to compare the efficiency of the method of learning by discovering and receptive learning in the field of natural sciences. We had two hypotheses: (1) the application of learning by discovering method leads to higher achievements and (2) higher motivation compared to receptive learning. In order to test the hypotheses we conducted the meta-analysis, a quantitative research technique in which the testing of the hypotheses is based on the results of experimental and quasi-experimental research, published research papers dealing with testing the same hypotheses. For this purpose we selected 25 scientific papers whose research results were used for calculating the appropriate mean ES values. The mean ES values that we calculated in our research confirmed both our hypotheses.*

Keywords: scientific literacy, learning by discovering, meta-analysis, ES value.

¹ puticakatarina@gmail.com

ВЛИЯНИЕ МЕТОДА ОБУЧЕНИЯ ПУТЕМ ОТКРЫТИЙ НА УСПЕХ И МОТИВАЦИЮ УЧЕНИКОВ В ОБЛАСТИ ЕСТЕСТВЕННЫХ НАУК - МЕТА-АНАЛИЗ ИССЛЕДОВАНИЙ

Резюме *Учитывая факт, что научно-техническая грамотность и решение проблем считаются ключевыми компетенциями молодых людей, что они не усваиваются в результате обучения наших учеников, цель данного исследования - сравнить эффективность методов обучения путем открытия и результаты обучения в области естественных наук, Установлены две гипотезы; (1) применение метода обучения путем открытия приводит к улучшению успеваемости учащихся в области естественных наук и (2) повышает мотивацию к обучению, Для проверки приведенных гипотез был проведен мета-анализ и количественный исследовательский анализ, где проверка данных гипотез основывается на результатах экспериментальных или квазиэкспериментальных исследований, опубликованных в научных трудах, в которых уже проверялись приведенные гипотезы, Для создания данного мета-анализа были отобраны 25 научных работ, результаты которых были использованы для расчета соответствующих средних значений ЕС, На основе средних значений ЕС, полученных в данном исследовании, обе гипотезы подтвердились,*

Ключевые слова; *научная грамотность, обучение путем открытия, мета-анализ.*

Увод

Образовање је данас усмерено на развој компетенција које обезбеђују брзо прилагођавање променљивим условима живота и тржишту рада. Формално образовање требало би да обезбеди функционална знања и вештине за свакодневни живот и професионалну делатност, и добру основу за целоживотно учење. Поред тога, развој креативности и иновативности сматра се кључним за развој друштва јер доприноси економском просперитету, добробити на друштвеном и индивидуалном нивоу, посебно у данашњем компетитивном и динамичком окружењу (Ferrari *et al.*, 2009).

Колико образовање у области природних наука у нашим школама иде у сусрет овим захтевима? Део одговора пружају резултати наших ученика на међународним тестирањима, PISA (Programme for International Student Assessment) и TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study). Специфичност PISA тестирања је у томе што се не проверава у којој мери су ученици способни да репродукују школско градиво, већ у којој су мери оспособљени да га користе у решавању релевантних животних проблема. Према резултатима PISA тестирања у области научне писмености, трећина младих у Србији може се сматрати функционално неписменим (Baucal i Pavlović-Babić 2010; Pavlović-Babić i sar. 2009; PISA Србија 2006: Izveštaj, 2007). С друге стране, на највишим нивоима постигнућа у области научне

писмености на PISA тестирању налази се свега један одсто ученика, што би могло значити да је свега један одсто петнаестогодишњака у Србији данас способно да се сналази у сложеним животним ситуацијама, да доноси одговорне одлуке и буде покретач и носилац развоја друштва у будућности.

Научно-технолошка писменост и решавање проблема сматрају се кључним компетенцијама младих (Key Competences for Lifelong Learning, 2007), али доминантно фронтална настава и рецептивно учење природних наука у нашим школама не омогућавају њихов развој. У упитнику у оквиру истраживања TIMSS 2007, на питање о учесталости одређених активности на часовима хемије, највише наших ученика се изјаснило да ни на једном часу не планирају експерименте или истраживања, да не изводе експерименте или истраживања у малим групама, да сами не решавају проблеме, а само на неким часовима посматрају како наставник изводи експерименте. Најчешће само слушају предавања и од њих се захтева, пре свега, да меморишу чињенице. У сличном упитнику, намењеном наставницима, највећи број њих се изјаснио да од својих ученика захтева меморисање чињеница скоро на сваком часу, док планирање и извођење експеримента или истраживања и рад у малим групама практикују само на појединим часовима (Trivić *i sar.*, 2011).

Метода учења путем открића произишла је из конструктивистичке теорије учења. Основна карактеристика ове методе је да ученицима нова знања нису изложена у готовом облику, већ до њих морају да дођу самостално (Ivić *i sar.*, 2001; Minner *et al.*, 2010). Да би дошао до „открића“, ученик мора да примењује знања која је претходно стекао. Тиме се обезбеђује повезивање нових знања с оним које ученик већ има и усвајање новог градива с разумевањем. При том се формира шири, јединствен систем знања, а само се знања која су део таквог система могу одговорно применити у пракси јер се могу сагледати последице њихове примене (Minner *et al.*, 2010).

Самостално „откривање“ нових знања код ученика изазва већу мотивацију за учење, оспособљава их да сами планирају и изводе истраживања путем којих долазе до нових информација, да анализирају резултате ових истраживања и на основу њих изводе закључке, као и да своја „открића“ јавно презентују и евалуирају у односу на резултате до којих су дошли други ученици (Linn *et al.*, 2003).

Варијанте учења путем открића су учење путем решавања проблема и учење путем открића у ужем смислу (Ivić *i sar.*, 2001). У учењу путем решавања проблема полази се од проблемске ситуације за коју не постоји директан одговор у претходно ученом градиву, већ се од ученика очекује да је самостално реше. Ученици морају да утврде који елементи дате проблемске ситуације нису наведени и да повезивањем претходно стечених знања осмисле како да ту „празнину“ премосте. Тако долазе до потенцијалног решења

проблема, тј. до хипотезе. Затим планирају и спроводе поступак провере постављене хипотезе. На основу резултата провере, хипотеза се прихвата или одбацује, што је за ученике ново знање. Тако се учењем путем решавања проблема до нових знања долази дедуктивним путем (Сакир, 2008).

Проблемски задаци могу бити различите сложености. Једноставнији захтевају флексибилну примену већ стечених знања из одређене научне дисциплине, док је на вишим нивоима сложености неопходно повезивање знања из различитих научних дисциплина да би се дошло до решења проблема.

Најсложенији вид учења путем решавања проблема је пројектна настава (Demirel & Coskun, 2010; Ivić i sar., 2001). У таквој настави пројекат има централно место у стратегији учења и кроз њега ученици стичу нова знања из једне или више различитих научних дисциплина. Пројекти се разликују по степену структурираности задатака, тј. могу се разликовати структурирани, полуструктурирани и неструктурирани пројекатски задаци (Ivić i sar., 2001). За структуриране пројекатске задатке најчешће наставник одређује тему или проблем истраживања, методологију рада, као и потребну литературу и материјал за рад. Код неструктурираних пројекатских задатака ученици сами планирају, изводе, анализирају и представљају резултате свог рада на тему коју су сами изабрали користећи литературу до које су сами дошли. Полуструктурирани пројекатски задаци подразумевају да су ученицима истраживачко поље и методологија рада задати, али је природа рада таква да се од ученика очекује самосталност и одговорност. Осим по структурираности задатака, пројекти се разликују по томе да ли се у оквиру њих ученици баве решавањем реалних животних проблема, или је реч о пројектима симулације.

Учење путем открића у ужем смислу представља специфичан вид решавања проблема, за који је карактеристично да ученици до нових знања долазе индуктивним путем. То подразумева да на основу резултата до којих долазе у појединачним ситуацијама, које су део неке шире целине, ученици изводе генерализацију која за њих представља нову информацију (Сакир, 2008; Ivić i sar., 2001).

Без обзира која се од описаних варијаната методе учења путем открића користи у настави, такво учење се може изводити индивидуално, или као групно-истраживачки рад. За групно-истраживачки рад је карактеристично да се групе формирају на основу заједничког интересовања чланова за одређени истраживачки задатак. У оквиру групе сви ученици учествују у планирању истраживања, а затим на основу плана утврђују задужења сваког члана групе у овом процесу. Након што сваки од чланова спроведе свој сегмент истраживања, добијени резултати се сумирају и користе за извођење јединствених закључака који се презентују остатку разреда (Sharan & Sharan, 1989).

Методологија рада

Циљ овог рада је да се упореди ефикасност методе учења путем открића у односу на рецептивно учење у области природних наука, како би се пружиле смернице за унапређивање наставе природних наука у нашим школама. У складу с овим циљем, поставили смо две хипотезе о утицају методе учења путем открића у настави природних наука на ученичка постигнућа и мотивацију за учење:

X1: Примена методе учења путем открића доводи до бољих постигнућа ученика у области природних наука у односу на рецептивно учење;

X2: Примена методе учења путем открића доводи до веће мотивације ученика за учење природних наука у односу на рецептивно учење.

Ради провере тачности наведених хипотеза, изведена је метаанализа.

Метаанализа је квантитативна истраживачка техника за коју је карактеристично да се провера тачности хипотеза изводи тако што се најпре изврши преглед литературе, како би се у релевантним истраживачким базама пронашли расположиви научни радови у којима су представљена експериментална (или квазиекспериментална) истраживања која су се већ бавила проверавањем хипотеза постављених на почетку истраживања (Lodico *et al.*, 2010).

Из пронађених научних радова потребно је, затим, издвојити оне у оквиру којих су презентована истраживања која задовољавају критеријуме по којима се спроводи метаанализа (на пример, да истраживања буду урађена у једној одређеној земљи, да су објављена у одређеном временском периоду, да су спроведена са ученицима одређене старости или одређене етничке групе и сл.), а на основу чијих резултата је могуће израчунати *ES* (енгл. Effect Size). Пошто се у оквиру експерименталних истраживања обично разматрају питања типа да ли примена одређене нове методе рада даје боље резултате у односу на методу која се уобичајено примењује, рачунањем *ES* се утврђује у којој мери је нова метода, према резултатима датог истраживања, ефективнија од стандардне.

$$ES \text{ се израчунава према формули: } g = \frac{\bar{Y}_e - \bar{Y}_c}{S_p},$$

где је \bar{Y}_e средња вредност резултата експерименталне групе, тј. групе на нивоу које се примењује нова метода рада, \bar{Y}_c је средња вредност резултата контролне групе, тј. групе на нивоу које се примењује стандардна метода рада, а S_p је пулована стандардна девијација узорка. Она се израчунава према формули:

$$S_p = \sqrt{\frac{(n_e - 1) \cdot S_e^2 + (n_c - 1) \cdot S_c^2}{n_e + n_c - 2}},$$

где n_e представља број ученика у експерименталној, а n_c број ученика у контролној групи. ES израчунат на овај начин назива се Коенова g вредност (Morris, 2008; DeCoster, 2004).

Када се одреди ES за свако од истраживања презентованих у научним радовима укљученим у дату метаанализу, израчунава се средња вредност ES , која представља крајњи резултат метаанализе (DeCoster, 2004).

Преглед литературе и одабир научних радова за извођење метаанализе и проверу хипотеза $X1$ и $X2$

Научни радови чији су резултати коришћени за проверу хипотеза $X1$ и $X2$, обезбеђени су претрагом три електронске базе података: Educational Resources Information Center (ERIC), Journal Storage Archive (JSTOR) и Google Scholar. Иницијална претрага ових база података дала је 55 научних радова у оквиру којих су поређени резултати наставе која се заснива на учењу путем открића и рецептивном учењу у области природних наука. Радови су затим анализирани како би се утврдило да ли задовољавају следеће критеријуме:

- у радовима су презентовани резултати експерименталних или квазиексперименталних истраживања;
- истраживања се баве поређењем утицаја учења путем открића и рецептивног учења на постигнућа ученика у области природних наука и/или на мотивацију ученика за учење природних наука (у обзир долазе хемија, физика, биологија, астрономија, геологија и екологија);
- у истраживањима су наведени подаци за експерименталну групу (на коју је примењен третман учење путем открића) и контролну групу (у којој је учење рецептивно) на основу којих је могуће израчунати ES .

Од почетних 55 научних радова, према наведеним критеријумима 12 је одбачено због тога што нису задовољили први критеријум, а још 18 због тога што нису задовољили критеријум број три. Коначно, за израду ове метаанализе одабрано је 25 научних радова. На основу презентованих резултата истраживања у овим радовима, израчунато је 36 вредности ES које се могу користити за проверу исправности хипотезе $X1$ и 10 вредности ES које се могу користити за проверу исправности хипотезе $X2$.

Од одабраних радова, 16 се бавило искључиво поређењем утицаја учења путем открића и рецептивног учења на постигнућа ученика у области природних наука, у шест радова праћен је утицај на постигнућа ученика и

мотивацију за учење природних наука, док су се три рада бавила искључиво испитивањем утицаја ових метода учења на мотивацију ученика за учење природних наука. У осам радова презентовани су резултати истраживања са ученицима основних школа, док су у осталим радовима презентовани резултати истраживања са ученицима средњих школа. Сви радови су објављени у периоду од 1996. до 2011. године. Истраживања која су у њима представљена обављена су на територији САД, Турске, Тајвана, Малезије, Пакистана и Кеније. Научни радови у којима су презентована истраживања чији су резултати коришћени у овој метаанализи наведени су уз литературу као прилог 1.

Резултати и дискусија

На основу резултата истраживања презентованих у научним радовима одабраним за израду ове метаанализе, израчунате су вредности ES које су приказане у табели 1.

За 36 ES вредности које се могу користити за проверу хипотезе $X1$ и 10 ES вредности које се могу користити за проверу хипотезе $X2$ одређене су одговарајуће средње вредности и стандардне девијације, помоћу програма Microsoft Excell.

Средња вредност $ES(X1) = 0,75$; $\sigma = 0,43$

Средња вредност $ES(X2) = 0,35$; $\sigma = 0,14$

Тумачење вредности ES изводи се по следећем принципу (Cohen, 1992):

1. Предзнак израчунате ES вредности

Вредности ES могу бити позитивне или негативне. Негативне вредности ES показују да експериментални третман даје слабије резултате од стандардног поступка, док позитивне вредности ES показују да експериментални третман даје боље резултате од стандардног поступка.

2. Бројчана вредност позитивног ES

На основу бројчане вредности позитивног ES може се утврдити у којој мери је експериментални третман ефективнији у односу на стандардни поступак (табела 2).

Вредности ES од +0,2 до +0,4 сматрају се релативно ниским. У таквим случајевима позитивни ефекти примене експерименталног третмана су мали, али не и занемарљиви, и биће израженији што се експериментални третман дуже примењује. Вредности ES од +0,4 до +0,6 се сматрају средњим, што значи да су позитивни ефекти примене експерименталног третмана већи него у претходном случају и да релативно брзо постају очигледни, док вредности ES преко +0,6 указују на то да примењени експериментални

третман даје неупоредиво боље резултате од традиционалног поступка, и то након врло кратког периода примене.

Табела 1. Вредности ES израчунате на основу резултата истраживања презентованих у научним радовима коришћеним за израду метаанализе

Аутори рада	ES* (X1)	ES* (X2)
Aktamis & Ergin	0,47	0,34
Alexander et al.	0,8; 1,47	/
Ates & Erylmaz	0,43	0,22
Brickman et al.	0,25	/
Cobern et al.	0,25; 0,1	/
Drake & Long	0,86	0,28
Ergul et al.	0,46; 0,22	0,31;0,52
Ertepinar & Geban	0,91	/
Geier et al.	0,41; 0,33	/
Ince Aka et al.	0,79	/
Kelly & Soyibo	0,5	/
Khan et al.	0,75	/
Khlar & Nigam	1,04; 1,05	/
Kiboss & Ogunniyi	1,42	/
Lazarowitz et al.	0,26	/
Marshal & Dorward	0,55	/
Marx et al.	0,55; 1,25; 1,84; 0,40 1,05; 0,70; 1,03; 0,83; 0,84; 1,36; 1,42	/
Ong et al.	/	0,37
Taraban et al.	0,31	/
Tsai et al.	/	0,5
Tuan et al.	/	0,2
Turkmen	/	0,55
Turpin & Cage	0,24	0,18
Vanosdal et al.	1,18	/
Wilson et al.	0,55	/

Напомена:* ES(X1) вредности се користе за проверу хипотезе X1, а ES(X2) вредности се користе за проверу хипотезе X2

Табела 2. Релативна вредност позитивног ES

Вредност ES	
+0,2	Ниска
+0,4	Средња
+0,6	Висока

У нашем раду средња вредност $ES (X1)$ је +0,75. Вредност је позитивна и већа је од 0,6 (висока ES вредност). На основу тога, можемо очекивати да ће примена методе учења путем открића у настави природних наука довести до далеко бољих ученичких постигнућа у односу на рецептивну наставу и да ће побољшање релативно брзо бити уочљиво.

Прегледом литературе утврђено је да су се провером хипотезе $X1$ у последњих пет година бавиле две метаанализе. Од њих је меродавнија она која је прихваћена на националном нивоу у САД (Schroeder *et al.*, 2007), за чију су израду искоришћени резултати 31 истраживања спроведеног у тој земљи. Радови су објављени у периоду од 1990. до 2005. Израчуната средња вредност ES приликом поређења утицаја методе учења путем открића и рецептивног учења на постигнућа ученика у области природних наука је + 0,65 и, као и средња вредност $ES (X1)$ која је одређена у овој метаанализи, те спада у опсег високих ES вредности.

Друга слична метаанализа урађена је 2009. године (Furtak *et al.*, 2009), а израчуната средња вредност ES ради поређења утицаја методе учења путем открића и рецептивног учења на постигнућа ученика у области природних наука износи + 0,92 и, такође, спада у опсег високих вредности. Међутим, до ове вредности се дошло на основу резултата свега шест истраживања изведених у неколико земаља и објављених у периоду од 1995. до 2005.

Средње вредности ES до којих се дошло у поменути метаанализама у складу су, дакле, с резултатом до којег се дошло у овој метаанализи (која је укључила и истраживања објављена након 2005, спроведена у неколико различитих земаља света). То представља додатну потврду позитивног утицаја методе учења путем открића на постигнућа ученика у области природних наука у односу на рецептивно учење.

За другу хипотезу у нашем раду средња вредност $ES (X2)$ је +0,35. Вредност је позитивна, а пошто се налази у опсегу од +0,2 до +0,4, сматра се ниском. На основу тога можемо очекивати да ће примена методе учења путем открића у настави природних наука, у односу на рецептивно учење, довести до благог повећања мотивације за учење природних наука. Овај позитиван ефекат ће бити израженији што се метода учења путем открића дуже примењује. Прегледом литературе није пронађена ниједна метаанализа

за која се бавила поређењем утицаја методе учења путем открића и рецептивног учења на мотивацију ученика за учење природних наука, а и број објављених експерименталних и квазиексперименталних истраживања с овом тематиком је релативно мали. Пошто је средња вредност *ES* (*X2*) одређена на основу свега десет појединачних вредности *ES* (наспрот 36 појединачних *ES* вредности на основу којих је одређена средња вредност *ES* (*X1*)) наведена очекивања о утицају методе учења путем открића на мотивацију ученика за учење природних наука у односу на рецептивно учење најбоље је узети с извесном дозом резерве.

Закључак

У раду је упоређена ефикасност методе учења путем открића у односу на рецептивно учење које је најчешће у фронтално организованој настави у области природних наука. Резултати до којих смо дошли у оквиру презентоване метаанализе потврдили су обе хипотезе које смо поставили, на основу чега се може закључити да је метода учења путем открића у односу на рецептивно учење ефикаснија у подстицању развоја научне писмености ученика и у подстицању мотивације ученика за учење природних наука. Имајући у виду да је настава природних наука у нашим школама претежно фронтална с рецептивним учењем, а да су резултати наших ученика на међународним тестирањима показали да тако стечена знања нису функционална, неопходно је повећати број часова на којима ће ученици до нових знања из области природних наука долазити кроз истраживања. Узимајући у обзир да се кроз наставу засновану на учењу путем открића подстичу сарадња и комуникација, прихватање одговорности за задатке и активности и доношење одлука, што су важне компетенције како за наставак образовања, тако и за различите професионалне делатности, можемо констатовати да метода учења путем открића у настави природних наука може боље припремити младе за захтеве који ће их чекати у будућности на личном и професионалном плану.

Научна писменост која се данас очекује од сваког грађанина као основ за одговоран однос и доношење одлука у вези с здрављем, животном средином, рационалним коришћењем ресурса не може се постићи образовањем младих тако што им се само преносе готова знања. На то указују резултати PISA тестирања.

С обзиром на то да у нашој наставној пракси доминира преношење готових знања, тј. рецептивно учење, иницијално образовање наставника за предмете у области природних наука и програми њиховог професионалног развоја морају с више пажње обухватити развој компетенција за примену метода учења путем открића. Будуће наставнике, као и оне који су већ у

пракси, потребно је оспособити за планирање и реализацију наставе која подстиче и развија активан однос младих према окружењу, оспособљава их за примену знања у различитим ситуацијама, за тимски рад, што је неопходно у решавању питања/проблема у окружењу које се интензивно мења.

Напомена: Чланак представља резултат рада на пројекту „Теорија и пракса науке у друштву: мултидисциплинарне, образовне и међугенерациске перспективе“, број 179048, чију реализацију финансира Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије.

Литература

- Baucal, A., Pavlović-Babić, D. (2010): Nauči me da mislim, nauči me da učim: PISA 2009 u Srbiji, Institut za Psihologiju Filozofskog Fakulteta Univerziteta u Beogradu, www.pisaserbia.org (02/25/2011)
- Cakir, M. (2008): Constructivist approaches to learning in science and their implication for science pedagogy: A literature review. *International Journal of Environmental and Science Education*, 3(4), 193–206.
- Cohen, J. (1992): A power primer, *Psychological Bulletin*, 112, 155-159.
- DeCoster, J. (2004): Meta-analysis Notes, <http://www.stat-help.com/notes.html> (08/02/2011)
- Demirel, M., Coskun, D. Y. (2010): Case Study on Interdisciplinary Teaching Approach Supported by Project Based Learning, *The International Journal of Research in Teacher Education*, 2(3), 28-53.
- Ferrari, A., Cachia, R. and Punie, Y. (2009): Innovation and Creativity in Education and Training in the EU Member States: Fostering Creative Learning and Supporting Innovative Teaching, http://ftp.jrc.es/EURdoc/JRC52374_TN.pdf (07/02/2013)
- Furtak, M. E., Seidel, T., Iverson, H., Briggs, D., (2009): Recent Experimental Studies Of Inquiry-Based Teaching: A Meta-Analysis And Review, Paper Presented at the European Association for Research on Learning and Instruction, August 25-29, 2009, Amsterdam, Netherlands.
- Ivić, I., Pešikan, A., Antić, S., (2001): Aktivno učenje, 110-114, Institut za psihologiju.
- Key Competences for Lifelong Learning, (2007), Luxembourg: European Reference Framework, Office for Official Publications of the European Communities.
- Linn, M. C., Clark, D., Slotta, J. D. (2003): WISE design for knowledge integration, *Science Education*, 87, 517–538.
- Lodico, M. G., Spaulding, D. T., Voegtli, K. H., (2010): *Methods in Educational Research, From Theory to Practice*, 2nd edition, 33, Jossey-Bass.
- Minner, D. D., Levy, A. J., Century, J., (2010): Inquiry-based science instruction - what is it and does it matter? Results from a research synthesis years 1984 to 2002. *Journal of Research in Science Teaching*, 47, 474–496.
- Morris, S. B., (2008): Estimating Effect Sizes From Pretest-Posttest-Control Group Designs, *Organizational Research Methods*, 11(2), 364-386.
- Pavlović-Babić, D., Baucal, A., Kuzmanović, B., (2009): Naučna Pismenost PISA 2003 i PISA 2006, Ministarstvo prosvete Republike Srbije, Zavod za vrednovanje kvaliteta

- obrazovanja i vaspitanja, Institut za Psihologiju Filozofskog Fakulteta Univerziteta u Beogradu, www.pisaserbia.org (02/25/2011)
- PISA Srbija 2006: Izveštaj, (2007): Institut za Psihologiju Filozofskog Fakulteta Univerziteta u Beogradu, Centar za Primenjenu Psihologiju, www.pisaserbia.org (02/25/2011)
- Schroeder, C. M., Scott, T.P., Tolson, H., Huang, T-Y., & Lee, Y-H, (2007): A meta-analysis of national research: Effects of teaching strategies on student achievement in science in the United States, *Journal of Research in Science Teaching*, 44(10), 1436–1460.
- Sharan, Y., Sharan, S., (1989): Group Investigation expands cooperative learning, *Educational Leadership*, 17-21.
- Trivić, D., Lazarević, E., Bogdanović, M., (2011): Postignuće učenika i nastava hemije, u Gašić-Pavišić, S. i D. Stanković (ur.), *TIMSS 2007 u Srbiji (97-145)*, Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.

Преглед научних радова чији су резултати коришћени за извођење метаанализе

- Aktamis, H., Ergin, Ö., (2008), The effect of scientific process skills education on students' scientific creativity, science attitudes and academic achievements, *Asia-Pacific Forum on Science Learning & Teaching*, 9(1), Article 4.
- Alexander, P. A., Fives, H., Buehl, M. M., Mulhern, J., (2002), Teaching as persuasion. *Teaching and Teacher Education*, 18, 795-813.
- Ates, O., Eryilmaz, A., (2011), Effectiveness of hands-on and minds-on activities on students achievement and attitudes towards physics, *Asia-Pacific Forum on Science Learning and Teaching*, 12(1), Article 6.
- Brickman, P., Gormally, C., Armstrong, N., (2009), Effects of Inquiry-based Learning on Student's Science Literacy Skills and Confidence, *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 3(2).
- Cobern, W. W., Schuter, D. G., Adams, B., Undreiu, A., Skjold, B. A., Applegate, B., Loving, C. C., Gobert, J. D., (2009), Experimental Comparison of Inquiry and Direct Instruction in Science, Paper presented at the 2009 Annual meeting of the American Association for the Advancement of Science, Chicago, Illinois.
- Drake, N. K., Long, D., (2009), Rebecca's in the Dark: A Comparative Study of Problem-Based Learning and Direct Instruction Learning in Two 4th-Grade Classrooms., *Journal of Elementary Science Education*, 21(1), 1-16.
- Ergul, R., Simsekli, Y., Calis, S., Ozdilek, Z., Gocmencelebi, S., Sanli, M., (2011), The Effects Of Inquiry-Based Science Teaching On Elementary School Student's Science Process Skills And Science Attitudes, *Bulgarian Journal of Science and Education Policy (BJSEP)*, 5(1), 48-68.
- Ertepinar, H., Geban, Ö. (1996), Effect of instruction supplied with the investigativeoriented laboratory approach on achievement in a science course. *Educational Research*, 38(3), 333-341.
- Geier, R., Blumenfeld, P. C., Marx, R. W, Krajcik, J.S., Fishman, B., Soloway, E., Clay-Chambers, J., (2008), Standardized Test Outcomes for Students Engaged in Inquiry-Based Science Curricula in the Context of Urban Reform, *Journal of Research in Science Teaching*, 45(8), 922–939.

- Ince Aka, E., Guven, E., Aydogou, M., (2011), Effect of Problem Solving Method on Science Process Skills and Academic Achievement, *Journal of Turkish Science Education*, 7(4), 13-25.
- Kelly, D., Soyibo, K., (2003), Effects Of Three Sets Of Instructional Strategies And Three Demographic Variables On The Food And Nutrition Test Performance Of Some Jamaican Tenth-Graders, *Journal Of Science And Mathematics Education In S.E. Asia*, 28(1).
- Khan, S. M., Hussain, S., Ali, R., Majoka, I. M., Ramzan, M., (2011), Effect Of Inquiry Method On Achivement Of Students In Chemistry At Secondary Level, *International Journal Of Academic Research* 3(1), 955-959.
- Klahr, D., & Nigam, M. (2004), The Equivalence of Learning Paths in Early Science Instruction: Effects of Direct Instruction and Discovery Learning. *Psychological Science*, 15(10), 661-667.
- Kiboss, J. K. & Ogunniyi, M. B. (2005), Outcomes of first year secondary students in a computer-augmented physics program on measurement. *Learning, Media, and Technology*, 30(3), 313-326.
- Lazarowitz, R., Baird, J. H., Bowlden, V., Hertz-Lazarowitz, R. (1996), Teaching biology in a group mastery learning mode: High school students' academic achievement and affective outcomes, *International Journal of Science Education*, 18(4), 447-462.
- Marshall, J. A. & Dorward, J. T., (1997), Revisiting Inquiry and Prescriptive Laboratory Experiences in Introductory Physics, *American Journal of Physics*, 45(3).
- Marx, R. W., Blumenfeld, P. C., Krajcik, J. S., Fishman, B., Soloway, E., Geier, R., Tal, R.T., (2004), Inquiry-based science in the middle grades: Assessment of learning in urban systemic reform. *Journal of Research in Science Teaching*, 41, 1063–1080.
- Ong, E. T., Foo, L. K., Lee, S. M., (2010), Smart schooling and its impact on students attitude towards science, Paper presented at the ICASE 2010 World Conference on Innovations in Science and Technology Education, University of Tartu, Estonia.
- Taraban, R., Box, C., Myers, R., Pollard, R., Bowen, C.W. (2007), Effects of active-learning experiences on achievement, attitudes, and behaviors in high school biology. *Journal of Research in Science Teaching*, 44(7), 960–979.
- Tsai, C-C., Tuan, H-L., Chin, C-C., Chang, C-J., (2007), Investigating the influence of “Inquiry-Based Instruction Model’ on 8th Grader’s Motivation In Learning Physical Science, Paper presented at the 2nd NICE Symposium 2007, Taipei, Taiwan.
- Tuan, H-L., Chin, C-C., Tsai, C-C., Cheng, S-F., (2005) Investigating The Effectivness Of Inquiry Instruction On The Motivation Of Different Learning Style Students, *International Journal of Science and Mathematics Education* , 3., 541–566.
- Turkmen, H., (2009), An effect of technology based inquiry approach on the learning of “Earth, Sun, & Moon” subject, *Asia-Pacific Forum on Science Learning and Teaching*, 10(1), Article 5.
- Turpin, T. & Cage, B. N. (2004). The effects of an integrated, activity-based science curriculum on student achievement, science process skills, and science attitudes. *Electron. J. Literacy through Science*, 3.
- Vanosdall, R., Klentschy, M., Hedges, L. V., Sloane-Weisbaum, K., (2007), A Randomized Study of the Effects of Scaffolded Guided-Inquiry Instruction on Student Achievement in Science, Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, April 2007, Chicago, Illinois.

Wilson, C. D., Taylor, J. A., Kowalski, S. M., Carlson, J., (2010), The Relative Effects and Equity of Inquiry-Based and Commonplace Science Teaching on Student's Knowledge, Reasoning, and Argumentation, *Journal of Research in Science Teaching*, 47(3), 276–301.

Подаци о ауторкама:

Катарина Путица, Мастер хем.ије, Иновациони центар Хемијског факултета Универзитета у Београду, Студентски трг 12-16, Београд, e-mail: puticakatarina@gmail.com

Мр Биљана Томашевић, асистент, e-mail: bsteljic@chem.bg.ac.rs

Др Драгица Тривић, ванредни професор, Хемијски факултет Универзитета у Београду, Студентски трг 12-16, Београд, e-mail: dtrivic@chem.bg.ac.rs

Лидија Златић¹
Снежана Маринковић
Миленко Кундачина
Учитељски факултет у Ужицу
Универзитет у Крагујевцу

UDK - 371.134(497.11)"2011/2012" ;
37.064.2 ; 316.776:37
Оригинални научни рад
НВ. LXII 4. 2013.
Примљен: 29. VIII 2012.

САДРЖАЈИ О КОМУНИКАЦИОНОЈ КОМПЕТЕНТНОСТИ У ОБРАЗОВАЊУ УЧИТЕЉА И НАСТАВНИКА

Апстракт *Висок ниво комуникационе компетентности наставника је неопходан због све комплекснијих улога и задатака који се пред њега постављају. У раду указујемо на ефекте комуникационе компетентности наставника на просоцијално понашање ученика, као и на значај унапређивања комуникационе компетентности. Главни циљ рада је био да се утврде искуства учитеља и наставника у учењу садржаја који се односе на комуникациону компетентност током иницијалних студија и стручног усавршавања наставника. Истраживање је обављено на узорку од 230 наставника и учитеља из различитих места у Србији током школске 2011/2012. године. Резултати показују да је 75 одсто наставника и учитеља усвајало садржаје из комуникационе компетентности током основних студија, углавном интегрисане кроз друге предмете, а у мањем броју случајева су то били посебни комуниколошки предмети. Програме стручног усавршавања са темама из комуникационе компетентности похађало је 34 одсто наставника и задовољни су њиховим садржајем. Потребу увођења предмета са комуниколошким садржајима у студијски програм основних студија учитељских факултета опажа 75 одсто наставника. На крају рада је предлог исхода у курикулумима комуниколошких предмета на иницијалним, мастер и докторским студијама.*

Кључне речи: *комуникациона компетентност, програми, искуство учитеља и наставника.*

THE CONTENTS ON COMMUNICATIVE COMPETENCE IN TEACHER EDUCATION

Abstract *A high level of the teacher's communicative competence is necessary because of ever more complex roles and tasks they are faced with. The paper emphasizes the effects of the teacher's communicative competence on prosocial behaviour of the students, and the importance of enhancing their communicative competence. The main goal of the research was to determine the experiences of the class teachers and subject teachers in learning the contents related to communicative competence during undergraduate studies and in-service training. The research included 230 class teachers and subject teachers from different towns in Serbia during the academic 2011/12 year. The results show that 75% of the teachers acquired the contents on communicative competence during undergrad studies, mainly integrated in other subjects, and in several cases they studied separate subjects on communication. 34% of the teachers attended in-service teacher training programmes with the themes of communicative competence and were satisfied with their contents. 75% of the teachers hold that the implementation of courses with communication contents in the programmes of teacher training colleges*

¹ lzlatiac@ptt.rs

are necessary. In the end the paper offers a suggestion of desirable outcomes of studying communication courses at undergraduate, master, and doctoral studies.

Keywords: *communicative competence, programmes, teachers' experiences.*

ОСОБЕННОСТИ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ В ОБРАЗОВАНИИ УЧИТЕЛЕЙ И ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ

Резюме *Высокий уровень коммуникативной компетентности необходим учителю для осуществления сложных функций и задач, с которыми он встречается в своей работе. В этой статье отмечаются эффекты коммуникативной компетентности учителя на социальное поведение учащихся и подчеркивается важность улучшения коммуникативной компетентности. Основная цель данного исследования была определить опыт учителей и преподавателей в усвоении содержаний, способствующих развитию коммуникативной компетентности в ходе высшего образования и повышения квалификации преподавателей. Исследование проведено на примере 230 учителей и преподавателей из разных городов в Сербии в течение 2011/2012 учебного года. Результаты показывают, что 75% учителей усваивает учебные содержания по коммуникативной компетентности в ходе своего вузовского образования, в основном интегрированные в другие предметы, а в некоторых случаях это были специальные учебные предметы. В ходе курсов повышения квалификации преподавателей, темы, связанные с приобретением коммуникативной компетентности выбрало 34% учителей, и были удовлетворены их содержанием. Почти 75% анкетированных учителей считает, что необходимо ввести предметы по развитию коммуникативной компетентности в учебные программы педагогических факультетов.*

Ключевые слова: *коммуникативная компетентность, учебные программы, опыт учителей и преподавателей.*

Нови приоритети у образовању наставника и комуникациона компетентност наставника

Савремене тенденције у образовању наставника подвлаче потребу за редефинисањем њихових професионалних захтева и улога. Од њих се тражи да буду спремни и отворени за промене, да буду рефлексивни практичари и да буду укључени у процес доживотног учења. (Day, 1999, Formosino, 2002, Hirvi, 1996, према Pučko 1998, Liberman and Grolnick, 1999). Наставници треба да буду способни да обезбеде најбољу могућу педагошку услугу корисницима наставе и образовања, конкретно, треба да имају способност да развију професионалну аутономију и да постану проактивни агенти промене (Зелена књига 2001, Извештај групе Европске комисије за образовање, 2003). Најзначајнија су следећа три аспекта:

– наставници треба да поседују компетенцију за успостављање и креирање стимулативних окружења за учење у којима би се одвијала висококвалитетна настава и образовање. Стимулативне средине за учење

код ученика побуђују конструктивне сазнајне процесе и омогућавају им стицање вештина, нуде обиље могућности за интеракцију, комуникацију; подстичу ученике да поставе сопствене циљеве и воде их ка преузимању одговорности за сазнајне активности.

– наставници треба да буду способни да трансформишу академско знање у образовне и наставне ситуације како би могли да обезбеде широку сазнајну базу;

– кооперативно проблем–решавање и тимски рад су незаобилазни у бављењу изазовима образовања и учења.

Да би наставник могао да изађе у сусрет захтевима које постављају нове улоге и задаци, неоспорно је поседовање високог нивоа комуникационе компетентности.

Преглед теоријских приступа показује да се термин компетенција не користи на јединствен начин нити да постоји широко прихваћена дефиниција или обједињујућа теорија. Ми се у раду опредељујемо за дефиницију коју одређује функционалан приступ, а усвојена је у оквиру OECD-овог пројекта DE SE CO (Definition and Selection of Competencies). Компетенција се одређује као способност да се успешно одговори на сложене, комплексне захтеве у одређеном контексту кроз мобилизацију психосоцијалних предуслова, укључујући и когнитивне и некогнитивне аспекте (Rychan and Salganik, 2003, према Павловић, Д.).

Операционализација појма и испитивање комуникационе компетентности надовезују се на испитивање социјалне интелигенције и социјалне компетентности као базичних теоријских и емпиријских конструката. Историјски посматрано, појам социјалне интелигенције од 80-их година XX века све више уступа место појму социјална компетентност. Нагласак у истраживањима ставља се на социјално понашање, односно прецизније речено на ефикасност социјалног функционисања у социјалним ситуацијама. Социјална компетенција, конципирана на тај начин, подложна је учењу и искуству, односно постојеће облике понашања код појединца могуће је мењати и развијати (Brdar, I., 1993, Wilkinson, 2001).

Социјална компетентност је полако уступала место појму комуникациона компетентност који је постао доминирајући појам у XXI веку. Аутори различито приступају операционализацији и одређењу појма комуникациона компетенција. Издвојићемо само неке. Поједини сматрају да је комуникациона компетентност ужи, али широко преклапајући конструкт са базичним конструктом социјалне компетентности (Spitzberg and Cupach, 1989). Сматра се централним аспектом социјалне компетентности (Wilkinson, 2001). У домену социјалних интеракција или интерперсоналних

односа говори се шире о социјалној компетентности, и уже о комуникационој компетентности.

Вилкинсон (Wilkinson, 2001) дефинише комуникациону компетентност као вербално и невербално понашање како би се пренело одређено значење у саобраћању са другима, односно остварила делотворна комуникација.

Кетлин Рирдон изједначава појмове комуникационе компетенције, социјалне компетенције и интерперсоналне комуникационе компетенције, дефинишући их као степен у коме су нечија понашања примерена ситуацији и тако омогућавају особи да оствари индивидуалне и релацијске циљеве (Reardon, 1998: 72). Да би избегла појмовну збрку, она се определила за појам комуникациона компетенција.

Чињеница је да у оквиру социјално-психолошког приступа, теоријски приступи социјалној и комуникационој компетенцији одсликавају велику хетерогеност. Ми се опредељујемо за појам комуникациона компетентност.

Комуникациона компетентност наставника и социјално понашање ученика

Школа, посебно посредством наставника, врши снажан социјални утицај на ученике. Ефекти комуникационе компетентности наставника су се у свету, па и код нас, углавном испитивали преко њихове трансферне вредности на социјално понашање ученика. Са становишта трансферне вредности, за ауторе рада највећу тежину имају налази и потврде у истраживањима који указују на значај комуникационе компетенције ученика који артикулишу социјалне и емоционалне аспекте учења:

– унапређују постигнуће ученика и њихово адаптивно социјално-емоционално понашање, као и односе међу вршњацима (Fenton and O’Leary, 1990, O’Hair and Wright, према O’ Hair and Kreps, 1990; Kerssen-Griep, 2001, Шевкушић, 1992).

– значајни су у превенцији (и у куративи) зависности од дрога, високоризичног сексуалног понашања, испољавања агресије и других облика антисоцијалног понашања ученика у смислу редуције нежељених облика понашања (Consortium on the School-Based Promotion Social Competence, 1994; Durlak, 1996; Weisberg and Greenberg, 1998, према J. Cohen, 2001).

Комуникационо компетентни наставници стварају атмосферу у разреду развијајући подржавајуће односе са својим ученицима, креирају наставу тако да оснажују позитивне потенцијале својих ученика, постављају и имплементирају бихевиоралне смернице на начин да промовишу интризичку мотивацију, подстичу конструктивно решавање конфликта у

одељењу, охрабрују сарадњу између ученика и представљају моделе за адекватно комуникационо понашање и промоцију просоцијалног понашања. Оваква понашања наставника су повезана с оптималном емоционалном и социјалном климом у разреду и жељеним учениковим постигнућима. Оптимална клима у разреду се карактерише ниским нивоом конфликта и асоцијалног понашања, меким прелазима с једне активности на другу, адекватном експресијом емоција, јаким интересовањем и усмереношћу на задатак и истовремено подржавањем ученикових потреба. (La Paro, Pianta; Darling-Hammond, Ances and Ort, 2002, Osher et al, 2007, prema Jennings, A. P. Greenberg, T. M., 2009). С друге стране, унапређење разредне климе може оснажити наставников ентузијазам, ефикасност, посвећеност професији и може превентивно деловати на наставниково сагоревање.

Сви ови налази указују на значај унапређивања наставникове комуникационе компетентности. Наставници треба да развију одговарајуће социјалне вештине, да се понашају у складу са широким репертоаром комуникационих стратегија, разумеју узроке и последице својих комуникационих активности, да сами откривају и примењују најбоље варијанте комуникационог понашања и да буду спремни за импровизацију и редефинисање својих акционих комуникационих планова на основу нових елемената у разноврсним социјалним ситуацијама. Наставни рад, међутим, не доводи до спонтаног развоја наставникове комуникационе компетентности до нивоа потребног за ефикасну наставу (Бјекић и Златић, 2006).

Статус курикулума за развој комуникационе компетентности у образовању

Закључак који имплицитно следи јесте да је комуникациона компетентност нужан услов професионалног развоја наставника, самим тим и део иницијалног образовања учитеља. Због свега изнетог презентујемо кратак историјски осврт на изворе курикулума комуникационе компетентности у САД и развој програма за подстицање комуникационе компетентности наставника у Србији, јер у њима, поред других извора који нису предмет овог рада, налазимо основ и претпоставке за будући развој програма за унапређивање комуникационе компетенције наставника. Први програми су имали за циљ подстицање комуникационе компетентности пре свега у подручју пословних комуникација. Они нису узимали у обзир истраживачки социјално-психолошки основ комуникационе компетентности.

Иницирање и реализација обука у комуникационој компетентности започела је шездесетих година XX века, а деценију касније, укореењена су разматрања концепта комуникационе компетентности која произилазе из истраживачке социјално-психолошке перспективе. Тада је и почео све

значајнији утицај различитих концептуализација на поставке курикулума и на избор садржаја курсева комуникационе компетентности. Морел и Бекланд (Morreale and Backlund, 2002), истичу неколико доминантних операционализација које су у том периоду трасирале „институционализацију“ концепта комуникационе компетентности.

Вајман је дефинисао комуникациону компетенцију као „способност партиципанта у социјалној интеракцији да изабере адекватно комуникационо понашање да би успешно достигао сопствени циљ у интерперсоналним односима, а да истовремено одржава пун контакт с другим учесницима у оквиру граница које поставља ситуација“ (Wiemann 1977, према Morreale and Backlund, 2002).

Паркова дефиниција је: „Комуникативна компетенција представља степен до кога појединци испуњавају или опажају да су испунили своје циљеве унутар граница које намеће социјална ситуација, али без угрожавања њихове способности или могућности да испуне остале субјективно много важније циљеве“ (Parks, 1985).

Америчка национална комуникациона асоцијација (NCA) је 1978. године публиковала књигу „Процењивање функционалне комуникације“ (Larson et al, 1978, према Morreale and Backlund, 2002). Развој комуникационих студија у САД има и друге корене. Теме са садржајем из комуникационе компетентности су биле део високог образовању Америци, али пре свега на одељењима и катедрама за енглески језик. Смит (Smith, 1954, према Friedrich, W.G. and Boileau, M. D. 1999) наводи да такви садржаји имају своје историјске корене у студијама реторике, која се традиционално бринула за уметност усмених и писаних дискурса. Називи ових одељења су се разликовали од периода до периода а заједнички назив је одељење за јавни говор (Department of Speech), каснијих 60-их се устаљује назив одељење за говорну комуникацију и потом само одељење за комуникацију (Department of Communication). Првобитно доминантни предмети су: Декламација, Ораторство, Логика, Реторика, Дебата, Драмска интерпретација и Јавни говор. У том периоду су се интензивирала и бројна истраживања комуникационих процеса. Хајманова књига (Haiman's, 1951, према Morreale and Backlund, 2002) „Group Leadership and Democratic Action“ је била прва књига која се фокусира на концепте, развој и истраживачке налазе у групној динамици, лидерству и интерперсоналној комуникацији.

Увиђајући потребу за детаљнијом операционализацијом комуникационе компетентности, NCA је подржала развој и операционализацију компетенција које се пре свега односе на способности говора и слушања. Након њиховог разматрања на преко 500 универзитета, у оквиру различитих стручних асоцијација за комуникацију, публикована је 1987. године књига „Комуникација је живот“ (Quianthz, 1990, према Morreale and Backlund,

2002). Комуникациона компетентност је разматрана као систем есенцијалних или базичних комуникационих вештина које се очекују као исходи и захтеви општег образовања на студијама, и предложене су основе за развој комуникационих курикулума. Уследиле су и поновне ревизије листа комуникационих компетенција (Jones, 1994, према Mogreale and Backlund, 2002), које су имале статус водича о томе шта ученик/студент треба да учи о комуникацији, као и поставке базичних и напредних вештина и компетенција.

Бројни напори који су учињени у том смеру били су основа за развој комуникационих курикулума, било као самосталних предмета, или кроз укључивање садржаја у друге предмете. Рефлексија тих утицаја, са истовременим захтевом за редефинисањем и обликовањем нових улога наставника, појавила се и на нашим просторима почетком деведесетих година прошлог века.

Програми за подстицање комуникационе компетентности наставника у Србији

Први програми за подстицање комуникационе компетентности у Србији реализовали су се у оквиру активности невладиних организација, омладинских клубова, а њима су се бавили пре свега психолози. Суштину тих програма чиниле су две основне поставке: (1) рад на самој себи, и то, пре свега, напор да се разумеју сопствене потребе, а затим охрабривање самопоштовања и поверења у себе; и (2) развијање посебног односа према другом, тј. прихватање легитимитета друге особе и свест о томе како понашање утиче на другу особу, дакле свест о нашој социјалној одговорности.

Искуство у алтернативној примени ових едукативних програма, без јасне теоријске позадине, исходило је потом у институционализацију програма. Први програмски садржаји имплементирани у школске курикулуме који подстичу развијање комуникационе компетенције били су постављени у оквиру грађанског васпитања, прво као факултативног предмета који је уведен 2001/2002, а затим као обавезног изборног предмета за ученике основних и средњих школа од 2005 године.

Програми који подстичу комуникациону компетентност наставника код нас су првобитно обликовани кроз стручно усавршавање наставника у програмима које је акредитовало Министарство просвете и спорта Републике Србије. Број ових програма се повећава од 2002 године, а самим тим, уз благе осцилације у броју акредитованих програма, повећава се и број наставника који су посебно обучени да полако преузимају улогу инструктора у тој области (Златић и Бјекић, 2011). Интеграција таквих програма у иницијално образовање наставника почиње почетком 21. века, а посебни наставни предмети са наменом да унапреде комуникациону компе-

тентност будућих наставника уграђују се у студијске наставничке програме последњих 10 година.

На учитељским факултетима садржаји из области развоја комуникационе компетенције обрађују се на следеће начине:

– инклузивно су заступљени као посебне програмске области у оквиру следећих предмета: Педагошка психологија, Школско право и администрација, задаци на педагошко-психолошкој пракси итд;

– кроз увођење грађанског васпитања као изборног предмета на појединим учитељским факултетима у Србији (од 2009. године на педагошким факултетима у Јагодини (pefja.kg.ac.rs) и Сомбору (pef.uns.ac.rs) а у следећем акредитационом периоду, од 2014. године, и на Учитељском факултету у Ужицу) издвајају се и посебни наставни предмети чији су основни исходи развој комуникационе компетентности. (Комуникологија на Педагошком факултету у Јагодини, од 2001 године, након акредитације која је реализована на истом факултету 2009 год. уведени су предмети Конструктивно решавање сукоба и Интеракција и комуникација у васпитном раду, а од 2012. године на Учитељском факултету у Ужицу се уводи предмет Психологија комуникације - ucfu.kg.ac.rs).

Методологија

Циљ и задаци

У складу са потребом за унапређивањем комуникационе компетенције наставника, постављен је циљ истраживања – да се утврде искуства наставника у учењу садржаја који се односе на комуникациону компетенцију током иницијалних студија и стручног усавршавања; да се на основу утврђених чињеница и сазнања укаже на будуће стратегије које би унапредиле комуникационе компетенције наставника.

Истраживачки задаци су обухватили утврђивање ставова и мишљења наставника о следећим питањима:

– Искуство у учењу садржаја, као и заступљеност тема о комуникационој компетенцији током иницијалних студија и начина њихове интеграције у курикулум (као посебан предмет или су садржаји били интегрисани у садржаје других предмета); искуство у учењу садржаја и заступљеност тема из комуникационе компетенције током стручног усавршавања.

– Значај и потреба увођења предмета за развијање и учење комуникационих вештина у студијски програм основних студија.

– Процена у којим областима наставничке делатности је највише неопходно поседовање комуникационих вештина

Организација истраживања

Истраживање је спроведено током школске 2011/12. године на узорку од 230 учитеља и наставника, од тога 161 учитеља који су завршили учитељске факултете или више школе у Сомбору, Ужицу, Јагодини, Врању, Београду и Лепосавићу и 69 предметних наставника из различитих техничких и хуманистичких области .

Табела 1: Структура узорка по полу и нивоу образовања

Ниво образовања		Пол	
Висока стручна спрема	Виша стручна спрема	Ж	М
182	48	166	64
N = 230		N = 230	

Упитник је структуриран за потребе истраживања и састоји се од 15 питања, 10 питања затвореног типа и пет питања отвореног типа и покривао је постављене истраживачке задатке.

Статистичка обрада података је обухватила дескриптивну статистику (фреквенције и проценте).

Резултати истраживања и дискусија

Искуство у учењу садржаја и заступљеност тема о комуникационој компетентности током иницијалних студија и стручног усавршавања

Истраживање је показало да је 76% наставника учило садржаје о наставној комуникацији или комуникационим вештинама током иницијалних студија, које су битне за постизање комуникационе компетентности. Резултати показују да проценат наставника који је имао обуку у неким садржајима комуникационе компетенције није занемарљив. Но, морамо да укажемо на недостатак који је сагледан након реализованог истраживања. Наиме, пошто је упитник конструисан за иницијално снимање искуства наставника у учењу садржаја комуникационе компетенције, као и њихових ставова о потреби за таквим садржајима, не може се у овом моменту говорити о квалитативним аспектима учења тих садржаја. Начин организовања, методологија, теоретска позадина садржаја, као и релевантно искуство професора у тим областима остали су као задатак и потреба да се испита у неким даљим истраживањима.

Ако се пажљивије анализирају подаци који указују на начин интеграције садржаја из комуникационе компетенције у курикулуме иницијалног образовања, видимо да су ти садржаји углавном (51%) у оквиру других предмета (табела 2 а). Мањи број наставника (30) је то изучавао у оквиру по-

себног предмета, и то су предмети Масовне комуникације, Комуникологија и Комуникационе вештине (на учитељским факултетима у Србији, на појединим техничким факултетима који имају менаџерске смерове, на неким филолошким и филозофским факултетима). Раније анализе садржаја тих програма из комуникација показују да су поједини садржаји и избори тема некада више социолошки обојени, а некада психолошко-педагошки, зависно од референтног искуства наставника који реализују те предмете.

Табела 2.а Учење комуниколошких садржаја током иницијалних студија

Усвајање садржаја о наставној комуникацији, комуникационим вештинама битним за постизање комуникационе компетентности током иницијалних студија	ДА		НЕ	
	f	%	f	%
	176	76,2	53	22,9
Структурирани као посебан предмет	72	29,8	140	61,9
Предмети: Масовне комуникације, Комуникологија, Комуникационе вештине, Конструктивна настава				

Табела 2.б Учење комуниколошких садржаја током иницијалних студија

Садржаји о комуникационој компетенцији су били укључени у садржаје других предмета	ДА		НЕ	
	f	%	f	%
	118	51,2	97	42
<i>У оквиру предмета: Реторика, Матерњи језик, Страни језик, Педагогија, Психологија, Масовне комуникације, Методика српског језика, Школска и породична педагогија, образовање за медије, Методика рада са породицом и групом.</i>				

Табела 3. Учење комуниколошких садржаја током стручног усавршавања

Током стручног усавршавања похађали су курсеве са садржајима из различитих области комуникационе компетентности	ДА		НЕ	
	f	%	f	%
	79	34,2	97	63,6
<i>Називи семинара: Комуникација, Тимски рад, Учионице добре воље, Умеће одрастања, Вербална и невербална комуникација, Конструктивна настава, Чувари осмеха, Умеће комуникације, Одељенски старешина у савременој школи, Конструктивно решавање сукоба.</i>				

Када посматрамо партиципацију наставника у обукама током стручног усавршавања (табела 3), од укупног узорка само једна трећина наставника (34%) је похађала семинаре са тим садржајима. Број наставника који су током стручног усавршавања стекли нова знања из комуникационих вештина није велики, али су програми и реализација (на основу анализе

каталога стручног усавршавања и процене наставника) утемељени на практичним вештинама у школском контексту.

Претходна запажања додатно објашњавају и потврђују следећи налази који су приказани у табели 4, а односе се на заступљеност тема из различитих области комуникационе компетентности током иницијалних студија и стручног усавршавања наставника. Учитељи и наставници који су били обухваћени истраживањем усвајали су садржаје из комуникационе компетенције са богатијом теоријском заснованошћу (врсте и облици комуникације, значење вербалних порука, монолошка и дијалогска комуникација, масовна и медијска комуникација) у току основних студија, и то највише у оквиру других предмета, док су у оквиру семинара које су похађали на стручном усавршавању усвајали специфичније комуникационе технике и вештине које имају непосреднију практичну имплементацију (Ја поруке наспрам Ти порука, Тимски рад, Развој тима, Застоји у комуникацији, Конфликти у школском одељењу, Конструктивно решавање конфликта; Комуникационе технике као што су: децентрација, асертивност, активно слушање; Комуникација у школском контексту).

Табела 4. Заступљеност тема из различитих области комуникационе компетентности током иницијалних студија и стручног усавршавања наставника

	Основне студије		Стручно усавршавање	
	f	%	f	%
Врсте и облици комуникације	126	54,5	32	13,9
Вербална комуникација, значење вербалних порука, монолошка и дијалогска комуникација	104	45,0	49	21,2
ЈА поруке наспрам ТИ порука	42	18,2	97	42,0
Невербална комуникација	67	29,0	79	34,2
Тимски рад, развој тима	67	29,0	96	41,6
Комуникација у школском контексту	72	31,2	58	25,1
Застој у комуникацији, конфликти у школском одељењу, конструктивно решавање конфликта	51	27,1	102	44,2
Комуникационе технике: децентрација, асертивност, активно слушање	35	15,2	76	32,9
Социјална перцепција, социјална интелигенција, комуникациона компетентност и компетенције	56	24,2	52	27,5
Међукултурна комуникација	53	22,9	38	16,5
Масовна и медијска комуникација	117	50,6	25	10,8
Нешто друго				

Значај и потреба увођења предмета за развијање и учење комуникационих вештина у студијски програм основних студија

У односу на своје практично искуство у настави, 75% учитеља и наставника се изјаснило да је потребно увођење посебног предмета о различитим аспектима комуникације у студијски програм основних студија. Као разлоге су наводили: добра комуникација им помаже у постизању бољих резултата у раду; наглашавају важност релација наставник–ученик као и наставник–родитељ за чије остваривање су неопходне добре комуникационе вештине; побољшање међуљудских односа у колективу; боље планирање сопственог рада; комуникациона знања и учење комуникационих вештина им помажу у изградњи сопственог комуникационог стила и даљој надоградњи и корективима, омогућују им боље разумевање саговорника а самим тим и боље решавање проблема, затим стицање сигурности и самопоштовања, разбијањем треме пред аудиторијумом и сл.

Процена у којим су областима наставничке делатности најнеопходније комуникационе вештине

Сагледавајући процене наставника и учитеља, видимо да они издвајају улогу одељенског старешине за коју је поседовање комуникационе компетенције на првом месту по важности (82%). Стална интеракција с ученицима у одељењу, као и са њиховим родитељима, свакодневно доношење релевантних одлука по питању стратегија и вођења одељења, као и одлука које се тичу социјалне климе у разреду, и решавање појединачних проблема у контакту с појединим ученицима свакако су определили највећи број учитеља и наставника да сагледају неопходност комуникационе компетенције за реализацију ове комплексне области рада наставничке делатности. На другом месту наставници процењују да је важно поседовање комуникационих вештина за реализацију улога као што су партнер у процесу учења, сарадња с породицом и комуникација са колегама и претпостављенима. То мишљење дели већина наставника и учитеља (75%). Видимо да су и ове улоге интегрисане у улогу разредног старешине. То нам уједно говори и о релевантном сагледавању неопходности комуникационе компетенције у односу на степен сложености улоге. Најмањи број наставника сматра да је за реализацију улоге сарадње са локалном заједницом неопходна комуникациона компетенција (45%). Иако то није занемарљив број, то нам говори да одређени број наставника нема велико искуство у овој улози, или је сагледавају као мање значајну.

Табела 5. Области наставничке делатности у којима је неопходно поседовање комуникационих вештина

	Области наставникове делатности	1	2	3	4	5
1	Улога одељенског старешине	5%	3%	3%	7%	82%
2	Наставник као партнер у процесу учења	2%	4%	7%	12%	75%
3	У сарадњи са породицом	1%	3%	6%	16%	74%
4	У сарадњи са локалном заједницом	3%	7%	13%	32%	45%
5	У комуникацији са колегама и претпостављенима	2%	5%	5%	14%	74%

Уместо закључка: како планирати универзитетске предмете из области педагошке комунологије

Комуникациона компетенција, као и друге компетенције, има проверљивост у пракси, где су поред знања јако важне вештине и њихово практиковање у процесу учења. Налази показују да су наставници током иницијалних студија упознали на нивоу теоријских знања комуникациону компетенцију. Проблем је што за време студија нису имали довољно праксе и практичних ситуација за вежбање тих вештина. Ситуација је обрнута када је у питању учење садржаја током стручног усавшавања, где постоји интеграција знања и практичних вештина у школском контексту.

С обзиром на статус комуникационе компетентности учитеља и наставника у систему професионалних компетенција (Buchberger et al, 2000; Pantic and Wubbels, 2009; Ford & Wolvin 1993) и истраживања о ефектима комуникационе компетентности на ефекте наставног процеса, потреба за систематским развојем знања, вештина, особина и мотивационих диспозиција релевантних за комуникациону компетентност будућих наставника и наставника већ усмерава развој и примену програма у иницијалном образовању и стручном усавшавању. Будући наставници се могу школовати и професионално развијати на свим универзитетским нивоима, стога треба да имају могућност избора предмета у оквиру студијских програма на сва три нивоа.

Када размишља о циљевима програма за подстицање комуникационе компетенције будућих наставника, креатор програма се сусреће са дилемом формативним за развој програма (Златић и Бјекић, 2007):

- дилема о односу теорије и вештина у програмима;
- дилема о томе који циљеви имају приоритет – циљеви процеса или циљеви продуката – ставља пред креатора програма задатак да направи адекватну равнотежу између њих; иако је продукте лакше евалуирати у наставном процесу (нпр. презентације, говоре, одговоре на питања), процеси су ти који усмеравају учениково даље понашање и однос према садржајима.

Некада није лако разрешити ове дилеме и интегрисати их у складу са теоријским поставкама. Али, практично искуство у имплементацији садржаја је свакако најбољи коректив за унапређивање и побољшавање програма за подстицање комуникационе компетентности. Предлажемо интеграцију предмета из области педагошке комуникологије на сва три нивоа универзитетског образовања. Као илустрација, изабран је опис исхода из курсева који су развијени (Бјекић и Златић, 2010), а потом и делом имплементирани у студијским програмима за образовање наставника предметне наставе технике: Комуникологија, Комуникационе вештине у настави и Теорије комуникације и социјалне интеракције.

Комуникологија – предмет на првом нивоу образовања будућих учитеља (прва или друга година студија) има следеће исходе: студент зна да наведе и објашњава основне комуниколошке појмове и модел комуникационог процеса; разуме и објашњава комуникационе знакове; уме вешто, прецизно и јасно да се изражава користећи различите форме вокалне и невокалне вербалне комуникације; препознаје комуниколошке разлике и сличности појединих култура и развија међукултурну толеранцију; дефинише функцију и ефекте медија масовне комуникације; уме да планира комуникацију тима; препознаје врсте саговорника и планира адаптирану комуникацију; уме да организује комуникациони простор и да креира лични комуникациони стил.

Комуникацијске вештине у настави – предмет другог нивоа образовања будућих учитеља (мастер студије или завршна година интегрисаних академских студија) има следеће исходе: студент зна да наведе и објашњава систем хијерархијски уређених комуниколошких појмова и однос знања и комуникационих вештина; способан је да продукује вербалне и невербалне поруке у кохерентним секвенцама адаптираним наставном и васпитном контексту; идентификује препреке и тешкоће у комуникацији и предлаже решења проблема; вешто активира слушаоце (ученике и друге); вешто слуша и користи различите начине реаговања на саговорника (парафразирање, резимирање итд); разуме и интерпретира сопствене акције и акције других из различитих перспектива; вешто решава конфликти свестан личног стила у приступу конфликтима; вешто сагледава и усмерава одговорност актера комуникационог процеса; јасно препознаје релевантне аспекте наставне комуникације и прецизно поставља истраживачке проблеме.

Теорије комуникације и социјалне интеракције – предмет на трећем нивоу образовања учитеља (докторске студије) има следеће исходе: студент самостално тумачи теорије комуникације, селектује релевантне за наставни и педагошки контекст и одговарајућим теоријама објашњава наставну и педагошку комуникацију; вешто комуницира у васпитним ситуацијама, наставним ситуацијама, истраживачким ситуацијама, пред стручном, научном и општом јавношћу; вешто представља своје идеје, нацрт истраживања

и резултате истраживања; планира комуникационе процедуре и организује комуникацију у различитим ситуацијама; планира истраживања комуникационог процеса, развија инструменте истраживања, методолошки доследно прикупља, обрађује и приказује резултате истраживања; управља процесом унапређења комуникације у васпитно-образовним ситуацијама; промовише идеје комуникационе толеранције.

Напомена: Рад је урађен у оквиру пројекта ОИ 179026 „Настава и учење – циљеви, проблеми и перспективе“ Учитељског факултета у Ужицу, а коју подржава Министарство просвете и науке .

Литература

- Barton, W., & Beck. A. (2005). *Get Set for Communication Studies*, Edinburgh University Press.
- Бјекић, Д. (2007, 2009). *Комуникологија: основе педагошког и пословног комуницирања*, Чачак: Технички факултет.
- Бјекић, Д. & Златић, Л. (2006). Effects of professional activities on the teachers' communication competencies development, in: Brejc, M (ed.). *Cooperative Partnerships in Teacher Education - Proceedings*, Ljubljana: National School for leadership in Education, 163-172, dostupno na <http://www.pef.uni-lj.si/atee/978-961-6637-06-0/163-172.pdf>
- Бјекс, Д., Златић, Л. & Бојовић, М. (2010). Izobraževanje komunikacijsko kompetentnega učitelja, *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 25(5), 29-43.
- Брдар, И. (1993): Što je socijalna kompetencija? Godišnjak zavoda za psihologiju, 13-22, Rijeka, Sveučilište u Rijeci.
- Bucberger, F. and Gruber, K. H. (1996): Teacher education in Austria. Description and Analysis in Teacher Education in Europe: evaluation and Perspectives, National Reports prepared for a European Evaluation Conference under the SIGMA Pilot Project of the European Commission, Osnabruck.
- Cohen, J. (2001): Experted with the permission of teachers College Press, from *Caring Classrooms/Intelligent Schools: The Social Emotional Education of Young Children*, edited by J. Cohen New York, teacher College Press.
- Ford, Z. S., & Wolvin, D. (1993). The Differential Impact of a Basic Communication Course on Perceived Communication Competencies in Class, Work and Social Context, *Communication Education*, 42, 215-223.
- Fenton, R., & O'Leary, N.: Improving Student Achievement through Enhancing the Instructional Communication Competence of Teachers, Annual Meeting of the Communication and Instruction Division of the Western States Communication Association; 1990; Phoenix, Ariz.
- Katalog programa usavršavanja zaposlenih u obrazovanju 2002, 2003/2004, 2006/2007, 2007/2008, 2008/2009, 2009/2010*, Beograd: Ministarstvo prosvete, Zavod za unapređivanje obrazovanja i vaspitanja – Centar za profesionalni razvoj zaposlenih u obrazovanju.

- Liberman, A. Grolnick, M. (1998): Networks and Reform in American Education in Ed: *Teaching as the learning Profession*, Handbook of Policy and Practice, Jossey/ Bas, a Wiley and Sons.
- Jennings A. P., Greenberg, T. M. (2009). The Prosocial Classroom: Teacher Social and Emotional Competence in Realtional to Student and Classroom Outcomes, *Review of Educational Research*, 79(1), 491-525.
- Morreale, P. S., & Backlund, M. P. (2002). Communication Curricula: History, Recommendations, Resources, *Communication education*, 51(1), 2-18.
- O'Hair, D., & Kreps, G. L. (eds). *Applied Communication Theory and Reserach*, Hillsdalw, NJ: Erlbaum, 1990.
- Pantić, N., Wubbels, T. (2009). Teacher competencies as a basis for teacher education – Views of Serbian teachers and teacher educators, *Teaching and Teacher Education*, 26(3), 694-703.
- Reardon, K. K. (1998): Interpersonalna komunikacija, Gdje se misli susreću, Zagreb, Alinea.
- Sprague, J. (1999): The Goals of Communication Education, in: Vangelisti, A. L., Daly, J. A., Friedrich, G. W. (1999): *Teaching Communication: Theory, Research, and Methods*, Mahwah - New Jersey – London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 15-31.
- Wilson, S., & Sabee, C. (2003). Explicating Communicative Competence As a Theoretical Term, in: Green, J. & Bursleson, B. (eds.). *Handbook of Communication and Social Interaction Skills*, Lawrence Erlbaum Associates Publisher, 2003.
- Wilkinson Cherry Loiser (2001) Socijalna inteligencija i razvoj komunikacione kompetentnosti, *Psihologija u svetu* Vol. VI br. 1, 45-60.
- Златић, Л. и Бјекић, Д. (2007а). Настава комуникације у образовању наставника, *Иновације у настави*, XIX (4), 14-27, доступно на http://www.uf.bg.ac.rs/inovacije/broj_4_7/2.htm
- Златић, Л., Бјекић, Д. (2007б). Историјски осврт на теоријске и практичне оквире развоја комуникационе компетентности наставника, у: Шпијуновић, К. (уредник). *Образовање и усавршавање наставника – историјски аспект*, Ужице: Учитељски факултет, 117-134.
- Златић, Л. и Бјекић, Д. (2010). Статус категорија комуникационе компетентности у студијским програмима учитељских факултета и стилови решавања конфликта, Симпозијум „Личности о образовно-васпитни рад“, VI конференција „Дани примењене психологије“, 24-25. септембар 2010, Ниш; *Књига резимеа*, Ниш: Филозофски факултет, 77-78.
- Шевкушић, С. (1992): Стил понашања учитеља и социјално-емоционална клима у одељењу, *Настава и васпитање*, бр 3, 290-303.

Подаци о ауторима:

Др Лидија Златић, доцент за научну област Психологија, Посебне области научног рада: психологија комуникације и психологија образовања, e-mail: lzlatic@ptt.rs

Др Снежана Маринковић, редовни професор за научну област Педагогија, Дидактика и Методике. Посебне области научног рада: дидактика, методика наставе природе и друштва и предшколска педагогију, e-mail: sneganam@open.telekom.rs

Др Миленко Кундачина, редовни професор за научну област Педагогија, Дидактика и Методике. Посебне области научног рада: методологија педагошких истраживања и еколошка педагогија, e-mail: kundi@open.telekom.rs

*Учитељски факултет у Ужице, Универзитет у Крагујевцу,
Трг Светог Саве 36, 31000 Ужице*

Мирољуб Ивановић¹
Висока школа струковних студија
за образовање васпитача
Сремска Митровица
Угљеша Ивановић
Факултет за менаџмент у спорту
Алфа универзитет у Београду

UDK - 159.943.072-053.4(497.11)"2013" ;
159.922.72-053.4
Оригинални научни рад
НВ.ЛХП 4.2013.
Примљен: 11. VI 2013.

КООРДИНАЦИЈА ПОКРЕТА КАО ПРЕДИКТОР КОГНИТИВНЕ СПРЕМНОСТИ ДЕЦЕ ЗА ПОЛАЗАК У ШКОЛУ

Апстракт На одговарајућем узорку од 152 детета, просечне старости 6 година, испитиване су релације између координације покрета и когнитивне спремности за почетак школовања. Коришћени су следећи мерни инструменти: а) моторички тестови: гурање лопте око сталака јачом руком, гурање лопте око сталака ногама и четвороножно ходање уназад (Метикош и сар., 2003) и б) Тест спремности за школу, (Влаховић-Штепић и сар., 1995). Резултати регресионе анализе показали су статистички значајну мултиплу корелацију предикторског скупа варијабли са само једном критеријумском варијаблом (спајање тачака), као и да предикторске варијабле објашњавању минималан, али статистички значајан проценат објашњене пропорције варијансе критеријумских варијабли. Тест четвороножно ходање за процену латентне димензије координације покрета индукује значајну парцијалну предиктивну негативну повезаност са критеријумским варијаблама спајање тачака и познавање чињеница, а негативан предиктор – гурање лопте око сталака рукама, релевантан је индикатор критеријума перцептивног теста. Међутим, моторички тест гурање лопте око сталака ногама није показао статистички значајан допринос објашњењу варијансе критеријума.

Кључне речи: предшколска деца, моторички тестови, психолошке варијабле, корелација

MOVEMENT COORDINATION - A PREDICTOR OF COGNITIVE READINESS OF THE CHILD FOR STARTING SCHOOL

Abstract An appropriate sample of 152 children was used to examine the relations between movement coordination and cognitive readiness of the child for the beginning of education. We used the following measuring instruments: a) motor tests: pushing a ball around a stand by a "better" hand, pushing a ball around a stand by feet and quadri-pedal backward walk (Metikoš et al., 2003) and b) Readiness-for-school Test (Vlahović-Štetić et al., 1995). The results of the regression analysis showed a statistically significant correlation of the predictive set of variables with only one criterion variable (linking the dots) and that predictive variables explain minimal, but statistically significant percentage of the explained proportion of the variance of the criterion variables. The quadric-pedal walk test for assessing the latent dimensions of movement coordination induces a statistically significant negative relation to criteria variables of dot-linking and knowledge of facts, and the negative predictor - pushing a ball around a

¹ miroljub.ivanovic@gmail.com

stand by hands is a relevant indicator of the criterion of the perception test. However, a motor test of pushing a ball around a stand by feet did not show statistically significant results for explaining the variance criterion.

Keywords: *preschool children, motor tests, psychological variables, correlation.*

КООРДИНАЦИЈА ДВИЖЕНИЈ И КОГНИТИВНАЈ ЗРЕЛОСТЪ ДЕТЕЈ К ПОСТУПЛЕНИЈ В ШКОЛУ

Резюме

На представителном примере 152 детей, в возрасте 6 лет, рассматривается отношение между координацией движений и когнитивной зрелостью к поступлению в школу. В исследовании использованы следующие измерительные инструменты; а) тесты моторики; толкать мяч вокруг штатива лучшей рукой, толкать мяч вокруг штатива ногами, четвероногая ходьба назад (Метикош и сопр., 2003), б) тест проверки готовности к поступлению в школу (Влахович-Штетич и сопр., 1995). Результаты регрессионного анализа показывают статистически значимую корреляцию предикаторского множества переменных только с одним критерием переменной (подключение точек); предикаторские переменные объясняют минимальную, но статистически значимую долю вариации критерия переменных. Тест четвероногая ходьба назад для оценки скрытых размеров координации движений, показывает значительную частичную отрицательную связь с критерием переменной подключения точек слияния и знанием фактов, а отрицательный предсказатель - протолкнуть мяч вокруг штатива руками, является соответствующим индикатором критерия восприятия теста. Тем не менее, моторный тест - толкать мяч вокруг штатива ногами, не оказывает статистически существенный вклад в объяснение вариации критерия.

Ключевые слова; *дошкольники, моторные тесты, психологические переменные, корреляция.*

Увод

Мали број аутора у нашој средини је на основу латентне димензије координације покрета проверавао когнитивну спремност деце за полазак у 1. разред основне школе. Студије (Anderson, 2010; Ahtola & Kontturi, 2012; Dockett & Perry, 2012; Romano, *et al*; 2010) наглашавају да је неопходно категорички тражити активно укључивање деце у развој сопствене спремности за учење. Хронолошки узраст није јемство усвајања одређених вештина које су неопходне за постизање успеха у школи. Поменути аутори скрећу пажњу на то да вежбање појединих задатака не даје најбоље резултате ако предшколац не постигне одговарајући ниво психофизичког развоја.

Сабо (1984) је испитивао спремности девојчица предшколског узраста за полазак у школу. Добијени резултати указују на знатно веће учинке третмана

код васпитних група јасленог и млађег узраста у односу на групу најстаријег узраста. Налази истраживања показали су да се релативно велики број деце укључује у васпитно-образовни процес предшколске установе тек од најстаријег узраста, што се показало лошим у спремности за полазак у школу.

У свом лонгитудиналном истраживању Маркон (Marcon, 2002) је анализирао утицај различитих модела учења, од оних који су били усмерени на усвајање чињеница до програма који су пратили интересовања деце за поједина подручја, на каснији успех у школи. Резултати су показали да су модели који узимају у обзир интересовања деце и који захтевају активнији ангажман знатно успешнији у процесу учења. Модели који се искључиво заснивају на преношењу података деци и на њиховом пасивном усвајању дали су слабије резултате. Делакор (Delacour, 2012) је у својој студији утврдио да учење математике кроз игру у шведским предшколским установама доприноси каснијем успешнијем учењу деце у школама. Истраживачи (Bala, *et al.*, 2013; Gunstad *et al.*, 2010; Wood, *et al.*, 2013) су обратили пажњу на дефинисање достигнуте психолошке зрелости деце пре почетка школовања, односно нагласили су да утврђивања треба да обухвате и процену достигнутог нивоа телесног развоја.

Претеча у истраживању ове проблематике на просторима бивше Југославије била је студија Мејовшека (1975), у којој се указује на то да је когнитивни фактор видно приметан у фактору координације покрета, који представља моторичку интелигенцију. Гајићева (1985) је у својој студији тврдила да координација покрета има најзначајнији утицај на интелектуални статус дечака и девојчица и да се помоћу задатака који траже координацију покрета могу издвојити три групе деце: изнад просечне, испод просечне и просечне интелигенције. Осим тога, код деце натпросечне интелигенције, когнитивне и моторичке варијабле дају заједнички фактор, а варијабле координације највише доприносе његовом издвајању и именовану.

Према истраживањима (Daily, *et al.*, 2010; Garay & Hernandez, 2002; Chaddock *et al.*, 2012), когнитивни процес има доминанту функцију у стицању моторичких вештина, те је когнитивна укљученост у процес учења посредством опажања модела пресудна. У свом раду су Бала, Сабо и Поповић (2005) утврдили позитивне и статистички значајне корелације између моторичких и когнитивних способности дечака и девојчица. Моторичке димензије *координација* и *брзина кретања (трчања)* оба пола значајно су повезане са когнитивним способностима.

У складу са моделом Књаза и сарадника (2007), координација покрета подразумева једну врло сложену моторичку димензију, која се може дефинисати још и као моторичка интелигенција. Истраживачки налази Станковића и Малацка (2008) скрећу пажњу на појаву знатног удела

интелектуалних способности у варијабилитету тестова координације покрета. Ивановић и Ивановић (2011) у свом истраживању тумаче да је координација покрета повезана с активношћу централног нервног система, који усаглашава рад скелетних мишића, те да вишеструко увежбавање покрета узрокује повећање прецизности, бољу оријентацију у простору, успешније кретање по неравним површинама без повреда, уз способност одржавања равнотеже. Ови аутори сматрају да развијање координације покрета повољно утиче на рад мозга, побољшање система органа за циркулацију и промет енергије, повећање радне способности спортисте, тј. његово мање умарање после напорног телесног и интелектуалног рада.

На основу прегледа досадашњих референтних истраживања, може се закључити да је координација покрета најнеистраженија моторичка способност, иако она преко својих посредних индикатора може указати на ниво развијености антрополошких димензија. Имајући у виду значај ове моторичке димензије, постоји објективна потреба за емпиријским испитивањем односа латентне варијабле координација покрета и психолошке спремности деце за почетак школовања.

Овај рад представља почетни покушај да се утврди величина и смер релација латентне димензије координације покрета и достигнутог нивоа когнитивног развоја деце старијег предшколског узраста, што би вероватно омогућило професорима разредне наставе успешније дијагностиковање, планирање и програмирање појединих антрополошких способности деце пре поласка у школу.

На основу овако дефинисаног циља, може се очекивати да постоји статистички значајна линеарна узајамна зависност координационих способности и когнитивне спремности предшколске деце за полазак у школу.

Методологија истраживања

Узорак и процедура испитивања

У испитивању је учествовало 158 деце (76 дечака и 82 девојчице), из пет предшколских установа: ПУ „Милица Ножица“ (Ваљево), ПУ „Наша радост“ (Крупањ), ПУ „Полетарац“ (Љубовија), ПУ „Лане“ (Осечина) и ПУ „Невен“ (Мионица). У пригодан узорак одабрана су деца по системском принципу (сваки трећи у прозивнику). Просечан хронолошки узраст узорка је шест година (СД = 4,10).

Пре испитивања, родитељи/старатељи информисани су о истраживању, начину заштите анонимности података испитаника. Величина групе обухватала је од 20 до 30 испитаника. Пре започињања сваког задатка деца су добијала вербална упутства.

Испитивање је извршено за време редовних предшколских активности, под надзором психолога и једног од коаутора овог рада, током марта 2010. године, у

просторијама наведених установа. У просеку, процедура спровођења испитивања трајала је један школски час.

После прегледа тестовног материјала, одбачено је шест упитника код којих су недостајали одговори, тако да је евалуација програма рађена на узорку од 152 испитаника.

Сви подаци обрађени су статистичким програмом Statistica for Windows SPSS 13.

Варијабле за процену координације покрета

За процену моторичких способности испитаника – латентне димензије координације покрета (као фактора 1. реда, односно механизма за структурирање кретања у простору 2. реда), према хипотетичком моделу Метикоша и сарадника (Метикош *и сар.*, 2003), примењена је стандардна батерија од три композитна теста: гурање лопте око сталака јачом руком, гурање лопте око сталака ногама и четвороножно ходање уназад.

У табели 1. приказане су интерне метријске карактеристике примењених моторичких тестова, које подразумевају степен оцене предмета мерења.

Табела 1. Дистрибуција вредности Кронбахових алфа-кофицијената моторичких тестова

Варијабле и јединице мере	Кронбахови алфа-кофицијенти поузданости
Гурање лопте око сталака јачом руком (с)	.87
Гурање лопте око сталака ногама (с)	.90
Четвороножно ходање уназад (с)	.94

Увидом у ћелије матрице, уочавају се задовољавајуће вредности Кронбахових алфа-кофицијената поузданости композитних моторичких тестова, који се крећу у распону од $\alpha = .87$ до $\alpha = .94$. То сигнализира на податак да је интерна конзистентност мерних инструмената релативно висока, јер коефицијенти репрезентативности знатно превазилазе минималну вредност процене поузданости од .70, што показује и истраживање које је спровео Нјунали (*Nunnally*, 1978). Према томе, са метријског становишта, анализирани моторички простор има високу статистичку поузданост и прецизност резултата мерења.

У циљу избегавања негативног утицаја различитих нивоа усвојености моторичких знања на укупан резултат у појединим тестовима, у седмици која је претходила мерењу приступило се увежбавању тестова. Током те недеље деца су обавезано долазила у преподневним часовима три пута у салу за физичко васпитање и увежавала извођење моторичких тестова.

Моторичка тестирања деце извршена су у мају 2013. године. Испитаници су извођењу сваког теста приступали у одговарајућој опреми. У сваком тесту, пре званичног мерења, испитаници су имали пробни покушај извођења одговарајућег моторичког задатка. Мерења су спроведена по правилу радних тачака на којима се у исто време налазило највише 10 испитаника. Сваки од моторичких тестова изводио се три пута ради отклањања могућности грешке, а да би се добио што тачнији резултат, дефинитивна вредност теста израчуната је као аритметичка средина сва три мерења. Током моторичких тестирања, сви испитаници били су клинички здрави и обухваћени редовним активностима у вртићу. Време трајања сваког вежбања износило је 30 минута за сваку васпитну групу.

Психолошке варијабле

У истраживању је коришћен психолошки мерни инструмент Припремљеност за школу, (Влаховић-Штетић *и сар.*, 1995): перцептивни тест (ТСШ-П), тест спајања тачака (ТСШ-Т), тест познавања чињеница (ТСШ-Ч) и нумерички тест (ТСШ-Н).

Тест спајања тачака (ТСШ-Т) испитује графомоторичке способности деце, односно ниво fine координације покрета руку, значајне за стицање вештине писања. Задаци се састоје од спајања више тачака како би се, у року од осам минута, покушао нацртати задати лик који се налази у мрежи с леве стране. Прва два задатка захтевају спајање у мрежи девет тачака, док се у осталим задацима ликови добијају спајањем 16 тачака. На нашем узорку Кронбах-алфа мера поузданости теста спајања тачака износи $\alpha=83$.

Перцептивни тест (ТСШ-П) испитује видна опажања деце за почетно учење читања и писања и дискриминацију комплексних ликова. Задатак испитаника је да препозна и обележи два истоветна лика између пет понуђених. Ликови могу бити стварни или апстрактни, и комбинација слова или бројева. Тест се састоји од укупно 15 питања и сваки тачан одговор доноси један поен. Време предвиђено за решавање овог теста је седам минута. Интерна конзистентност (Кронбах-алфа) перцептивног теста у овом истраживању износи $\alpha=73$.

Тест познавања чињеница (ТСШ-Ч) проверава разумевање и употребљавање свакодневних чињеница и појмова, као и познавање њихових функционалних релација. Циљ теста је дефинисање дељег искуства у областима природе, технике, људи и друштва. Већи ниво усвојености информација олакшава детету сналажење у школи и прихватање системских информација које школа захтева. Тест садржи 14 задатака, при чему се сваки састоји од четири цртежа, од којих само један представља тачан договор. Предвиђено време решавања теста је око 10 минута. Унутрашња конзистентност суптеста познавања чињеница, у целини, јесте висока ($\alpha=89$).

Нумерички тест (ТСШ-Н) процењује знање редних бројева и решавање различитих проблемских задатака, односно спремност за учење математике. Овај тест решава се око 10 минута и садржи 10 задатака (на пример, контролише се познавање појма „мањег дела од целог броја“, односно појма „половине“). У сваком

задатку налази се пет цртежа и дете треба да обележи тачан одговор. У овом истраживању Кронбах-алфа мера поузданости нумеричког теста износи $\alpha=.78$.

Резултати истраживања

Дескриптивне статистичке мере

Добијени резултати представљени су табеларно и текстуално. Приказ резултата почиње разматрањем дескриптивних статистика утврђених на испитиваном узорку (табела 2).

Табела 2: Основни дескриптивни статистици моторичких варијабли

Варијабле	Мин.	Макс.	АС	СД	Ск	Ку
Гурање лопте око сталака јачом руком	6.125	19.174	11.593	2.86	.847	.491
Гурање лопте око сталака ногама	5.963	32.871	15.872	3.135	.851	2.264
Четвороножно ходање уназад	5.772	20,364	11.685	3.023	.471	-.393

Легенда: Мин. – најбоље време (минимални резултат), Макс. – најслабије време (максимални резултат), АС – аритметичка средина, СД – стандардна девијација, Ск (скјунис) – коефицијент асиметричности дистрибуције, Ку (куртосис) – коефицијент спљоштености или заобљености врха криве дистрибуције.

Увидом у матрицу података уочава се да композитни моторички тест *гурање лопте око сталака јачом руком* показује задовољавајуће вредности основних дескриптивних статистика. Распон између минималног и максималног резултата, као и вредности распршења резултата од аритметичке средине нису превелики, што указује на задовољавајућу дискриминативност моторичких мерења. Позитиван смер коефицијената скјуниса (мере асиметрије) скреће пажњу на позитиван асиметрични облик дистрибуције, груписање резултата у зони већих вредности, односно реално у зони слабијих резултата, с обзиром на обрнуту метријски скалирану варијаблу. Добијена вредност коефицијената куртосис (мера хомогености) сигнализира на варијабилитет резултата, платикуртичан облик дистрибуције и знатну хетерогеност резултата. Овај спљоштен облик дистрибуције указује на расподелу резултата који хипотетски значајно одступају од Гаусове нормалне дистрибуције. То значи да је овај моторички задатак релативно тежак предшколској деци за извођење, јер је већина резултата распоређена у зони лошијих резултата, а дистрибуција је развучена према већим вредностима резултата.

Минимална и максимална вредност моторичког теста *гурање лопте око сталака ногама* показују већи распон него у претходном тесту. Претпоставља се да је на величину ове мере варијабилности утицао узорак испитаника који се састојао од девојчица и дечака, да дечаки, традиционално, у игри више користе лопту него девојчице. Посматрањем вредности коефицијената скјунис (нагнутост криве) може се констатовати груписање резултата у зони нижих вредности, што сигнализира да је и овај тест, са позитивном асиметријом дистрибуције, релативно напоран деци током извођења. Увидом у добијену вредност куртосиса (заобљеност криве) видљиво је да се дистрибуција резултата по изгледу заобљености врха приближава мезокуртичном – нормалном моделу криве, тј. Гаусовој криви нормалне дистрибуције. Очигледно је да овај тест добро разликује способност контроле лопте ногама између испитаника, односно може послужити покушају утврђивања моторичке способности координације тела уз истовремено баратање лоптом ногама.

Распон између највеће и најмање вредности у тесту *четвороножно ходање уназад* релативно је велики. Стандардна девијација, тј. просечно одступање од средње вредности, није велика. Вредност коефицијента закривљености (нагнутост криве) показује да је облик дистрибуције позитивно асиметричан, пошто се резултати поново распоређују у зони нижих вредности. Вредност коефицијената куртосиса (издуженост) наглашава да је модел заобљености врха криве платикуртичан, спљоштен, те да су резултати изразито хетерогени. Узрок добијеног облика дистрибуције вероватно се поново налази у различитом полу испитаника или у могућој појави учинка умора током тестирања испитаника.

Релације варијабли за процену координације покрета и теста спајања тачака

Да би се утврдио допринос мерених предикторских варијабли (координације покрета) у објашњењу критеријумске варијабле (*спајање тачака*), резултати су подвргнути мултиплој регресионој анализи (табела 3).

Добијени резултати наглашавају да скуп предикторских варијабли значајно утиче на резултат критеријумске варијабле на нивоу статистичке значајности $p < .01$. Коефицијент мултипле корелације износи 0,45, што указује на то да постоји линеарна повезаност између моторичких способности и теста спремности за школу, уз 19% укупно објашњене пропорције варијансе графомоторичких способности деце. Израчуната варијанса предикторског скупа варијабли с обзиром на критеријумску варијаблу, са грешком процене од 1%, наглашава да постоје извори варирања који одашиљу минималну количину значајних информација испитиваних система варијабли, па том

налазу треба посветити пажњу у интерпретацији и предикцији наведених повезаности. Остатак необјашњеног варијабилитета критеријумских варијабли од 85% вероватно припада осталим антрополошким обележјима (морфолошке карактеристике, функционалне и когнитивне способности и др.), чији генераторски утицај није испитиван у овом узорку.

Табела 3. Резултати регресионе анализе за спајања трачака као критеријумске варијабле

Предикторске варијабле	β	Parc-R	p
Гурање лорте око сталка рукама	.035	.051	.642
Гурање лорте око сталка ногама	.093	.079	.390
Четвороножно ходање уназад	-.281	-.224	.001

$$R = .45; R^2 = .19 \quad p < .01$$

Легенда: P = коефицијент мултипле корелације; R^2 – коефицијент мултипле детерминације, тј. укупан допринос објашњеној пропорцији варијансе, β – стандардизовани парцијални бета-коефицијент, Parc-R – парцијални регресиони коефицијент, p – ниво статистичке значајности.

Наромена: статистички значајне корелације написане су болдованим бројевима.

Добијени налаз скреће пажњу на то да су графомоторичке способности деце вероватно у већем степену повезане са латентном димензијом координације покрета него остали примењени суптестови којима се процењује ниво спремности за школу. Стога се може претпоставити да координација покрета код деце предшколског узраста има значајан међусобни однос са способношћу извођења усаглашених финих покрета руку, а самим тим и са стицањем вештине писања.

Добро развијена графомоторика деце пре поласка у школу представља значајну способност за усвајање нове и сложене моторичке вештина писања. За њено целисходно извођење, неопходна је квалитетно развијена фина координација покрета снажније руке. Осим тога, за успешно остваривање ове активности, деца треба да буду у стању да задржавају одређени статички положај (седење) током дужег временског периода.

Уз добро развијену графомоторику и задржавање непокретне позиције тела током одређеног временског периода, значајна је и способност задржавања пажње при писању. Развијеност графомоторике на одговарајућем нивоу важан је предуслов како би се ова сложена вештина могла успешно научити.

Увидом у резултате стандардизованих парцијалних бета-коефицијента у матрици података, уочава се да од предикторских варијабли укључених у регресиону једначину, једино *четвороножно ходање уназад* статистички значајно доприноси објашњењу варијансе критеријума спајање трачака (β

= -0.28 , $p < .001$), док гурање лопте око сталка рукама и гурање лопте око сталка ногама нису се у овом узорку показале као статистички значајни предиктори. Недовољна предиктивна моћ вектора ове две варијабле вероватно се може објаснити њиховом комплексношћу.

Због схватања коефицијената корелације између моторичких тестова, нужно је напоменути да коефицијенти код неких тестова мењају предзнак због структуре моторичког задатка и начина регистровања постигнутих резултата. То се односи на композитни тест *четвороножно ходање уназад*. Наиме, резултат у овом тесту убележава се у временским јединицама, што значи да је у тесту постигнут бољи резултат уколико је краће време потребно за обављање задатка. Такав негативан резултат нумерички јесте мање вредан али, логички, он указује на успешније извођење задатка. Дакле, најбољи позитиван предиктор критеријумске варијабле, и једини значајан, указује на то да више проблема у спремности за школу имају деца са слабијим резултатима у тесту *четвороножно ходање уназад*. Од деце код којих је ова латентна димензија развијенија очекује се да ће успешније ходати на обе ноге и обе руке уназад и прећи преко поклопца шведског сандука, на средини стазе.

Израчуната вредност парцијалног стандардизованог бета-коефицијента код моторичког задатка ходање *четвороношке уназад* сигнализира да је латентна димензија координација покрета одговорна за контролу руке током повлачења линија по папиру, односно за графомоторичку способност деце. Стога је тест *четвороножно ходање уназад* неопходно укључити у покушај дефинисања достигнутог нивоа когнитивне зрелости деце пре поласка у школу.

Релације варијабли за процену координације покрета и перцептивног теста

За проверу релација између предикторског скупа координације покрета (критеријумска варијабла) и критеријумске варијабле перцептивног теста, спроведена је мултипла регресиона анализа (табела 4).

Са вероватноћом грешке $p < 0,007$, анализа резултата указује на то да цео регресиони модел није статистички значајан, при чему проценат укупно објашњене пропорције варијансе износи 11%, док позитивна вредност коефицијента мултипле корелације указује на низак интензитет повезаности предикторског скупа са критеријумском варијаблом. Узроци изостанка линеарне повезаности могу бити различити: специфичности узорка испитаника, могућности случајне грешке у мерењу и недовољна сазнања о развојним карактеристикама деце овог узраста. Дакле, добијени налази скрећу пажњу на то да се цео примењени скуп предикторских варијабли не може користити у интерпретацији и предикцији варијабилитета за процену перцептивног теста.

Табела 4. Резултати регресионе анализе за перцептивни тест као критеријумске варијабле

Предикторске варијабле	β	Parc-R	p
Гурање лорте око сталка рукама	-.192	-.147	.043
Гурање лорте око сталка ногама	.001	.003	.000
Четвороножно ходање уназад	-.046	.005	1.00

$$R = .35; R^2 = .11 \quad p < .07$$

Прегледом вредности у вектору стандардизованих парцијалних бета-кофицијента предикторских варијабли, видљиво је да једино варијабла *гурање лопте руком* ($\beta = -.19$) има статистичку значајност на нивоу од 0,04. Добијени негативан предзнак испред коефицијента корелације не треба да збуњује, с обзиром на то да се ради о обрнуто метријски скалираној варијабли. Иако је предзнак парцијалне повезаности између две варијабле негативан, узајамна зависност између анализираних варијабли позитивног је карактера. Отуда, израчунати негативан предзнак реално указује на бољи резултат испитаника у композитном моторичком тесту гурање лопте руком, због инверзне метрике. То упућује на чињеницу да успешност гурања лопте између сталка може да утиче на ниво перцепције, односно способност задржавања пажње. Будући да деца у тесту треба да гурају лопту између неколико сталака, способност задржавања пажње/концентрације на задовољавајућем нивоу вероватно позитивно делује на квалитет извођења овог моторичког задатка.

С обзиром на добијене вредности предикторских варијабли, потребно је спровести даља истраживања у којима би се боље дефинисао међуоднос варијабли и самосталан допринос објашњењу резултата појединих координативних способности деце предшколског узраста на видну дискриминацију сложених ликова. У том смислу, треба конструисати нове моторичке тестове који би вероватно били одговарајући њиховом фактору координације покрета.

Релације варијабли за процену координације покрета и теста познавања чињеница

У циљу дефинисања самосталног доприноса предикторских варијабли (координације покрета) објашњењу варијансе познавања чињеница, спроведена је мултипла регресиона анализа (табела 5).

Коефицијент мултипле корелације износи 0,31, а укупно је објашњено 7% варијансе критеријума, уз ниво статистичке значајности од $p < 0,23$. Ови резултати потврђују нулту корелацију између предикторских варијабли и кри-

теријума количине усвојених чињеница и знања о различитим појмовима и односима у животу, те се неће тумачити. Добијени налаз је логичан, јер тешко је било претпоставити да би ниво развијености латентне димензије координације покрета могао имати статистички значајну повезаност са количином усвојених информација о природи, техници и познавању људи и друштва.

Табела 5. Резултати регресионе анализе за познавање чињеница као критеријумске варијабле

Предикторске варијабле	β	Parc-R	p
Гурање лорте око сталка рукама	-.05	-.02	.81
Гурање лорте око сталка ногама	-.04	-.01	.93
Четвороножно ходање уназад	-.22	-.17	.02

$$R = .31; R^2 = .07 \quad p < .23$$

Без обзира на чињеницу што скуп предикторских варијабли није статистички значајно повезан са критеријумском варијаблом, уз вероватноћу грешке $p < .23$, увидом у вредности стандардизованих парцијалних бета-кофицијента, уочава се да предикторска варијабла *четвороножно ходање уназад* опет једина има значајан самосталан допринос на критеријум ($\beta = -.22$), на нивоу значајности од 0,02. Треба имати у виду и чињеницу да добијена мања вредност значи бољи резултат, пошто је у питању обрнуто метријски скалирана временска варијабла помоћу које се процењује брзина извођења координираних покрета руку и ногу.

Релације варијабли за процену координације покрета и нумеричког теста

Да би се проверило да ли је допринос предикторских варијабли (координације покрета) значајан на критеријумску варијаблу *нумерички тест* (решавања различитих математичких проблемских задатака) деце најстаријег предшколског узраста, урађена је мултипла регресија (табела 6).

Табела 6. Резултати регресионе анализе за нумерички тест као критеријумску варијаблу

Предикторске варијабле	β	Parc-R	p
Гурање лорте око сталка рукама	-.017	-.013	.88
Гурање лорте око сталка ногама	.01	.01	.89
Четвороножно ходање уназад	-.16	-.13	.06

$$R = .27; R^2 = .08 \quad p < .13$$

Добијена ниска вредност коефицијента мултипле корелације која износи 0,27, минималан проценат заједничке варијансе од 8%, уз вероватноћу грешке ($p < .13$), као и нулте вредности стандардизованих парцијалних бета-коефицијента предикторских варијабли, које су добијене случајно, указују на вероватне узроке који се односе на величину узорка, случајне грешке у мерењу и непотпуна сазнања о узрасним карактеристикама деце најстаријег предшколског узраста, те се неће објашњавати нити предвиђати. Самим тим, било би необично да већи или мањи ниво латентне димензије – координације покрета, може утицати на количину математичких знања која су деца показала у композитном нумеричком тесту.

Дискусија

Координација покрета подразумева способност управљања што прецизнијим и бржим покретима тела или његовим појединим деловима. Претпоставља се да њену основу чини висок ниво пластичности централног нервног система, који карактерише знатна могућност прилагођавања, преправке и усавршавања покрета. Нервни центар за координацију покрета смештен је у малом мозгу, који учествује у усаглашавању активности скелетних мишића, одржавању нормалне мишићне напетости, равнотеже тела и извођењу координираних покрета.

Период од шесте до десете године живота време је убрзаног развоја базичне координације покрета код деце. Стога је неопходно да дете пред полазак у школу упражњава различите вежбе и активности за развој координације покрета, нпр. елементарне моторичке игре и различите задатке баратања предметима.

Према истраживању (Метагroud, *et al.*, 2013), постоји више латентних димензија које имају утицај на координацију покрета. Најдоминантнија је спортска интелигенција, тј. способност обраде избора вишеструких информација, прикупљених путем моторичких, визуелних и чулних рецептора за мишићну осетљивост, додир и притисак. Поред тога, овај аутор сматра да утицај на координацију покрета имају и финоћа покрета, прецизност чулних органа, кинестетички сензори, као и моторичко искуство, под којим се подразумева количина усвојених кретних задатака.

Добијене дистрибуције резултата у овом истраживању нормалне су за већину анализираних варијабли. Такође, израчунате вредности Кронбах-алфа коефицијената унутрашње конзистентности јасно показују да су примењена стандардна батерија композитних моторичких тестова (гурање лопте око сталака бољом руком, гурање лопте око сталака ногама и четвороножно ходање уназад), као и тест припремљености за школу (перцептивни тест, тест спајања точкака, тест познавања чињеница и нумерички атест)

имали сасвим задовољавајуће метријске карактеристике, те се могу сматрати меродавним за даљу употребу у свакодневној пракси и стандардизацију у предшколској популацији.

После спроведених регресионих анализа, утврђено је да постоји статистички значајна мултипла корелација предикторског скупа варијабли са само једном критеријумском варијаблом – спајање тачака. Величина објашњеног процента укупно објашњене пропорције варијансе статистички је значајна, иако је релативно минимална. Дакле, помоћу фактора координације покрета могу успешно да се прогнозирају резултати деце у ситним покретима руку. Са практичног становишта, добијени налаз је релевантан јер донекле тумачи односе између испитиваних димензија код деце старије васпитне групе.

Анализирајући скуп предикторских варијабли, утврђено је да се композитни моторички тест *четвороножно ходање уназад* и *гурање лопте око сталка рукама* појављује код две статистички значајне предикације – *спајање тачака* и *познавање чињеница* – што вероватно упућује на нужност укључивања ових манифестних моторичких варијабли за процену нивоа когнитивне спремности предшколске деце пред почетак школовања. Добијени налази разумљиви су с обзиром на чињеницу да су поменути композитни моторички тестови конструисани са намером дефинисања нивоа развијености координације покрета, која је под утицајем физиолошког механизма контролних нервних центара за реорганизацију стереотипа кретања. Такође, логичност наведене повезаности моторичких варијабли и суптестова (*спајање тачака* и *познавање чињеница*) објашњава и чињеница да анализирани психолошке варијабле имају за циљ процењивање нивоа усвојености графомоторичких способности деце и нивоа усвојених информација о природи, техници и познавању људи и друштва пре поласка у школу, односно процену нивоа fine координације покрета руку деце предшколског узраста.

С друге стране, треба нагласити да манифестна моторичка варијабла *гурање лопте око сталка ногама* није испољила статистички значајну повезаност са скупом критеријумских варијабли.

Добијени резултати мултипле регресионе анализе на овом узорку у складу су са налазима истраживања које је у својој студији спровео Хорват (2010).

Било би научно оправдано спровести додатна истраживања у којима би се процена нивоа когнитивне припремљености деце за полазак у школу покушала објаснити и предвидети утицајем додатних моторичких тестова за процену латентне димензије координације покрета. Поред тога, могло би се приступити и могућој изради одређених моторичких норматива, који би узимали у обзир резултате теста *четвороножно ходање уназад* и *гурање лопте*

око сталка рукама као потенцијалне предикторске варијабле за успешну процену достигнутог нивоа интелектуалне зрелости деце пре поласка у школу.

Без обзира на то што добијени налази у овој регресионој студији о релацијама између латентне димензије координације покрета и достигнутог нивоа когнитивног развоја деце старијег предшколског узраста тумаче релативно малу количину значајне варијансе критеријима, они омогућују поређење са резултатима у европским државама, јер је коришћена јединствена методологија.

На основу добијених налаза за процену латентне димензије координације покрета и суптестова – спајање тачака и познавање чињеница за проверу достигнутог нивоа когнитивне припремљености деце за полазак у школу, произилази да је неопходно увести композитне моторичке тестове ходања четвороношке уназад и гурање лопте око сталка рукама. Примена ових предикторских варијабли у укупној контроли достигнуте когнитивне зрелости деце пред почетак школовања вероватно би помогла квалитетнијем процењивању тренутка у којем деца достижу оптималан ниво развоја, који им омогућује успешно учење и усвајање задатака у 1. разреду основне школе. Осим тога, прецизнија предикција достигнутог нивоа интелектуалног развоја предшколске деце и процена нивоа развоја њихових координативних способности помажу избегавању могућих испољавања различитих васпитно-образовних проблема код деце током прве године школовања. Такође, добијени резултати одређују правац свеобухватнијег интердисциплинарног лонгитудиналног истраживања проблема, уз коришћење поузданих мерних инструмената.

После сумираних налаза, закључује се да је примењени регресиони модел у овом истраживању потврдио да се делимично може прихватити постављена хипотеза о постојању статистички значајне линеарне узајамне зависности координационих способности и когнитивне спремности предшколске деце за пролазак у школу.

Напослетку, важно је истакнути и чињеницу како ово трансферзално истраживање има неколико методолошких ограничења, због којих је и могућност интерпретације и генерализације добијених резултата једним делом ограничена, што умањује његову ваљаност. Имајући у виду постављене границе овог истраживања (одговарајући узорак, релативно мали број испитаника, недостатак теоријског и истраживачког референтног оквира у овом подручју, прикупљање података у врло кратком временском периоду), добијене резултате није могуће уопштавати на сву предшколску децу у Србији. Стога је неопходно спровести наредна лонгитудинална истраживања на већем и случајном узроку испитаника, уз већи број моторичких и когнитивних тестова.

Закључак

У скупу од 152 детета старијег предшколског узраста, циљ је био дефинисати односе између латентне димензије координације покрета и когнитивне спремности за почетак школовања.

Моторички фактор *координација покрета* процењен је скупом од три композитне варијабле, а утврђивање нивоа когнитивне спремности за школу спроведено је помоћу теста спремности за школу.

Добијени налази коментарисани су у контексту претходних истраживања, као и у контексту неких теоријских претпоставки о природи релација између координације покрета и интелектуалне спремности деце за почетак школовања.

Добијене вредности Кронбах-алфа коефицијената интерне конзистентности откривају да су стандардна батерија од три композитна теста моторичких способности испитаника – латентна димензија координације покрета, као и психолошки мерни инструмент Припремљеност за школу, са своја четири суптеста, манифестовали оптималне метријске карактеристике.

Регресионом анализом утврђена је статистички значајна мултипла корелација предикторског скупа варијабли са само једном критеријумском варијаблом – *спајање тачака*, као и да фактор координације покрета тумачи скромну, али релевантну количину варијабилитета критеријума.

Анализа утицаја скупа предикторских варијабли на ниво спремности за полазак деце у школу показала је следећу статистичку значајност: *ходање четвороношке уназад и спајање тачака, ходање четвороношке уназад и познавање чињеница и гурање лопте око сталка рукама и перцептивни тест*, док могућност прогнозе предикторске варијабле – *гурање лопте око сталка ногама и четири теста припремљености за школу*, није статистички значајна. С обзиром на добијене налазе на активностима предшколског физичког васпитања, препоручује се рад на повећању резултата у моторичким тестовима за процену координације покрета, пошто то побољшава предзнања предшколске деце: графомоторику, ниво усвојених информација о природи, техници и познавању људи и друштва, као и видну дискриминацију сложених ликова.

Добијени резултати указују на то да постоји одређени ограничен утицај нивоа развијености фактора координације покрета на поједине специфичне когнитивне способности и ниво знања деце. Стога се у даљим истраживањима оправдано очекује укључивање нових моторичких тестова за процену латентне димензије координације покрета у свеобухватан поступак проверавања достигнутог нивоа интелектуалне припремљености деце за полазак у школу.

Иако је ово истраживање узело у обзир релативно минималан одговарајући узорак испитаника одређеног узраста, што ограничава могућност генерализације, његови налази могу да буду оријентир за спровођење наредних лонгитудиналних студија на већем и репрезентативнијем узорку испитаника различитог пола у предшколској популацији како би се с већом вероватноћом добио бољи увид у зависност фактора координације покрета и сазнајне спремности деце за полазак у 1. разред основне школе.

Литература

- Ahtola, A., & Kontturi, M. (2012). Psykologityö varhaiskasvatuksessa, esiopetuksessa ja peruskoulusiirtymässä [Psychological work in early childhood education, preschool, and school transition]. *Psykologia*, 4, 288–293.
- Anderson, R.M. (2010). Incorporating diversity in preparing children for school: An Australian perspective. *The international Journal of Diversity in Organisations, Communities and Nations*, 10(1), 265–277.
- Бала, Г., Сабо, Е., Поровић, Б. (2005). Однос између моторичких способности предшколске деце и њихове спремности за полазак у школу. [Relationship between motor abilities and school readiness in preschool children]. *Kinesiological Slovenica*, 11, (1), 5–12.
- Bala, G., Krneta, Ž., & Drid, P. (2013). The Effects of Kinesiological Activity on Motor and Intellectual Functioning of Children in Relation to Their Physical Constitution at Birth. *Coll. Antropol.* 37(2), 161–169.
- Влаховић-Штетић, В., Визек-Видовић, В., Арамбашић, Л., Михарија, Ж (1995). Тест спремности за школу – ТЦШ. Загреб: Наклада слап.
- Гајић, М. (1985). *Основи моторике човека*. Нови Сад: Факултет физичке културе.
- Garay, Plaza, J. O., & Hernandez, Mendo, A. (2002). Observacion, ensenanza y deporte: una revision bibliografica. *Lecturas: Educacion Fisica y Deportes*, 8(46).
- Gunstad J., Lhotsky A., Wendell C. R., Ferrucci L., Zonderman A. B. (2010) Longitudinal examination of obesity and cognitive function: results from the Baltimore longitudinal study of aging. *Neuroepidemiology* 34, 222–229.
- Daily, S., Burkhauser, M., and Halle, T. (2010). A review of school readiness practices in the states: Early learning guidelines and assessments. *Child trends: Early childhood highlights*, 1(3), 1–12.
- Delacour, L. (2012). *Mathematics for preschool children in outdoors activity*. Paper presented at New Challenges in Early Childhood Education and Care PreConference to the 25th International Conference on School Effectiveness and Improvement, Malmö 5-8th January 2012, Sweden.
- Dockett, S., & Perry, B. (2012). In kindy you don't get taught': Continuity and change as children start school. *Frontiers of Education in China*, 7, 5–32.
- Ивановић, М., Ивановић, У. (2011). Повезаност фактора моторичке координације и волуминозности и масе тела кошаркашица мини-баскеташкица. [Relation of motion coordination, volume and body mass of basketball girls, who are 11-12 years-old]. *Facta universitatis, Series Physical Education and Sport*, 9(2), 131- 140.
- Књаз, Д., Рупчић, Т., и Веруница, З. (2007). Развој координације кроз сензитивна раздобља с посебним нагласком на кошаркашке програме. У: Финдак, В. (ур),

- Методичке, методолошке и стручне претпоставке рада у подручјима едукације, спорта, спортске рекреације и кинезитерапије (444-449)*, Загреб: Хрватски кинезиолошки савез.
- Marcon, R. A., 2002. Moving up the grades: Relationship between preschool model and later school success. *Early Childhood Research & Practice* 4(1). Online: <http://ecrp.uiuc.edu/v4n1/marcon.html>.
- Mejovšek, M. (1975): Relacije kognitivnih sposobnosti i nekih mjera brzine jednostavnih i složenih pokreta. *Doktorska disertacija*, Fakultet za fizičku kulturu, Zagreb.
- Memarpour, M., Kambiz Kamkari, K., & Shokrzadeh, C. (2013). The cognitive preschool on training academic readiness, *European Journal of Experimental Biology*, 3(1), 671–675.
- Метикош, Д., Г. Марковић, Ф. Прот, И. Јукић (2003). Latent structure of agility obtained by a battery of tests. *Kinesiology* 35(1), 14 – 29.
- Nunnally, J. (1978). *Psychometric theory*. New York, McGraw–Hill.
- Romano, E., Babchishin, L., Pagani, L. S., & Kohen, D. (2010). School readiness and later achievement: Replication and Extension using a nationwide Canadian survey. *Developmental Psychology*, 46(5), 995–1007.
- Сабо Е. (2004). Утицај дужине боравка у дечјем вртићу на спремност девојчица за полазак у школу - когнитивни аспект. *Педагогија*, 59(1), 111–120.
- Stanković, V., & Malacko, J. (2008). Relations between systems of motor, cognitive and connative variables of top-class handball players. *Kinesiologia Slovenica*, 14(3), 33-44.
- Horvat, V. (2010). *Relacije između morfoloških i motoričkih dimenzija te spremnosti za školu djece predškolske dobi*. Doktorska disertacija. Kineziološki fakultet, Sveučilište u Zagrebu.
- Chaddock L., Hillman C. H., Pontifex, M. B., Johnson C, Raine L. B., Kramer A. F. (2012). Childhood aerobic fitness predicts cognitive performance one year later. *J Sports Sci*, 30(5), 421–430.
- Wood, J., Murko, V., & Nopoulos, P. (2013). Ventral frontal cortex in children: morphology, social cognition and femininity/masculinity, *Soc Cogn Affect Neurosci*, 3(2), 168–176.

Подаци о ауторима:

проф. др Миролjub Ивановић, Висока школа струковних студија за образовање васпитача, Сремска Митровица, e-mail: miroljub.ivanovic@gmail.com

др Угљеша Ивановић, Факултет за менаџмент у спорту у Београду, Алфа универзитет у Београду

Мирослава Којић¹
Загорка Марков
Висока школа струковних студија
за образовање васпитача
Кикинда
Смиљана Којић Грандић
Средња школа „Милош Црњански“
Кикинда

UDK - 159.922.8.072-058.862(497.11)"2010/2012" ;
616.89-008.441
Оригинални научни рад
НВ.ЛХП 4.2013.
Примљен: 25. IV 2013.

АНКСИОЗНОСТ ДЕЦЕ И АДОЛЕСЦЕНАТА ИЗ ХРАНИТЕЉСКИХ ПОРОДИЦА

Апстракт Основни циљ рада је био да се утврди да ли је код деце и адолесцената из хранитељских породица израженија анксиозност у односу на испитанике из биолошких породица. Анксиозност посматрана са становишта неуротске појаве дефинише се као неодређен страх или нејасна стрепња. Претпоставили смо да ће код деце и адолесцената који су обухваћени смештајем у хранитељским породицама анксиозност бити израженија. Испитивање је урађено на узорку од 169 испитаника оба пола. Прву групу је чинило 60 испитаника из биолошких породица, другу групу су чинила 52 испитаника која су била смештена у хранитељске породице које негују традицију хранитељства дужу од седамдесет година. Деца и адолесценти из ове групе нису пре смештаја у хранитељске породице били у било којој другој хранитељској породици. Трећу групу чинило је 57 испитаника који су били смештени у хранитељске породице које немају другу традицију бављења хранитељством. Већина испитаника из треће групе је током свог живота мењала хранитељске породице. Применом дискриминативне каноничке анализе потврђене су претпоставке о постојању статистички значајне разлике у ступњу испољавања анксиозности код деце која су смештена у хранитељске породице са кратким бављењем хранитељства у односу на децу која живе у биолошким и хранитељским породицама са дугом традицијом.

Кључне речи: анксиозност; деца; разлике; хранитељске породице.

ANXIETY IN CHILDREN AND ADOLESCENTS FROM FOSTER FAMILIES

Abstract The prime goal of the research was to establish whether children and adolescents from foster families suffer more from anxiety than the respondents from biological families. Being considered a neurological syndrome anxiety is defined as unfounded fear or vague apprehension. We hypothesized that the children and adolescents from foster families would show a more expressed anxiety. The sample included 169 respondents of both sexes. Sixty children from biological families formed the first group, and the second group included fifty two respondents from the foster families which have been cherishing the tradition of fostering for more than seventy years. These children have never been in another foster family. The third group included fifty seven children from the foster families with rather short experience in fostering. The majority of children in the third group have lived in more than one foster family. The application of the discriminatory

¹ kojicmb@gmail.com

canonic analysis confirmed our hypothesis that there are statistically significant differences in the levels of expression of anxiety among children who live in foster families with short experience in fostering compared to children who live with their biological parents or in foster families with long tradition in fostering.

Keywords: anxiety, children, differences, foster families.

СОСТОЯНИЕ БЕСПОКОЙСТВА У ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ ИЗ ПРИЕМНЫХ СЕМЕЙ

Резюме Основной целью данного исследования было определить, является ли состояние беспокойства более выраженным у детей и подростков в приемных семьях, чем у детей из биологических семей. Состояние беспокойства определяется как чувство неопределенного страха или непонятной тревоги. Предполагается, что у детей и подростков из приемных семей состояние беспокойства будет более выраженным. Тестирование проведено на примере 169 испытуемых обоих полов. Первая группа состояла из 60 испытуемых из биологических семей, вторая группа состояла из 52 испытуемых, которые были помещены в приемные семьи, сохранявшие традиции этого вида обеспечения детей на протяжении более семидесяти лет. Дети и подростки в этой группе до этого не были в других приемных семьях. Третья группа состояла из 57 испытуемых, которые были помещены в приемные семьи которые впервые принимают детей и заботятся о них. Большинство детей третьей группы на протяжении своей жизни меняли приемные семьи. Используя канонический дискриминантный анализ подтвердилось предположение о существовании статистически значимых различий в степени выраженности беспокойства у детей, помещенных в приемные семьи, не имеющие традиции, чем у детей, живущих в биологических семьях и в приемных семьях с давними традициями.

Ключевые слова: беспокойство, дети, разница, приемные семьи.

Увод

Проблем са којим се наше друштво у последње време суочава је повећавање броја деце без родитељског старања. Број биолошких породица које у време велике економске кризе нису у могућности или нису подобне да воде бригу о својој деци се повећава, па их оне препуштају друштву. Наравно да поред ових разлога постоје и други разлози, као што је на пример смрт биолошких родитеља, одлазак у иностранство или затвор. Узраст напуштене деце је различит. Дешава се да мајке одмах након порођаја напуштају дете или се одвајање од биолошки најближих сродника дешавају и када дете већ почне да похађа школу.

Породице делећи судбину целокупног друштва и времена често не извршавају своју функцију бриге о детету на адекватан начин или је у потпуности занемарују. Под таквим условима деца обично буду смештена у домове за децу без родитељског старања и у хранитељске породице.

Нека од ове деце током времена можда буду делимично или у потпуности усвојена. Такође бригу о њима може да преузме и најближа фамилија. Судбина ове деце предодређена је стицајем различитих околности од којих свакако мотивација оних који преузимају бригу о њима умногоме детерминише квалитет живота деце о којој не брине биолошка породица. Међу децом која су одвојена од биолошке породице јесу и деца са сметњама у развоју. С обзиром на то да је инклузивним/интеграцијским процесом обухваћена и Србија, положај деце са сметњама у развоју се делимично побољшао и није више редак случај да и она буду обухваћена породичним смештајем (Марков, Којић, 2012:319-320).

Многобројни фактори повезани су са анксиозношћу младих и деце. Због тога ово истраживање представља покушај да се утврди у којој мери традиционална хранитељска породица може да ублажи или сузбије стање анксиозности код деце и адолесцената који су на породичном смештају у односу на вршњаке који живе у биолошким породицама.

Хранитељство као могућност збрињавања деце и адолесцената

У Баварској су у потпуности укинуте специјалне институције за бригу о деци без родитељског старања. Процес деинституционализације се спроводи у Мађарској, Италији, Француској и другим државама (Николић и сар., 2004). Питање деце без родитељског старања остаје отворено и многи фактори утичу на ставове о томе који је начин збрињавања деце, адолесцената, па и одраслих ефикаснији. О укључивању невладиних организација и сродника у бригу о деци без родитељског старања говори Селик (Sellick, 2006), који наводи емоционалне и проблеме у понашању код деце која су обухваћена смештајем у хранитељске породице. Хранитељство је дуго било запостављена област социјалног рада и истраживања. Али, једна квалитативна студија говори о концептима као што су концепт припадности и породични идентитет који даје смисао хранитељству и пружа уверење да породични смештај може да пружи заштиту деци и одраслима. И поред проблема везаних за стварање односа у хранитељској породици, постоје основе да је могуће створити хармонизоване односе у породичном смештају без обзира што дете и хранитељи нису везани биолошким или законским везама. Интеграцијски и динамички психосоцијални модел дугорочног хранитељства обезбеђује сигурност (Schofield, 2002). Али, када дете остане без бриге родитеља, онда се преплићу различите теме. Прва је поглед на старатељство као најбољу алтернативу. Друга је усвајање, а трећа је способност хранитеља, односно усвојитеља да створе праву породицу (Butler, 1999). Усвајање детета или дугорочна брига о детету су дилеме које се морају разматрати са различитих гледишта. Чињеница је да је код усвојене деце виши

ниво емоционалне сигурности, осећаја припадности и општег благостања у односу на децу из хранитељских породица (Triseliotis, 2002). У Шведској се предност даје биолошкој породици и настоји се на многобројне начине да дете остане у својој биолошкој породици. Но, када је то немогуће због, на пример, болести зависности родитеља и других фактора, онда власти настоје да деци обезбеде што квалитетнији породични смештај. Док се детету не обезбеди квалитетан породични смештај, оно буде збринуту у дому за незбринуту децу (Andersson, 2009). Изазови хранитељства су тема многобројних студија у свету. Влада Велике Британије (Schofield & Gilian, 2009) тежи ка остваривању квалитетних хранитељских породица које ће деци и адолесцентима омогућити оптималне услове за живот како би остварили своје потенцијале ради припремљености за живот кад се осамостале. Али, срж хранитељства лежи у комплексности овог процеса на који утичу многи фактори. Покушаћемо да кроз примере дамо осврт на неке случајеве који су поткрепљени истраживањима и примерима из праксе. Студијом о Аборицинима Браун и сарадници (Brown и сар., 2010) проучавају врлине деце из хранитељских породица. Они су закључили да су код ове деце најистакнутије следеће врлине: имају шири поглед на свет, изражавају своја уверења, несебични су, скромни су и уче једни од других. Развој хранитељства у Британији (Sellick, 2011) је добијао све веће размере и у теорији и у пракси. Међутим, локалне власти нису биле у могућности да обезбеде свој деци породични смештај. То је резултирало појављивањем све већег броја независних организација које су се бавиле хранитељством. Све више деце је налазило свој дом преко ових агенција. Али, то је представљало велики трошак за локалне власти. Однос између локалних власти и ових агенција пролазио је кроз разне фазе. Током периода између 1997. и 2010. дошло је постепено до боље сарадње. Агенције треба да обезбеде добробит за дете, а школе би требало да помогну у области интензивирања и постизања сигурности детета. Ови фактори уз благостање коју би детету пружиле хранитељске породице дају могућност да се уз одређене истраживачке инструменте прати заштита и школска постигнућа деце из породичног смештаја (Sydow, Flango, 2012). Истраживање које су спровели Ајдуковић и Сладовић Франц (Ajduković, Sladović Franz, 2004:1049) утврдило је да деца која живе у дејим домовима исказују статистички више потешкоћа у понашању и осећањима – чешће се повлаче, имају више соматских проблема, депресивнија су и анксиознија, социјални односи су им неповољнији, имају више когнитивних проблема и проблема пажње, чешће се агресивно, делинквентно и самодеструктивно понашају него деца која живе у хранитељским или властитим породицама, између којих није утврђена значајна разлика. Наглашава се и нужност осигуравања живота без вршњачког насиља деци у домовима, па се предлаже додатна едукација васпитача за делотворно суо-

чавање с вршњачким насиљем, развој просоцијалног понашања деце, као и неке објективне организацијске промене које ће унапредити квалитет живота деце и васпитача (Ajduković, Sladović Franz, 2008). Морган и Барон (Morgan, Baron, 2011) дошле су до закључка да је психолошко здравље деце блиско повезано са психолошким здрављем њихових хранитеља. Испитивано је 58 хранитеља. Уколико су родитељи-хранитељи узнемирени, забринути, одсутни или депресивни, постоји далеко већа могућност да деца испоље неке видове проблематичног понашања. Резултати истраживања (Simmel, Richard, 2007) показују да млади из хранитељских породица, као и усвојени тинејџери и адолесценти, испољавају проблематичније понашање у друштву у поређењу са њиховим вршњацима из биолошких породица. Фактори међу којима се налазе и мотиви хранитеља за бављење хранитељством су значајни. У том контексту истраживање (Laklija, 2012) наводи чињеницу да мотивацијски процеси укључују читав низ психосоцијалних процеса одговорних за интензитет, усмерење и упорност настојања хранитеља за реализацијом хранитељства и постизањем циља и задржавањем улоге хранитеља. Истраживање је спроведено на узорку од 279 хранитељки с подручја Хрватске. Резултати показују да је најизраженији мотивацијски фактор алтруизам и мотив попуњавања празнине у животу. Ауторка резултате истраживања види као основу за будућа додатна истраживања која би обухватила и детаљније проучавање садржаја вредновања хранитеља, порекла породице хранитеља, стилова привржености у партнерским и другим односима, ставова о родитељству те истраживањима разлика у аспирацијам хранитеља везаним за сопствену улогу у пружању хранитељске бриге. Улога очева хранитеља (Wilson i sar., 2007) са аспекта мотивацијских фактора веома је значајна, јер они дају допринос квалитетнијем животу деце на породичном смештају. Јављају се и проблеми ниских накнада хранитељима и лоши односи са дететовом биолошком породицом. Дружић Љуботина, Клетечки Радовић и Јелеча (Družić Ljubotina, Kletečki Radović, Jeleča, 2005) својим истраживањем врше процену основних обележја хранитељских породица у Хрватској, којим обухватају различите аспекте хранитељства. Као неке од највећих потешкоћа хранитељске улоге, према ауторкама, јесу: ниска накнада и лоши односи с примарном дететовом породицом. Закључак ауторки је да је процес деинституционализације врло сложен, те да наилази на бројне изазове које је потребно на прави начин решити како би хранитељска породица била добар избор, место на којем би се дете и његови хранитељи осећали сигурнима и задовољним (2005:104). Но, с аспекта система заштите деце, узимајући у обзир стручне и практичне проблеме те искуства других земаља, видљиво је да постоји потреба за темељним променама којима је могуће меру издвајања деце из породице значајно унапредити (Sladović Franz, Mujkanović, 2003:240). Професионална и стручна заједница

треба да развијају посебну осетљивост према непосредним вршитељима изванинституционалне бриге за децу, односно хранитеља, уважавајући њихово знање и искуство, али и да све социјалне и друге стручне службе пруже подршку и помоћ током читавог процеса хранитељства (Kletečki, Radović, Orešković, 2005:86). Социјална је подршка значајан медијатор у последицама стресних догађаја и стога је њена улога у расту и развоју деце од непроцењиве важности. Деца која у својој околини перципирају више социјалне подршке боље су прилагођена друштву у којем живе од деце која перципирају мање социјалне подршке, а управо је питање прилагођавања кључно за процену успешности интервенције издвајања детета из породице и његовог смештања у дечји дом или на породични смештај (Kregar, 2004:246). Лаклија (Laklija, 2011b:492-493) у свом истраживању говори о квалитетној хранитељској бризи за децу. У том контексту она посвећује пажњу чиниоцима који условљавају хранитеље да задрже ову улогу. Такође истиче значај квалитета стручњака који се баве социјалном заштитом. Она сматра да бим на основу Закона о социјалној заштити (2011), посебну пажњу требало обратити на подручје сарадње с хранитељима и пружање подршке овим породицама. Такође треба унапредити постојеће методе и технике рада, с једне стране, а и запошљавати стручњаке који су специјалисти за ово подручје. Уз укључивање невладиних организација, омогућила би се квалитетнија брига за децу него што је то случај сада. Како је хранитељство динамичан процес, Лаклија (Laklija 2011a:305) је у свом раду приказала резултате који указују на важност квалитетно осмишљених, супервизираних и евалуираних програма који у Хрватској нису спровођени, а који обухватају сет различитих активности и интервенција у различитим фазама процеса хранитељства усмерених како на хранитељско дете, тако и на његову хранитељску породицу. Даље, у истраживању (Ajduković, Sladović Franz, Kamenov, 2005) нису нађене значајне разлике унутар саме групе стручњака с обзиром на читав низ њихових обележја – пол, старост, дужину радног стажа, величину места у којем живе, брачни статус, имају ли своју децу. Таква хомогеност стручњака указује да су њихова уверења (а с одређеним опрезом можемо претпоставити и одлуке у овом подручју) међусобно усклађена независно од њихових социодемографских карактеристика, што је несумњиво добро. Значи, и фактори запошљавања стручњака специјализованих за подручје хранитељства и њихова уверења од великог су значаја. Што се тиче законских промена, регулисање хранитељства као професионалног обављања социјалне заштите и структурирање њихове накнаде, на начин да је јасно раздвојен део за потребе корисника и део који је накнада за њихов рад, сигурно би допринели мотивацији млађих хранитеља и дали веће могућности за њихов избор (Ajduković, 2004: 317). Постоји и страх од губљења финансијске накнаде за хранитељство као један од разлога због

којег, како показује истраживање, више од половине испитаних хранитеља не жели да усвоји дете (Kirton, Beecham, Ogilvie, 2006). Познавање односа и стила привржености које је дете развило у својој биолошкој породици од пресудне је важности за социјалне раднике у контексту процене ризика деце будућег развитака, будући да обрасци научени у биолошким породицама често чине срж потешкоћа у раду с децом издвојеном из породице (Ајдуковић, Крегар Ореškовић, Лаклија, 2007:114). Резултати истраживања ауторке Савановић (2010) упућују да се групе хранитеља деце и одраслих не разликују с обзиром на социодемографска обележја осим у равни образовања. Хранитељи деце су образованији. Разлике се виде у учесталости контаката хранитеља са Центром за социјални рад и у општим потешкоћама с којима се суочавају у обављању хранитељства. Хранитељи деце исказују статистички значајно мање општих потешкоћа у обављању хранитељства у односу на хранитеље код којих су смештени одрасли. Хранитељи за одрасле исказују више задовољства собом у односу на хранитеље за децу. Истраживање обављено у централној покрајини Канаде о искуствима хранитеља обухваћених програмом заштите деце и одраслих Аборицина (Brown *et al*, 2010) говоре да проблематика хранитељства развија другачије, позитивније погледе на свет, наводи на разматрања о сопственим погледима о животу и свету, а да се при томе разматрају сопствена уверења и могућности за промене. Притом подстичу транскултуралне погледе и могућности да деца уче једна од других.

Анксиозност деце и адолесцентата

О анксиозности ћемо у првом реду говорити као о афективном стању и по томе је слично психичкој напетости, жалости и тузи. Осећај нелагодности коју изазива анксиозност има специфичан тон који није лако дефинисати. Анксиозност увек прате одређене соматске сензације које су везане за одређене органе. Познато је да се анксиозност најчешће односи на респираторне органе и срце, уз ефекте које анксиозност чини и на моторну инервацију. То нас до три основне карактеристике анксиозности: специфичан а нелагодан осећај, еферентни феномени оптерећења на сому, перцепција тих феномена од стране ега (Nikolić, 1982:78). Затим се може говорити о анксиозности с аспекта узраста и о деловању овог стања на околинину. Ауторка Краигер Гузина (Kraigher Guzina, 2004:316) наводи да се повишена анксиозност у детињству и младости испољава различито зависно од узраста. Анксиозност се може испољавати кроз понашање и соматске тескобе. Осећај код детета и адолесцента је субјективан. Сматра се због тога да нема неуротичног детета или адолесцента које није неуротизовало и своју околинину . Због тога се и

психотерапијски приступ не усмерава само на дете и адолесцента, већ и на родитеље, а најчешће на мајку.

Социјална анксиозност се често дефинише у терминима три централне компоненте: реакције аутономног нервног система, окупираност страхом од негативне евалуације и избегавање или жеља да се избегне социјална ситуација. Патолошки доживљај екстремне социјалне анксиозности је социјална фобија или социјално анксиозни поремећај – изразит, трајан, претеран и неоснован страх од једне или више ситуација у којима би особа могла бити посматрана или процењивана (Tovilović, 2004:65). Анксиозност јачег интензитета и дужег трајања може представљати озбиљну препреку током развоја детета (Cvitković, Wagner Jakab, 2006:113)

Адолесценција се описује као изузетно осетљив развојни период, у коме је честа појава негативних афективних реакција и уопште тешкоћа на афективном плану, које могу да доведу до проблема с озбиљним последицама (Марић, 2010: 40).

Циљ и хипотезе истраживања

Ово истраживање се бави питањем анксиозности деце и адолесцената са хранитељским смештајем и испитаника из биолошких породица. Да ли постоје разлике у овој димензији код деце и адолесцената који се налазе у хранитељским породицама и испитаника о којима воде бригу биолошке породице? Да ли дугогодишње искуство и традиција бављењем хранитељства доприносе смањењу анксиозности код деце и адолесцената на породичном смештају?

Истраживање је спроведено с основним циљем утврђивања разлика у ступњу испољавања димензије анксиозности између испитаника који су обухваћени хранитељским смештајем и испитаника о којима бригу воде биолошке породице. Из основног циља издвојили смо два парцијална циља:

– да се утврди да ли постоје статистички значајне разлике према ступњу испољавања анксиозности између деце и адолесцената који су обухваћени хранитељством у породицама из Александра (где је традиција бављења хранитељством дужа од седамдесет година и где генерацијски гледано нема породице која се у вишедеценијском процесу није бавила хранитељством) и испитаника из Новог Бечеја (место у ком се хранитељство као начин бриге о деци и адолесцентима развија последњих неколико година),

– да утврдимо структуру разлика између анализираних група испитаника, односно да идентификујемо оне индикаторе анксиозног понашања који највише диференцирају групе испитаника.

Хипотезе истраживања

Основна хипотеза од које се пошло у овом истраживању је да се деца и адолесценти о којима бригу воде хранитељске породице статистички значајно разликују у димензији анксиозности у односу на испитанике из биолошких породица. Из основне хипотезе изведене су следеће истраживачке хипотезе:

X1 - постоји статистички значајна разлика у погледу димензије анксиозности између испитаника који се налазе у хранитељским породицама са дугом традицијом хранитељства (Александрову) у односу на децу и адолесценте који су обухваћени истим видом хранитељске заштите у породицама без веће традиције (Нови Бечеј),

X2 - постоји статистички значајна разлика у погледу димензије анксиозности између испитаника из биолошких породица и деце и адолесцената из хранитељских породица, али су ове разлике мање када се пореде биолошке породице и хранитељске породице из Александрова (дуга традиција хранитељства) у односу на испитанике групе из Новог Бечеја.

Методологија

Узорак испитаника

Испитивање смо обавили на узорку од 169 испитаника просечне старости $12,28 \pm 2,47$ година оба пола (97 дечака и 72 девојчице). Прву групу чинило је 60 испитаника из биолошких породица, који су рандомизирани из групе од 107 деце из биолошких породица (Александрово, Нови Бечеј и Кикинда). Другу групу су чинила 52 испитаника из Александрова који су били смештени у хранитељске породице које негују традицију хранитељства дужу од седамдесет година. Деца и адолесценти из ове групе нису пре смештаја у хранитељску породицу били у било којој другој хранитељској породици. Трећу групу чинило је 57 испитаника који су били смештени у хранитељске породице у Новом Бечеју које немају дугу традицију бављења хранитељством. Већина испитаника из треће групе је током свог живота мењала хранитељске породице. Узраст испитаника у време истраживања је био од седам до 18 година.

Ово истраживање је из групе теренских, припада неексперименталном истраживачком нацрту. Како теренско истраживање покрива веома широку област, за испитивање је примењено експлоративно теренско истраживање са основним циљем – простом дескрипцијом, као медијумом за утврђивање постојања конструката.

Методологија прикупљања података подразумевала је проучавање литературе о хранитељским породицама намењеним деци без родитељског

старања. Нагласак је стављена на прикупљање података о деци на породичном смештају и из биолошких породица посредством упитника.

Испитивање је вршено од новембра 2010. до јуна 2012. године у: предшколској установи, основним школама и средњим школама у Александрову, Новом Бечеју и Кикинди.

Инструменти истраживања

За испитивање анксиозности коришћен је преведен и за наше услове прилагођен RCMAS упитник (The Revised Childrens Manifest Anxiety Scale). Овај инструмент су развили Рејнолдс (Reynolds) и Ричмонд (Richmond) 1978. године да би испитали степен и квалитет анксиозности код деце и адолесцената (Gerald & Reynolds, 1999). Поузданост овог инструмента (Cronbach α), Рејнолдс, Бредли (Bradley) и Стил (Stiles) су утврдили са следећим коефицијентима: $\alpha = 0.79$ за дечаке, $\alpha = 0.85$ за девојчице, а $\alpha = 0.82$ за оба пола. RCMAS је погодан за индивидуалну и групну примену, од стране клиничких психолога, истраживача или професора, и то код деце узраста од шест до 19 година. У Србији је на узорку 406 испитаника (Младеновић, Сакач, 2006:342) коришћен овај инструмент.

Обрада података

Обрада добијених података извршена је у статистичком програму СПСС 20, применом дискриминативне каноничке анализе и униваријатне анализе варијансе. Дискриминативна анализа је послужила за тестирање хипотезе о постојању разлика у индикаторима анксиозности између деце смештене у хранитељским и биолошким породицама. Као основа одређивања дистанци послужиле су Мехаланобисове дистанце. Примењена је stepwise метода помоћу које смо издвојили најзначајније индикаторе у дискриминацији дефинираних група испитаника. Затим је урађена униваријатна анализа варијансе на композитној варијабли укупног скорa скале за процену анксиозности и постхок LCD тест, што нам је послужило за тестирање квантитативних разлика између дефинисаних група испитаника.

Анализа и дискусија резултата

Пре анализе разлика у димензији анксиозности између испитаника са различитим местом боравка, за сваког испитаника је одређен укупни скор на скали процене анксиозности. С обзиром на то да је узорак био полно диференциран, тестирана је разлика између полова у односу на укупни скор скале применом Студентовог т-теста за независне групе. Утврђено је

да нема статистички значајне разлике између дечака и девојчица на скали анксиозности ($t = -1,304$; $p = 0,194$). Овај налаз оправдао је примену даљих анализа без обзира на полни диморфизам узорка.

За анализу разлика између испитаника у односу на место боравка, примењена је дискриминативна каноничка анализа уз коришћење *stepwise* методе. Ова анализа из већег сета предикторских варијабли издваја оне које најбоље дискриминишу анализирани групе, што је био један од циљева истраживања. Обе дискриминативне функције су показале статистичку значајност у дискриминацији група. Притом, прва дискриминативна функција објашњава преко 80% варијансе система анализираних варијабли, док је друга функција објаснила преостали део варијансе (табела 1).

Табела 1. Вредности дискриминативних функција и њихова значајност

Function	Eigenvalue	% of Variance	Canonical Correlation	Wilks' Lambda	Chi-square	Sig.
1	1,229	80,9	,742	,348	170,654	,001
2	,291	19,1	,475	,775	41,235	,001

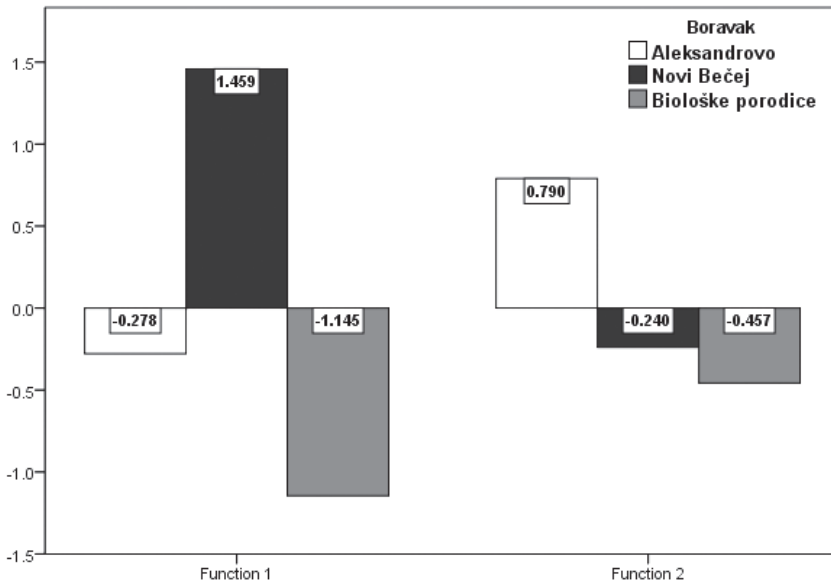
Табела 2. Стандардизовани коефицијенти дискриминативних функција

Индикатори	Функције	
	1	2
Волим све људе које познајем	-,168	,453
Све време се бринем	,079	-,462
Усамљен/а сам и кад сам окружен/а другима	,622	,303
Руке ми се зноје	-,193	-,613
Моја осећања се лако повреде кад сам узмирен/а	,497	-,032
Тешко ми је да се концентришем на домаћи задатак	-,246	,575
Не говорим ствари које не би требало рећи	,211	,487
Нервозна/а сам	,506	,244
Пуно људи је против мене	,231	-,856
Често ме брине нешто лоше што може да се деси	-,425	-,038
Место боравка	Центроиди група	
Александрово	-,278	,790
Нови Бечеј	1,459	-,240
Биолошке породице	-1,145	-,457

Од примењених индикатора, највећу вредност у дискриминацији група показали су индикатори приказани у табели 2. На првој дискриминативној функцији су се издвојили индикатори који се односе на изражен осећај усамљености, осетљивости, забринутости и нервозе. На другој функцији највећу пројекцију имају остали издвојени индикатори, са различитим значењем.

Вредности центроида група и њихове пројекције на дискриминативним функцијама јасно показују да се група Нови Бечеј са високим вредностима издваја у односу на остале две групе. Ова група је показала највеће присуство свих индикатора који дефинишу дискриминативне функције, посебно прву, будући да је пројектована у позитивном сегменту ове функције (табела 2). Карактерише се повећаним осећајем нервозе, усамљености, забринутости и страха, као и присуством неких соматских сметњи (знојење руку, мучнина). Центроид групе Александрово је пројектован значајније на другој дискриминативној функцији, што показује да се ова група деце карактерише поверењем у људе и добрим односом према њима, али и с неким знацима затворености и нервозе. Као што је очекивано, група Биолошке породице је показала најмање присуство негативних индикатора у односу на остале две групе (графикон 1).

Графикон 1. Вредности и положаји центроида група у простору дискриминативних функција



Табела 3. Корелације индикатора анксиозности са дискриминативним функцијама

Индикатори	Функције	
	1	2
Нервозан/а сам	,723	,047
Усамљен/а сам и кад сам окружен/а другима	,719	,063
Имам лоше снове	,716	,040
Пуно људи је против мене	,682	-,281
Моја осећања се лако повреде кад сам узнемирен/а	,673	,115
Не говорим ствари које не би требало рећи	,629	,363
Понекад се пробудим преплашена/а	,616	-,001
Чини ми се да други лакше обављају задатке	,593	,088
Брине ме шта ће се догодити	,590	,045
Често осећам мучнину у стомаку	,587	-,081
Бринем се када увече идем на спавање	,574	,047
Тешко ми је да се концентришем на домаће задатке	,569	,261
Руке ми се зноје	,566	-,105
Друга деца су срећнија од мене	,564	,038
Моја осећања је лако повредити	,546	,038
Осећам да ће ми неко рећи да лоше обављам задатке	,530	,215
Другима се не свиђа како обављам задатке	,515	,107
Веома сам уморан/а	,515	-,002
Тешко ми је да заспим увече	,514	,086
Увек се лепо понашам	,508	,154
Плашим се многих ствари	,495	,082
Често имам проблема да дођем до даха	,493	-,005
Имам проблем када треба да донесем одлуку	,482	,190
Увек сам добар/а	,464	,170
Никад се не разљутим	,444	,016
Брине ме шта други људи мисле о мени	,439	,145
Постајем нервозан/а када ствари крену наопако	,434	,137
Често ме брине нешто лоше што може да се деси	,430	-,008
Лако се разбесним	,420	,108
Увек сам љубазан/а	,399	,111
Пуно се врпољим на столици	,390	-,042
Увек сам фин/а према другима	,382	,062
Никада не лажем	,125	,065
Све време се бринем	,308	-,382
Волим све људе које познајем	,182	,364
Увек говорим истину	,035	,172
Брине ме шта ће ми родитељи рећи	-,038	,063

Највеће корелације са дискриминативним функцијама имају управо издвојени индикатори у поступку *stepwise* анализе (табела 3). Доста високе корелације са првом дискриминативном функцијом имају и индикатори поремећаја сна (*Имам лоше снове, Понекад се пробудим преплашен/а, Бринем се када увече идем на спавање*) и соматских сметњи (*Често осећам мучнину у стомаку, Веома сам уморан/а, Често имам проблема да дођем до даха*). Са другом дискриминативном функцијом нешто веће корелације имају само два индикатора *Све време се бринем* и *Волим све људе које познајем*, са различитим предзнаком.

Када се анализирају квантитативне разлике између појединих група испитаника на основу укупног скорa на скали процене анксиозности (табела 4), види се да су оне статистички значајне и да је група испитаника која је у биолошким породицама имала статистички значајно најмањи скор на скали у односу на преостале две групе. Такође је уочљиво да је група испитаника која је била смештена у Александрову статистички значајно имала мањи укупни скор на скали анксиозности од групе испитаника из Новог Бечеја.

Табела 4. Квантитативне разлике између анализираних група испитаника

(I) Место боравка	(J) Место боравка	Mean Difference (I-J)	Sig.
Александрово (Mean=107,058)	Нови Бечеј	-35,609	,001
Нови Бечеј (Mean=142,667)	Биолошке породице	56,874	,001
Биолошке породице (Mean=85,793)	Александрово	-21,265	,001

Истраживање (Laklija, 2012) потврђује значај мотивацијских процеса у остваривању и задржавању улоге хранитеља. Алтруизам, емпатија и просоцијалност су основни мотиви хранитеља из Александрова, па се претпоставља да су и резултати њиховог бављења хранитељством квалитетнији с аспекта испољавања димензије анксиозности код испитаника о којима воде бригу.

Закључак

На основу извршене анализе може се закључити да је потврђена хипотеза о постојању статистички значајних разлика између испитаника из биолошких породица и оних из хранитељских породица. Деца и адолесценти о којима се брину биолошки родитељи статистички се значајно разликују када испитујемо димензију анксиозности у односу на испитанике

из две групе хранитељских породица. Испољавање анксиозног понашања је знатно мање код деце и адолесцената из хранитељских породица које имају дугу традицију хранитељства (Александрово) у односу на испитанике који су обухваћени смештајем у породици које се релативно кратко баве хранитељством (Нови Бечеј).

Хранитељство је врло комплексан и захтеван подухват чији фактори су: деца и адолесценти без породичног старања, хранитељске породице, биолошке породице, сродници, специјализовани стручњаци из области хранитељства, локална заједница и државни систем. Но, индивидуализовани приступ сваком детету и адолесценту без породичног старања уз трансдисциплинарни приступ свих чинилаца овог процеса би допринео да дете односно адолесцент лакше преболи адаптивну или акцидентну кризу коју доживљава због одласка у нову породицу.

На основу резултата овог истраживања, можемо закључити да је смештање деце у хранитељске породице са дугом традицијом хранитељства, са квалитетном сарадњом са центром за социјални рад, удружењима родитеља хранитеља, мотивацијским чиниоцима који почивају на алтруизму и просоцијалности, најоправданији вид заштите деце и адолесцената без родитељске бриге.

Претпостављамо да се светска економска криза одражава и на хранитељство, па оно добија и карактер супротан од позитивних мотивацијских фактора. Због тога рад центра за социјални рад треба да појача свој надзор у овој осетљивој области.

Основне препоруке након овог истраживања су неопходност утврђивања мотивацијских и просоцијалних разлога због којих се породице опредељују за хранитељство. Уколико мотивација потенцијалних хранитеља није заснована на хуманости и жељи да се збрину деца без родитељског старања, већ су разлози, на пример, материјалне природе, онда породици која жели да се оствари на ово, пољу треба ускратити могућност да се бави хранитељством. Квалитетан систем социјалне заштите и хранитељи чија мотивација за бављењем хранитељством почива на хуманим основама и који су спремни за додатну едукацију могу практично да буду поуздана потпора деци без родитељског старања.

Литература

- Ajduković, M. (2004). Pristupi zbrinjavanju djece bez odgovarajuće roditeljske skrbi u Europi. *Revija za socijalnu politiku*, 11 (3-4), 299-321.
- Ajduković, M., Sladović Franz, B. (2004). Samoprocjena ponašanja mladih u dječijim domovima i udomiteljskim obiteljima. *Društvena istraživanja*, 13 (6), 1031-1054.

- Ajduković, M., Sladović Franz, B., Kamenov, Ž. (2005) Stavovi stručnjaka socijalne skrbi prema izdavanju djece iz obitelji i udomiteljstvu. *Ljetopis socijalnog rada*, 12 (39-66).
- Ajduković, M., Kregar Orešković, K., Laklija, M. (2007). Značaj teorije privrženosti za konceptualizaciju javne skrbi za djecu. *Ljetopis socijalnog rada*, 14 (1), 93-118.
- Ajduković, M, Sladović Franz, B. (2008). Agresivno i prosocijalno ponašanje djece u dječjim domovima. *Ljetopis socijalnog rada*, 15 (2), 185-213.
- Andersson, G. (2009) Foster children: a longitudinal study of placements and family relationships. *International Journal of Social Welfare*, 18 (1), 13-26.
- Brown, J.D., Sintzel, J., George, N., & Arnault, D.S. (2010). Benefits of transcultural fostering. *Child & Family Social Work*, 15 (3), 276-285.
- Butler, C. (1999). 'The past, the present, but never the future': thematic representations of fosterin disruption. *Child & Family Social Work*, 4 (1), 9-19.
- Cvitković, D., Wagner Jakab, A. (2006). Ispitna anksioznost kod djece I mladih s teškoćama učenja. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, (2), 113-120.
- Družić Ljubotina, O., Kletečki Radović, M., Jeleča, N. (2005). Socio-demografska obilježja iskustava udomiteljskih obitelji. *Ljetopis socijalnog rada*, 12 (1), 89-106.
- Kirton, D., Beecham, J, & Ogilvie, C. (2006). Adoption by foster cares: profile of interest and outcomes. *Child & Family Social Work*, (11) 2, 139-146.
- Kletečki Radović, M., Kregar Orešković, K. (2005). Kvalitativna analiza iskustva udomitelja. *Ljetopis socijalnog rada*, 12 (1), 67-88.
- Kraigher Guzina, A. (2004). Psihoterapija anksiozno-fobičnih stanja u detinjstvu i mladosti. u: N. Tadić (ur.), *Psihoanalitička psihoterapija dece i mladih* (str. 316-328). Beograd: Naučna knjiga.
- Kregar, K. (2004). Socijalna podrška djece smještene u dječjim domovima i udomiteljskim obiteljima u Republici Hrvatskoj. *Ljetopis socijalnog rada*, 11 (2), 229-248.
- Laklija, M. (2011a). Pristupi udomiteljskoj skrbi za djecu u svijetu i čimbenici koji utječu na ishode udomiteljstva. *Revija za socijalnu politiku*, 18 (3), 291-309.
- Laklija, M. (2011b). Spremnosti udomitelja za bavljenja udomiteljstvom i doživljaj vlastite uloge udomitelja u suradnji s centrima za socijalnu skrb. *Ljetopis socijalnog rada*, 18 (3), 469-496.
- Laklija, M. (2012). Doprinos socio-demografskih i psihosocijalnih obilježja udomitelja objašnjenju motiva za bavljenje udomiteljstvom djeteta. *Ljetopis socijalnog rada*, 19 (1), 119-144.
- Marić, M. (2010). Osobine ličnosti, životni događaji i anksioznost adolescenata. *Primenjena psihologija* (1), 39-57.
- Markov, Z., Kojić, M. (2012). Hraniteljske porodice i deca sa smetnjama u razvoju. *Pedagoška stvarnost*, 58 (2), 319-328.
- Mladenović, U., Sakač, M. (2006). Anksioznost učenika produženog i celodnevnog boravka. u: P. Janković (ur.). *Produženi i celodnevni boravak učenika u savremenoj osnovnoj školi* (str. 334-349). Sombor: Pedagoški fakultet.
- Morgan, K. & Baron, R. (2011). Challenging behavior in looked after young people, feelings of parental self-efficacy and psychological well-being in foster carers. *Adoption&Fostering*, 35 (1), 18-32.
- Nikolić, S. (1982). Psihijatrija dječje i adolescentne dobi – I dio propedeutika. Zagreb: Školska knjiga.

- Nikolić, D. i sar. (2004). *Rani vodič za roditelje dece sa smetnjama u razvoju*. Pančevo: ISPOD "VelikiMali".
- Savanović, N. (2010). Kvalitetno udomiteljstvo djece i odraslih osoba iz perspektive udomitelja na području Baranje. *Ljetopis socijalnog rada*, 17 (2), 223-239.
- Schofield, G. (2002). The significance of a secure base: a psychosocial model of long-term foster care. *Child and Family Social Work*, 7(4), 259-272.
- Schofield, G., & Beek, M. (2009). Growing up in foster care: providing a secure base through adolescence. *Child & Family Social Work*, 14(3), 255-266.
- Sellick, C. (2006). From Famine to Feast. A Review of foster care research literature. *Children & Society*, 20(1), 67-74.
- Sellick, C. (2011). Independent fostering providers predators or pioneers, partners or procured? *Adoption & Fostering Journal*, 35(1), 33-43.
- Simmel, C., Richard, B. P. (2007). Adopted foster youths' psychosocial functioning: a longitudinal perspective, *Child & Family Social Work*, 12 (4), 336-348.
- Sladović Franz, B., Mujkanović, Đ. (2003). Izdvajanje djece iz obitelji kao mjera socijalne skrbi. *Ljetopis socijalnog rada*, 10n(2), 229-242.
- Sydow, N. E., Flango, W. E. (2012). Educational well-being: court outcome measures for children in foster care. *Family Court Review – An Interdisciplinary Journal*, 50(3), 455-466.
- Tovilović, S. (2004). Latentna struktura skale socijalne anksioznosti i relacije između socijalne anksioznosti i iracionalnih uverenja. *Psihologija*, 37 (1), 63-88.
- Triseliotis, J. (2002). Long-term foster care or adoption? The evidence examined. *Child & Family Social Work*, 7(1), 23-33.
- Wilson, K., Fyson, R., & Newstone, S. (2007). Foster fathers: their experiences and contributions to fostering. *Child & Family Social Work*, 12 (1), 22-31.

Подаци о ауторкама:

*мр Мирослава Којић, професорица је на Високој школи за образовање васпитача на основним и специјалистичким студијама у Кикинди, Светосавска 57,
e-mail: kojicmb@gmail.com*

*др Загорка Марков, професорица је на Високој школи за образовање васпитача на основним и специјалистичким студијама у Кикинди, Светосавска 57,
e-mail: zaga@beotel.net*

*Смиљана Којић Грандић, професорица је у Средњој школи „Милош Црњански“ у Кикинди, Светосавска 57,
e-mail: kojicki@live.com*

Биљана М. Павловић¹
Универзитет у Приштини
Косовска Митровица
Учитељски факултет у Призрену
Лепосавић

UDK - 371.3.:78 ; 784.4(497.11) ;
37.036-057.874

Прегледни чланак
НВ. LXII 4. 2013.
Примљен: 14. VIII 2012.

ВАСПИТНЕ ВРЕДНОСТИ ТРАДИЦИОНАЛНИХ НАРОДНИХ ПЕСАМА И ИГАРА У НАСТАВИ МУЗИЧКЕ КУЛТУРЕ

Апстракт *У раду се разматрају васпитне вредности традиционалних народних песама и игара у основношколској настави музичке културе. Сагледава се њихова заступљеност у музичкој педагогији. Истиче се улога традиционалних песама и игара у музичком и психофизичком развоју, а посебно у развијању моралне и естетске компоненте личности ученика. Васпитни значај коришћења ових садржаја у настави огледа се у стицању моралних сазнања, формирању моралних уверења и усвајању моралног понашања. Могућности естетског васпитања сагледавају се кроз уочавање, доживљавање и вредновање музичких елемената традиционалних песама и игара, њихове посебности и аутентичности, као и њихове улоге у подстицању музичке креативности ученика. Закључује се да традиционалне песме и игре, као истински израз народне душе и аутентични показатељ народног карактера, пружају могућност спознаје сопственог културног и националног идентитета. Од непроцењивог су значаја у моралном и естетском васпитању ученика основне школе.*

Кључне речи: *традиционалне песме и игре, основна школа, настава музичке културе, морално и естетско васпитање.*

EDUCATIONAL VALUES OF TRADITIONAL FOLK SONGS AND DANCES IN MUSICAL CULTURE TEACHING

Abstract *The paper considers educational values of traditional folk songs and dances in the teaching of musical culture in primary school. Their representation in music pedagogy is examined, and highlighted is the role of traditional folk songs and dances in musical and psychophysical development, especially in the development of moral and aesthetic components of the student's personality. The educational importance of the use of these contents in educational work is reflected in the acquisition of moral knowledge, formation of moral principles and acquisition of moral behaviour. The possibilities of aesthetic education are in perceiving, experiencing and evaluating musical elements of traditional songs and dances, their specificities and authenticity, as well as their role in enhancing musical creativity in students. The conclusion is that traditional songs and dances, as a genuine expression of national soul and an authentic indicator of national character, enable students to gain knowledge of their own national identity. They are of invaluable importance for musical and aesthetic education of primary school students.*

Keywords: *traditional folk songs and dances, primary school, musical culture teaching, moral and aesthetic education.*

¹ bilja.pavlovic@yahoo.co.uk

ВОСПИТАТЕЛЬНЫЕ ЦЕННОСТИ ТРАДИЦИОННЫХ НАРОДНЫХ ПЕСЕН И ТАНЦЕВ В ПРЕПОДАВАНИИ МУЗЫКИ

Резюме *В данной статье обсуждаются образовательные ценности традиционных народных песен и танцев в преподавании музыки в основной школе. Рассматривается их представленность в музыкальной педагогике. Подчеркивается роль традиционных песен и танцев в музыкальном и психо-физическом развитии, особенно в формировании этической и эстетической компоненты личности учеников. Развивающие ценности использования этих содержания в обучении способствуют в приобретении нравственных норм и убеждений, общепринятых норм поведения. Возможности эстетического воспитания отражаются в идентификации, восприятии и оценки музыкальных элементов традиционных народных песен и танцев, их уникальности и подлинности, а также их роли в развитии музыкального творчества учеников. Сделан вывод, что традиционные песни и танцы, как подлинное выражение национальной идентичности и достоверный показатель характера народа, способствуют пониманию своей национальной и культурной идентичности. Имеют первостепенное значение в нравственном и эстетическом воспитании учеников основной школы.*

Ключевые слова: *традиционные песни и танцы, начальная школа, обучение музыкальной культуре, нравственное и эстетическое воспитание.*

Увод

Предмет рада су васпитне вредности традиционалних народних песама и игара у основношколској настави музичке културе. У првом делу рада ће се анализирати заступљеност традиционалних песама и игара у музичкој педагогији, док ће се у другом делу размотрити њихов значај у моралном и естетском васпитању. У раду се наводи етномузиколошка и музичко-педагошка литература која обрађује традиционалну музику Србије, која може користити учитељима и наставницима у основној школи при избору фолклорних музичких садржаја.

Традиционалне песме и игре представљају вредну традиционалну народну музичку тековину, вековима стварану, преношену са једног на друго поколење. Оне су део културног и националног идентитета једног народа. Зато су у основношколским наставним плановима и програмима за музичку културу заступљене као незаобилазни садржаји васпитања и музичког образовања. Народне песме и игре, које се данас обрађују у основној школи, у прошлости су биле јединствен извор сазнања и мудрости за младе нараштаје. Преносећи се из генерације у генерацију чувале су искуство народног живота, изградивши непоновљиви систем моралних вредности. Њихова естетска својства утемељена су на моделима лепог и шифрама националне филозофије. Као израз вербално-музичке комуникације, у свом жанровском богатству, имале су обредне, обичајне, магијске, забавне и васпитне

функције. Све важне историјске прекретнице, успони, падови и догађаји нашли су израз у народним песмама и играма. Њихово вредносно одређење заснива се на историјском памћењу свега онога што се у народу дешавало и доживљавало. Друштвени и историјски проблеми у њима су сагледавани с индивидуалне тачке гледишта, кроз појединачне судбине. Појединачно и лично превазилазе, међутим, то своје одређење, уздижући се на ниво универзалног, надрастајући време свога настанка. Оне експлицирају проблеме егзистенције и народног опстанка.

Негујући песме и игре, народне умотворине, језик, веру, обичаје и писмо, српски народ је сачувао сопствени идентитет у најтежим временима из прошлости. У томе лежи највећа вредност и значај примене ових садржаја и данас у основним школама. Имајући у виду лепоту, богатство и оригиналност српских традиционалних песама и игара, њихову културну и историјску вредност, несумњиве етичке и естетске квалитете, потпуно је оправдан смисао њихове примене у настави музичке културе.

Заступљеност и значај традиционалних народних песама и игара у музичкој педагогији

Традиционалне песме и игре у нашој земљи достигле су висок степен оформљености у тренутку када је започео процес њиховог систематског бележења и објављивања. Својом лепотом и аутентичношћу, српске народне песме заинтересовале су најумније људе Европе XIX века. Одушевљен њиховом лепотом, Грим је истицао: „Оваквих песама ниједан народ на свету нема, нити је имао“ (Карацић, 1964: 81). Српске народне песме превођене су на бројне стране језике, чиме је омогућена њихова рецепција и изучавање. Подстакнут Вуковим идејама, Корнелије Станковић, а касније и многи други музичари почели су да сакупљају народне песме, обрађујући их за глас и клавир, мушки хор и клавир и сл., чиме су постављени темељи српске националне музике.

Тумачење народног стваралаштва, његовог морално-васпитног и естетског значаја у настави има упориште у гледиштима истакнутих педагога попут Ушинског, Коменског, Макаренка, а у новије време и Волкова (1999), у чијим се радовима народном стваралаштву приступа као моћном васпитно-образовном ресурсу. Ушински је сматрао да је упознавање традиције свог народа темељ духовног живота (Николић, Јовановић, 2005). Многи музички педагози истицали су потребу коришћења традиционалне музике у процесу музичког образовања и васпитања.

Иако српска музичка педагогија нема далеке корене, замисао о употреби народне песме у музичком образовању и високу свест о очувању националног идентитета помоћу ње налазимо још у самим почецима ове

науке. Мора се назначити да до почетка XX века није постојала скоро никаква музичко-педагошка литература. Учитељи и свештеници преносили су духовне и народне песме учењем напамет, по слуху. Прва сведочанства о томе налазимо у чланцима чешких музичара Драгутина Блажека и Роберта Толингера, који су дали значајан допринос развоју српске музичке културе крајем XIX века. У свом раду „О напретку Словена у музици“, Блажек (1885) истиче да се српско родољубље најбоље може развијати певањем српских народних песама. Идеју о заснованости музичке наставе на основама народне песме заступају и српски педагози и композитори. Међу првима је Исидор Бајић, који се у настави ослања на народну традицију. У својој књизи *Теорија правилног нотног певања*, Бајић неке од поставки музичке писмености темељи на основама народног појања (Бајић, 1904). Коста Берић, такође, мада са нефункционалном идејом о „подметању“ уметничких текстова уместо „неодговарајућих“ народних. Стеван Ст. Мокрањац указује на потребу за збирком песама на народним основама (Васиљевић, 2000: 175–178). Милоје Милојевић налази најлепше речи за употребу народне песме у основношколском образовању, али са упозорењем на обазривост при избору песама, које често сложености не одговарају намени, поготово када је реч о варошким песмама које су „готово увек сумњиве вредности и порекла, за разлику од сељачке песме, изданка здраве душе нашега човека милованог природом“ (Милојевић, 1940: 19). Миодраг Васиљевић је у својој педагошкој пракси задржао ове смернице, па музичку наставу заснива на народном певању. Тако долази до идеје о функционалној методи, спајајући елементе народног певања са тонским именима и тонским функцијама. Чувене су његове мисли: „Почетна музичка настава може и мора се заснивати на народном певању, као што се општа настава заснива на народном језику. Све друго, што би музичка настава користила и што је до сада користила у својим почецима, не би у тој мери било разумљиво и блиско народним слојевима, из тог разлога што је народна музика музичком осећају наших народа тако омиљена и својствена“ (Васиљевић, 1961:1).

На традиционалну народну игру са певањем, као изузетно средство у васпитавању младих, упућивале су Љубица и Даница Јанковић, које су бележиле и проучавале наше народне игре. У својим радовима истицале су њихову велику васпитну улогу. Као саставни део народне традиције, коло је, по мишљењу Љубице и Данице Јанковић, не само производ уметничког надахнућа народа, него и изражајна могућност колектива. По њима, „у колу се складно везује индивидуалност коловође с игром заједнице. То је игра чије је нарочито преимућство баш у томе изравнавању, утапању појединца у целину, и управљању целине према коловођи. На тај начин, народна игра, као игра колектива, неосетно васпитава играче и развија код њих дружељубље, смисао за друштеност, љубав према складу, слози, јединству“ (Јанковић,

Љ. и Јанковић, Д., 1934: 2). Велики смисао примене традиционалних игара оне виде у њиховој улози у јачању и развијању естетских, социјалних, националних и етичких осећања ученика. Народна игра, према Љубици и Даници Јанковић, „може бити моћно средство у остваривању ових задатака“ (Јанковић, Љ. и Јанковић, Д., 1937: 18), зато саветују да се упознавање ученика са овим видом народног музичког стваралаштва започне још од раног детињства.

Коришћење народних игара са певањем има велики значај, нарочито у млађим разредима основне школе. У овом узрасту дете најчешће реагује покретом, а и музички доживљај манифестује на исти начин. Зато је потребно „искористити ту његову спонтаност и најчешћи начин реакције и дечје музичке предиспозиције развијати тим путем“ (Ивановић, 1981: 15). Народне игре са певањем омогућавају ученицима да покретима изразе музички доживљај, карактер песме, или њене изражајне елементе: ритам, темпо, динамику, мелодију, текст. Активним слушањем, доживљавањем и изражавањем емоција покретом у игри подстиче се креативност ученика. Пошто се народне игре изводе и уз певање, њима се доприноси развоју дечјег гласа и смисла за лепо и изражајно певање. Извођење народних игара често је пропраћено и инструменталном пратњом, па су у том смислу значајне за развој слуха ученика. Инсистирањем на складном и заједничком извођењу покрета у игри доприноси се изграђивању смисла за хармоничност и лепоту.

Традиционалне игре захтевају правилну поставку тела, природно држање, складне покрете и ход, па су значајне за телесни развој ученика. Игра у колу представља одличну релаксацију и рекреацију. Усредсређеност пажње на учење нових корака, уз слушање музике и реаговање на њу, повољно утиче на развијање концентрације. Значајне су за социјализацију ученика и развијање комуникације у друштву. У детету изазивају радост и потискују непријатна осећања. Осим развоја психофизичких и музичких способности, применом традиционалних игара доприноси се развоју одлучности, солидарности, издржљивости, самодисциплини, одговорности, пожртвованости, тачности, савесности, смелости и храбрости. Народне игре имају често и дидактичку компоненту. Кроз одговарајуће примере ученицима је омогућено да доживе и лакше схвате одређене музичке појаве и законитости.

Наставни план и програм за музичку културу у основној школи, како за млађе, тако и за старије разреде, придаје велики значај очувању и неговању традиционалних песама и игара. Музички педагози истичу да је током основношколског образовања неопходно упознати ученике са традиционалним песмама и играма свих фолклорних подручја „уз компаративну анализу свих појединачних аспеката: начина живљења, важнијих историјских догађаја, инструмената и ношњи подручја које се обрађује“ (Мандић, 2009: 336).

Притом треба поћи од упознавања традиционалних песама и игара средине у којој ученици живе (Стојановић, 1996), а затим их упознати и са народним песмама и играма других поднебља. Тако је музички медијум „прозор у народног човека, његов начин живота, његов идентитет, те директно осветљавање културног идентитета ученика“ (Ивановић, 2007: 78).

Основно образовање је јединствена прилика да ученици стекну елементарно знање о свом традиционалном музичком наслеђу. То је период у коме се зачињу и усмеравају интересовања од пресудног значаја у формирању свести о значају неговања и очувања властите националне духовне баштине. У духу националног васпитања, правилним музичким васпитањем и образовањем, може се много допринети очувању традиционалне музике. Неопходно је најпре упознати своје изворно музичко наслеђе, а затим га наставом надоградити и тако сачувати (Васиљевић, 2000: 173). Упознајући народно музичко стваралаштво, ученици стичу сазнања о националним културним вредностима свог народа, која постају саставни део њиховог идентитета.

Значај традиционалних песама и игара у моралном васпитању

Морално васпитање је неопходан услов свестраног и целовитог развоја личности. Под моралом се подразумева скуп правила о понашању и међусобним односима људи у оквиру неке друштвене заједнице. Унутар ње, човек се непрестано развија и исказује као социјално, индивидуално, радно, морално, стваралачко и политичко биће. У основној школи, кроз наставу музичке културе, али и кроз остале предмете, организовано и систематски се ради на формирању, обликовању и изграђивању моралне личности ученика, на развијању његових моралних осећања, свести, савести и дужности.

Стицање моралних сазнања је прва фаза у формирању моралне личности. Стицање моралних сазнања подразумева „познавање, разумевање и свесно усвајање основних моралних појмова и категорија“ (Јовановић, 2005: 57). Оно треба да буде усклађено с интелектуалним развојем ученика и његовим претходним искуством. У народним песмама и играма са певањем јасно су издиференциране моралне вредности. Кроз њих ученици уочавају шта је добро, а шта лоше; шта је морално дозвољено, а шта није дозвољено. Оне упућују на правилан однос према људима, према својој земљи; на доследност мисли, речи и дела; позитиван однос према раду, материјалним и духовним добрима. У њима долази до изражаја милосрђе, правда, љубав према Богу, породици и ближњима. Оне откривају национални карактер. Певањем и слушањем народних песама, извођењем народних игара, развија се родољубље и подстиче процес националне идентификације. У народним песмама и играма се чува херојска слика света, презире издаја и лаж.

Својим садржајима подстичу у ученику љубав према истини, правди, добру, негују племенитост. Ученици се кроз њих васпитавају на примерима борбе за идеале. На тај начин оне им постају трајни узор.

Усвајање моралних сазнања води ка формирању моралних уверења. На основу моралних знања изграђује се свест о моралној одговорности појединца за сопствено морално понашање. Циљ је да ученици стечена знања о моралним врлинама прихвате као властите ставове, који ће бити основа за морално понашање и деловање. Тежи се развијању моралних осећања: чисти, поноса, одговорности, достојанства, свести о потреби рада, поштовању истине, као и поштовању других народа и култура. Упознавање културе и специфичности других народа омогућује да се „потпуније, објективније и реалније схвати особеност сопствене културе, али и да се уочи међусобна сличност, повезаност, испреплетаност и заједничке хуманистичке, уметничке, антрополошке и етичке основе и вредности различитих култура, народа и нација“ (Јовановић, Парлић, 2010: 155). Народне песме доприносе развијању интернационализма и поштовању других култура и народа. Упознавање различитих култура преко њихових традиционалних песама и игара омогућава превазилажење бројних предрасуда које имамо о другим народима. Истовремено, „процес идентитетског разграничења јача унутрашњу солидарност, консензус и унутрашњи поредак друштвеног живота“ (Базић, Пешић 2012: 244). Однос према другим народима треба да буде заснован на разумевању, поштовању, уважавању, толеранцији и пријатељству. Традиционалне песме представљају добру сазнајну и мотивациону основу за развој хуманистичких вредности и међусобног поштовања и уважавања. Приликом обраде традиционалних песама других народа, ученицима је неопходно предочити да „без међусобног разумевања, уважавања, солидарности и сарадње, ниједан појединац, етничка група, народ и нација не могу самостално опстати у савременим условима, нити развити своје потенцијале“ (Јовановић, Парлић 2010: 156).

У народним песмама појединац носи осећање обавезе према колективу и његовом систему вредности. Осећање моралне дужности и обавезе главни је покретач моралног поступања. Морално понашање и деловање је крајњи циљ моралног васпитања личности. Оно се огледа у односу према људима у окружењу: према породици, пријатељима, старијим људима, према раду, домовини; у понашању на јавним местима и скуповима, као и у другим животним ситуацијама. Морално васпитање подразумева и развијање позитивних особина воље и карактера (развијање упорности, смелости, доследности, самосталности, самодисциплине, честитости), као и развијање смисла за уочавање и неговање етичких вредности: равноправности, солидарности, једнакости међу људима, обавези према ближњима, према очувању традиционалних националних вредности и др. Садржаји моралног

васпитања доприносе остваривању бројних задатака моралног васпитања, који су међусобно веома повезани. Међу најзначајнијим садржајима су: васпитање у духу хуманизма, припреме за породични живот, васпитање у заједници и за заједницу, васпитање у духу патриотизма, васпитање у духу интернационализма, формирање позитивног односа према раду, формирање позитивног односа према материјалним и духовним вредностима (Бранковић, Илић, 2004: 52-53). Упознајући српске традиционалне песме и игре, увиђамо колико су утемељене на основним начелима моралних вредности и норми. Могу послужити као значајна садржајна основа за остваривање задатака моралног васпитања.

Бројни етномузиколошки записи могу да послуже учитељима и наставницима као извориште традиционалних песама и игара које ће обрађивати са ученицима. Неке од збирки традиционалних песама и игара које учитељи и наставници могу да користе при избору традиционалних песама и игара су: *Српске народне мелодије* – Јужна Србија (Ђорђевић, 1928); *Српске народне мелодије* – Предратна Србија (Ђорђевић, 1931); *Записи народних мелодија* (Мокрањац, 1966); *Народне мелодије с Косова и Метохије* (Васиљевић, 2003); *Цветник Српских народних песама* (Васиљевић, 1996); *Народне песме и игре Косова и Метохије* (Милојевић, 2004); *Записи народних песама* – Србија (Васиљевић, 2008); *Раиански мотиви* – Фолклорно музичко стваралаштво југозападне Србије у основној школи (Павловић, 2004); *Народно музичко стваралаштво Косова и Метохије у основношколској настави музичке културе* (Павловић, 2012); *Народне игре I – VIII* (Јанковић, Љ. и Јанковић, Д., 1934; 1937; 1939; 1948; 1949; 1951; 1952; 1964); *Вокални музички фолклор Срба и Румуна у Војводини* (Фрациле, 1987).

Многе народне песме погодне су за рад са хором или оркестром, који су у основним школама заступљени као ваннаставне активности. Ове активности саме по себи развијају свесну дисциплину, одговорност, упорност, истрајност, колективни дух. Развијању ових особина ученика доприносе садржаји народних песама, јер су настале у заједништву, љубави, али и у патњи и мукама, сновима и жељама. Сви ти садржаји су дубоко животни и могу да послуже за разговор о моралним вредностима, за њихово доживљавање и повезивање. Збирке: *Музичка традиција за наше најмлађе* (Васиљевић, 2004 а), и *Путем наше традиционалне музике* (Васиљевић, 2004 б) пружају богат избор традиционалних песама обрађених за двогласне и вишегласне хорова.

Значај традиционалних песама и игара у естетском васпитању

Поред великог значаја народних песама у моралном васпитању ученика, смисао њихове примене је и у формирању естетске културе и укуса. Естетско васпитање је битан услов свестраног развоја личности ученика.

Оно своју основу има „у рационалној, емоционалној и вољној сфери човековог живота“ (Круљ, и сар. 2002: 143), и зато је у тесној вези с интелектуалним, моралним, физичко-здравственим и радним васпитањем. Основни задаци естетског васпитања су: развијање способности уочавања лепог; развијање способности доживљавања лепог; неговање способности вредновања лепог и развијање стваралачких естетских способности (Влаховић и сар., 1996: 186).

У процесу естетског васпитања треба радити на развијању способности уочавања и разликовања истинског и аутентично лепог од лажног и ружног. У развијању ових способности поступно се ради „на продубљавању естетских запажања; развијању естетских потреба и интересовања за лепим; неопходно је стицање знања, умења и навика из естетске културе; развијање естетских погледа, убеђења, идеала и естетског укуса; подстицање естетског процењивања“ (Бранковић, Илић, 2004: 56). У настави музичке културе систематски се и истрајно ради на уочавању естетских својстава и развијању представа о лепом.

Народне песме и игре су веома погодне за развијање естетског сензибилитета, јер су кратке, а естетске вредности у њима су јасно уочљиве. Метода естетске анализе омогућује дубље и целовитије упознавање и уочавање њихових естетских вредности. Аналитички приступ народној песми подразумева уочавање њене оригиналности, специфичности музичких компонента, ритма и мелодије, складности и хармоничности, општих услова њеног настанка и развоја.

Да би ученици јасно уочили истинске вредности, треба упоредити изворну народну песму са музиком сумњивих вредности, такозваном новокомпонованом народном музиком. Послужићемо се компарацијом Наде Ивановић, која сугерише да не треба вршити естетичко вредновање ове две врсте музике у смислу „добре“ и „лоше“. Циљ је да ученици препознају основне одлике ове две врсте музике. Они морају знати на основу чега се одређује разлика између ових песама. (Ивановић, 2007: 20). То подразумева познавање народног музичког живота, обичаја и обреда, услова у којима је настајао, његових карактеристика. На основу анализе музичких компонента једне и друге врсте песама, побуђених осећања, ученици сами треба да распознају естетске вредности од квазиуметности и шунда. Извођењем традиционалних народних игара проширују се естетска сазнања и потребе, богати естетска култура и подстиче естетско изражавање и стваралаштво.

Опажање естетских особина народне песме и игре увек је пропраћено емоцијама. Народне песме и игре, без сумње, снажно утичу на људе. Оне побуђују различита осећања пријатности, радости, нежности, одушевљења, узбуђења, националног поноса, која богате емотивни живот ученика. Јединством поезије и музике, уз покрет, песме и игре снажно делују на

емоционалну осетљивост ученика. Зависно од тога да ли су ведре и веселе, одлучне или смирене, она изазивају осећање радости и полета, снаге, одлучности и чврстине, нежну осећајност. „Подстицањем одговарајућег доживљаја лепим певањем развија се и способност уживања у уметничком делу. Истовремено, неговано, складно нефорсирано певање песама различитог карактера утиче на развој естетског осећања, стварања естетских навика и изграђивање музичког укуса“ (Стојановић, 1996: 17). Да ли је певање и играње у ученицима изазвало емоције, одаје њихова реакција, која се огледа у променама израза лица и изражајном певању, у држању, у покретима усклађеним са ритмом музике. Ако се нека песма, односно игра, допала ученицима, изразиће интересовање за њену обраду, певаће је и изводити са задовољством и одушевљењем. Ако се није допала ученицима, није побудила у њима емоције, ученици ће бити незаинтересовани и пасивни на часу.

Неговање способности естетског вредновања подразумева развој естетског сазнања и односа према стварности и уметности. Развијањем способности естетског вредновања ученици се оспособљавају да запажају, процењују и вреднују истинске уметничке квалитете. То је нарочито важно данас када у масовној култури преовладава музика која „нема корене у изворној народној музици, нема карактеристике краја, одлике певања са тла на коме је настала, а садржајна тематика је сиромашна, често вулгаризирана“ (Ивановић, Косановић, 1986: 96). Наставник мора да поређењем и слушањем указује на недостатке и предности различитих врста музике. Запажањем и вредновањем истинских уметничких квалитета, ученици постепено развијају естетске ставове и критеријуме, као и музички укус. Колико ће ученици умети да уоче и да доживе елементе естетског у музичкој уметности, да их процене и вреднују, умногоме зависи од правилног избора садржаја у настави музичке културе. Народне песме и игре, које одликује оригиналан музички израз, свакако могу да послуже као основа у остваривању задатака естетског васпитања.

Подстицање и развијање стваралачких музичких способности важан је задатак наставе музичке културе. Оригиналност и лепота традиционалне музике, специфичност ритма, разноврсност звукова традиционалних музичких инструмената, архаичне речи у текстовима песама, разговор о условима у којима су створане, упознавање веома старих обичаја и игара сасвим сигурно подстичу децју машту и стимулишу самостално музичко стваралаштво ученика. Основна школа треба да пружи значајну подршку у развијању креативности и посебности ученика, а наставници непрестано треба да теже откривању нових приступа подстицању, развијању и усавршавању стваралачких музичких капацитета ученика.

У развијању стваралачких способности ученика у настави велики је значај организованих и осмишљених вежбања, заснованих на стваралачком

креативном приступу. Видови рада који доприносе развијању стваралачког музичког потенцијала ученика у настави музичке културе јесу: *изражавање доживљаја покретом, ликовно и литерарно изражавање под утиском музике, импровизација ритмичке пратње, импровизација музичких целина (музичка питања и одговори, музичка допуњалка, мелодијско-ритмичка импровизација на задати текст)*. Једна од могућности рада је да се ове активности повремено остварују у духу традиционалних песама и игара одређене области. Након упознавања ученика са битним одликама традиционалних песама, може се прећи на „музичку импровизацију на основу народних текстова, а у духу особености изворне народне музике“ (Ивановић, Косановић, 1986: 43). Ученик претходно, наравно, мора да буде упознат са мноштвом изворних песама и великим бројем дела која су инспирисана фолклором. Као инспирација за ритмичку импровизацију и импровизацију мелодије могу послужити описи старих народних обичаја и текстови народних песама чије су мелодије већ пале у заборав. Осмишљавање мелодије на задате текстове у духу народних песама допринос је ревитализацији народног музичког стваралаштва и његовом очувању.

Народне песме које описују рад погодне су за импровизацију покрета. Њима развијамо свест ученика о поштовању рада и потребу да и сами буду учесници разних радних активности. Ту су и друге песме које су пратиле и обележавале сваки значајнији тренутак у животу нашег народа, у којима је могуће радњу текста представити покретима руку и тела. Самостално осмишљавање покрета уз певање ученицима омогућава да изразе свој лични доживљај песме. У млађим разредима овај вид рада је изузетно погодан за развој ритмичког осећања. Доприноси слободи деловања и креативности ученика.

Народне песме у уметничкој обради, као и инструменталне композиције које садрже елементе традиционалне народне музике, могу да буду књижевно и ликовно подстицајне. Неки ученици имају афинитета према прозном, песничком или ликовном изражавању, па им треба омогућити да након слушања таквих дела изразе свој креативни потенцијал и на часу музичке културе. Музички доживљај треба да подстакне њихову машту и слободу у описивању сопствених мисли речима или ликовним путем. Оба вида рада, и ликовно и литерарно стваралаштво, остварују се на истом часу.

На основама народне музике стварали су многи композитори. Бројна дела Даворина Јенка, Стевана Мокрањца, Косте Манојловића, Милоја Милојевића, Светислава Божића и других српских композитора заснована су на српској традиционалној народној музици. Задатак наставника је да пронађе композиције инспирисане народном музичком традицијом и упозна ученике с њима путем слушања, што ће бити још једна могућност упознавања сопствене музичке традиције и њених специфичности, односно националне уметничке музике. Својом лепотом и карактеристичним изразом

ове композиције треба да мотивишу ученике, да их уведу у размишљање, условљавајући представе које ће описати говором или ликовним изразом. Музички доживљај ученика изражен речима или ликовним путем, омогућава наставнику да боље упозна ученика, његову природу, маштовитост, интересовања, размишљања, његове скривене жеље и тежње. У наставку ће бити дат предлог композиција које су засноване на традиционалној народној музици Косова и Метохије, које се могу послушати у настави музичке културе: Увертира *Косово* (Јенко 1872); *Косовска свита* (Милојевић, 1942); *Јутро на Косову* (Милојевић, 1942); *Косовска свита* (Милојевић, 1942); *Мотив из Призрена* (Милојевић, 1942); *Метохијска појања* (Божих, 1998).

Закључак

Традиционалне народне песме и игре су одувек имале велику васпитну улогу у нашем народу. Оне и данас пружају бројне могућности за остваривање васпитних циљева у настави. Задатак наставе музичке културе је да у младим генерацијама подстиче и развија позитиван однос према традиционалним песмама и играма, да продубљује и негује поштовање према народној музичкој традицији. На значај и смисао примене традиционалних песама и игара у наставној пракси упућивали су многи музички педагози. У раду је указано на значај њихове дидактичко-методичке интерпретације усмерене ка васпитању музичког укуса и развијању моралности. Приступачност музичког фолклора за рад на развијању моралног васпитања огледа се у великом броју традиционалних песама и игара утемељених на основним начелима моралних вредности и норми. Као такве, погодне су за рад с ученицима основне школе на развијању моралних сазнања, ставова и деловања. Јединством музике и текста снажно утичу на емоционалну осетљивост ученика. Погодне су за развијање способности уочавања, доживљавања, вредновања лепог. Истовремено, традиционалне песме и игре подстицајно делују на стваралачки музички потенцијал ученика. Оригинално и лепота мелодије, богатство и специфичност ритма, архаизми у текстовима песама, разговор о условима у којима су створане, упознавање обичајног и обредног народног живота подстичу дечју машту и стимулишу самостално музичко стваралаштво ученика.

У раду је наведена етномузиколошка литература која може послужити учитељима и наставницима музичке културе као драгоцен извориште фолклорних музичких садржаја које ће обрађивати у настави. Такође, наведене су и хорске композиције које представљају обраде народних песама, које могу савладати ученици основне школе. Дат је и предлог уметничких инструменталних композиција које су инспирисане традиционалном музиком Косова и Метохије. Закључено је да је непроцењив значај традиционал-

них песама и игара у настави музичке културе, у очувању и неговању националног и културног идентитета, развијању музичких способности, као и у моралном и естетском изграђивању ученика основношколског узраста.

Напомена: Рад је урађен у оквиру пројекта III 47023 „Косово и Метохија између националног идентитета и евроинтеграција“, које финансира Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије.

Литература

- Базић, Ј., и Пешић, М. (2012): *Социологија*, Лепосавић: Учитељски факултет у Призрену - Лепосавић.
- Бајић, И. (1904): *Теорија правилног нотног певања*, Нови Сад: Парна штампарија Ђорђа Ивковића.
- Блажек, Д. (1885): *О напретку Словена у музици*, Нови Сад: Јавор.
- Бранковић, Д., Илић, М. (2004): *Основи педагогије*, Бања Лука: Comesgrafika.
- Васиљевић, М. (1961): *Једногласни солфеђо*, Београд: Просвета.
- Васиљевић, М. (2003): *Народне мелодије с Косова и Метохије*, приредила Зорислава М. Васиљевић, Београд: Београдска књига; Књажевац: Нота.
- Васиљевић, М: (2004 а): *Музичка традиција за наше најмлађе*, Дечји хорови, Приредиле сестре Васиљевић и Десанка Тракиловић, Српско Сарајево: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Васиљевић, М: (2004 б): *Путем наше традиционалне музике*, Песме са аранжманима, двогласи и вишегласи, Приредиле сестре Васиљевић и Десанка Тракиловић, Српско Сарајево: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Васиљевић, М. (2008): *Записи народних песама – Србија*, Приредила Зорислава М. Васиљевић, Књажевац: Нота.
- Васиљевић, З. (1996): *Цветник Српских народних песама*, Београд: Просвета.
- Васиљевић, З. (2000): *Рат за Српску музичку писменост*, Београд: Просвета.
- Волков, Г. Н. (1999): *Етнопедагогика*, Москва: Издательский центр „Академия“.
- Влаховић, Б. и сар (1996): Влаховић, Б., Ђорђевић, Ј., Јовановић, Б., Лакета, Н., Поткоњак, Н., Трнавац, Н. *Опита педагогија*, Београд: Учитељски факултет Београд.
- Ђорђевић, В. (1928): *Српске народне мелодије* (Јужна Србија), Скопље: Српско научно друштво.
- Ђорђевић, В. (1931): *Српске народне мелодије* (Предратна Србија), Београд: Геце Кон.
- Јанковић, Јљ. и Јанковић, Д. (1934): *Народне игре*, I књига, Београд: Просвета.
- Јанковић, Јљ. и Јанковић, Д. (1937): *Народне игре*, II књига, Београд: Просвета.
- Јанковић, Јљ. и Јанковић, Д. (1939): *Народне игре*, III књига, Београд: Просвета.
- Јанковић, Јљ. и Јанковић, Д. (1948): *Народне игре*, IV књига, Београд: Просвета.
- Јанковић, Јљ. и Јанковић, Д. (1949): *Народне игре*, V књига, Београд: Просвета.
- Јанковић, Јљ. и Јанковић, Д. (1951): *Народне игре*, VI књига, Београд: Просвета.
- Јанковић, Јљ. и Јанковић, Д. (1952): *Народне игре*, VII књига, Београд: Просвета.
- Јанковић, Јљ. и Јанковић, Д. (1964): *Народне игре*, VIII књига, Београд: Просвета.
- Јовановић, Б. (2005): *Школа и васпитање*, Београд: Едука.

- Јовановић, Б. и Парлић Ј. (2010): *Улога наставе у остваривању циљева националног и интеркултуралног васпитања*, Научни скуп "Настава и учење", Ужице: Учитељски факултет у Ужицу.
- Караџић, В. С. (1964): *О српској народној поезији*, Београд: Просвета.
- Круљ, Р. и сар. (2002): Круљ, Р., Качапор, С., Кулић, Р., *Педагогија*, Београд: Свет књиге.
- Мандић, Б. (2009): *Народно музичко стваралаштво као подстицај развоја духовног „зрачења“ ученика*, Београд: Иновације у основношколском образовању.
- Милојевић, М. (1940): *Некоје опште напомене и методски упут у основну теорију музике*, Београд: Геце Кон.
- Мокрањац, С. (1966): *Записи народних мелодија*, Београд: Музиколошки институт.
- Ивановић, М. (1981): *Методика наставе музичког васпитања у основној школи*, Књажевац: Нота.
- Ивановић, М., и Косановић, В. (1986): *Методика наставе музичке културе у основној школи*, Београд, Завод за уџбенике и наставна средства.
- Ивановић, Н. (2007): *Методика општег музичког образовања за основну школу*, Београд: Завод за уџбенике.
- Милојевић, М. (2004): *Народне песме и игре Косова и Метохије*, Приредио др Драгослав Девић, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Николић, Р., и Јовановић, Б. (2005): *Школска и породична педагогија*, Ужице: Учитељски факултет у Ужицу.
- Павловић, Б. (2004): *Рашански мотиви*, Музички фолклор Југозападне Србије у основној школи, Рашка: Градац.
- Павловић, Б. (2012): *Народно музичко стваралаштво Косова и Метохије у основношколској настави музичке културе*, Лепосавић: Учитељски факултет у Призрену-Лепосавић.
- Стојановић, Г. (1996): *Настава музичке културе од 1. до 4. разреда основне школе*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Фрациле, Н. (1987): *Вокални музички фолклор Срба и Румуна у Војводини*, Нови Сад: Матица Српска.
- Јенко, Д. (1872): Увертира *Косово*, Сајт је посећен 18. 04. 2013. <http://www.youtube.com/watch?v=ppdDhRu6nz8>
- Милојевић, М. (1942): *Косовска свита*, Сајт је посећен 18.04. 2013. http://www.youtube.com/watch?v=01_sRDF0UcM
- Милојевић, М. (1942): *Мотив из Призрена*, Сајт је посећен 18. 04. 2013. <http://www.youtube.com/watch?v=LeBjb4NRBSg>
- Милојевић, М. (1942): Милоје Милојевић, *Јутро на Косову*, Сајт је посећен 18. 04. 2013. <http://www.youtube.com/watch?v=u6H8FpYWr9c>
- Божих, С. (1998): *Метохијска појања*, Сајт је посећен 18. 04. 2013. http://www.youtube.com/watch?v=0CnYXB8J_WQ

Подаци о ауторки:

др Биљана Павловић, доцент, Учитељски факултет у Призрену - Лепосавић,

e-mail: bilja.pavlovic@yahoo.co.uk

СТАВОВИ УЧИТЕЉА ПРЕМА ЗДРАВСТВЕНОМ ВАСПИТАЊУ У ОСНОВНОЈ ШКОЛИ

Апстракт *Најважнију улогу у спровођењу здравственог васпитања у основној школи имају учитељи. Количина и квалитет усвајања здравствено-васпитних садржаја умногоме зависи од објективне и субјективне спремности учитеља да те садржаје обрађују. Циљ приказаног истраживања је анализа ставова учитеља о здравственом васпитању у основношколском образовању, а подаци су утврђивање ставова учитеља о потреби и значају здравственог васпитања, те субјективне спремности учитеља да у свакодневни рад укључе здравствено-васпитне садржаје. Истраживање је спроведено као студија пресека, подаци су прикупљани анкетирањем 112 учитеља на територијама општина Сомбор, Оџаци и Нови Сад. Инструмент истраживања представљао је упитник састављен из два дела: скале ставова учитеља о здравственом васпитању и скале спремности учитеља да обрађују поједине теме из области здравственог васпитања. Резултати су показали да учитељи придају значај здравственом васпитању и улози школе у очувању и унапређењу здравља деце. Најзначајније препреке у спровођењу здравственог васпитања јесу неадекватна припремљеност учитеља и непостојање простора у наставном плану и програму за нове садржаје. Испитаници су изразили највећу спремност да у свакодневном раду обрађују садржаје личне хигијене и исхране, а најмању спремност да се баве повредама, првом помоћи, сексуалношћу и репродуктивним здрављем.*

Кључне речи: учитељи, ставови, здравствено васпитање, основна школа

TEACHERS' ATTITUDES TOWARDS HEALTH EDUCATION IN PRIMARY SCHOOLS

Abstract *Teachers play the most important role in the implementation of health education in primary schools. The amount and quality of acquisition of health - educational contents largely depends upon the objective and subjective readiness of the teacher to elaborate these contents. The research was aimed at analyzing the attitudes of teachers towards health education in primary education, and the task was to determine the attitudes of teachers towards the need and importance of health education, and the subjective readiness of the teachers to include health educational contents in their everyday work. The research was conducted as a cross-sectional study and the data were collected by surveying 112 teachers in the municipalities of Sombor, Odžaci and Novi Sad. The instrument used was a two-part questionnaire: attitude scales of the teachers towards health education and the scales of their readiness to elaborate health topics in everyday practice. The results show that the teachers consider health education and the role of school important for preserving and improving children's health. The biggest obsta-*

¹ sanjasumonja@gmail.com

cles for the implementation of health contents are inadequate teacher training and dense curricula. The respondents expressed the highest willingness to include the contents about personal hygiene and nutrition, and the lowest readiness to deal with wounds, first aid, sexuality and reproductive health.

Keywords: *teachers, attitudes, health education, primary school.*

МНЕНИЯ УЧИТЕЛЈЕЈ О ЗДРАВООХРАНИТЕЉНОМ ВОСПИТАНИЈ УЧЕНИКОВ В ОСНОВНОЈ ШКОЛЕ

Резюме *Најбоље важнују ролу в здравеохранителноу воспитанију учеников основноу школы выполняјут учитељу. Количество и качество усвоения здравеохранителных учебных тем во многом зависит от объективной и субъективной готовности учителей проходить эти содержания на уроках. В данной работе приводятся результаты анализа мнений учителей о здравеохранительном воспитании в сфере основного образования, а затем обсуждаются мнения учителей о необходимости и важности здравеохранительного воспитания для здоровья учащихся, а также готовность учителей включить эти содержания в учебный процесс. Исследование проводилось в форме изучения сечения; данные были собраны с помощью анкетирования 112 учителей, работающих в школах Сомбора, Оджаци и Новий-Сада. Инструментом исследования была анкета, которая состояла из двух частей: шкалы отношения учителей к вопросам здравоохранения и шкалы готовности учителей обрабатывать конкретные темы по охране здоровья. Результаты исследования показывают, что учителя придают значение здравеохранительному воспитанию учеников и роли школы в сохранении и улучшении здоровья детей. Наиболее значительные препятствия для осуществления здравеохранительного воспитания и образования являются неадекватная подготовленность учителей и отсутствие пространства в учебной программе для новых содержаний. Респонденты выразили полную готовность обрабатывать учебные темы о личной гигиене и питанию, но неохотно проходят темы, связанные с травмами, оказанием первой помощи, сексуальностью и репродуктивным здоровьем.*

Ключевые слова: *учителя, мнения, здравоохранение, начальная школа.*

Значај проблема

Васпитно-образовна улога и време које деца проводе у школи чине школу важним чиниоцем психофизичког развоја деце. Због тога је школа препозната као значајно место путем кога је могуће утицати на здравствене навике и понашање деце (Glanz и сар., 2008). На основу анализа навика и понашања школске деце, амерички Центар за контролу болести (Center for Disease Control) је издвојио шест група ризичног понашања школске деце која доприносе оболевању и умирању од најчешћих болести у одраслом добу, кардиоваскуларних и малигних болести. То су: неадекватна исхрана, недовољна физичка активност, употреба психоактивних супстанци, ризична сексуална и понашања која узрокују намерне или ненамерне повреде (Eaton и сар., 2010).

Промоција здравља у школи која укључује све елементе школске средине доприноси смањењу учесталости здравствено-ризичних понашања деце и унапређењу школског постигнућа ученика (International Union for Health Promotion and Education, IUNPE, 2008; Kann i sar., 2007). Истраживања спроведена у различитим срединама показала су повезаност доброг здравственог стања и школског успеха деце (Feinstein i sar., 2008, Hammond, 2003, Marks, 2009, Mirowsky, Ross, 2005, Sorhaindo, Feinstein, 2006.). Деца из школа које нуде здравствено васпитање имају више просечне оцене, постижу боље резултате на тестовима читања, писања и математике и ређе изостају са наставе у односу на децу из других школа (NGA Center for best practices, 2000).

Концепт „школа које промовишу здравље“ који је познат и признат у свету деценијама, подразумева интеграцију различитих елемената, од школских прописа преко физичке средине до сарадње са друштвеном заједницом, у циљу заштите и унапређења здравља деце (World Health Organisation, 1998). Један од елемената концепта је здравствено васпитање као „учење које треба да омогући добровољно усвајање понашања која доприносе здрављу“ (Green i sar., 1980).

Најважнију улогу у спровођењу здравственог васпитања у основној школи имају учитељи. Количина и квалитет здравствено-васпитних садржаја које ученици могу да усвоје умногоме зависи од објективне и субјективне спремности учитеља да те садржаје обрађују (Apostolidou, Fontana, 2003). Истраживања спроведена у различитим срединама су показала да иако учитељи сматрају здравствено-васпитне садржаје важним и потребним, они нису увек спремни да их укључе у свој свакодневни рад. Као најчешће разлоге недовољне спремности, учитељи наводе недостатак времена и простора у курикулуму, али и неадекватну стручну оспособљеност у појединим здравствено-васпитним областима (Goldberg, Governali, 1990, Maney, 2000).

Табела 1 Анализа заступљености здравственог васпитања на педагошким факултетима у Србији

Педагошки факултет	Назив предмета	Статус	Број часова
Београд	Основи прве помоћи у настави физичког васпитања	Изборни	
Јагодина	Основе физичког и здравственог васпитања	Обавезан	1+1
	Општа хигијена	Изборни	1+0,5
Сомбор	Здравствено васпитање	Изборни	3+4
Ужице	-	-	-
Врање	-	-	-

Здравствено васпитање није део Плана и програма за основну школу у Србији (Министарство просвете, 1990). Једина доступна литература коју ученици основне школе имају из области здравственог васпитања јесте радна свеска која се може користити уз уџбеник предмета Свет око нас (Илић, Ружић, 2006). Заступљеност здравствено-васпитних садржаја у уџбеницима осталих предмета је неуједначен и недовољан (Бербер, 2006). Увидом у табелу 1. може се закључити да планови и програми образовања учитеља на педагошким факултетима у Србији немају уједначене садржаје здравственог васпитања.

Изнети подаци указују да је потребна евалуација усвајања здравствено-васпитних садржаја од стране ученика те успостављање јединственог начина припреме будућих учитеља за спровођење здравственог васпитања у основној школи.

Циљеви и задаци истраживања

Циљ истраживања је анализа ставова учитеља о здравственом васпитању у основношколском образовању, а задаци су:

- утврђивање ставова учитеља о потреби и значају здравственог васпитања у основним школама,
- утврђивање субјективне спремности учитеља да у свакодневни рад укључе здравствено-васпитне садржаје,
- утврђивање постојања статистички значајних разлика између претходног образовања учитеља, дужине радног стажа и похађања семинара из области здравственог васпитања и ставова и спремности учитеља да у свакодневни рад укључе здравствено-васпитне садржаје.

Методe

Студија је спроведена као трансверзално истраживање, анкетањем учитеља основних школа на територији Војводине. Узорак је чинило 112 учитеља из различитих места на територији општина Сомбор, Озаци и Нови Сад. Карактеристике узорка приказане су у табели 2.

Већина испитаника (92%) била је женског пола. Просечна старост испитаника износила је 45 година, односно највише испитаника је имало између 16 и 30 година радног стажа (40 %). Иако је већина испитаника (84,5 %) завршила педагошки факултет, трећина (29,5%) није имала здравствено васпитање на основним студијама. Већина испитаника (86,6%) није похађала семинар из здравственог васпитања. Ипак, више од половине испитаника (58,6%) је навело да користи додатну литературу за обраду садржаја из области здравственог васпитања.

Табела 2. Карактеристике испитиваног узорка

		f	%
Пол	Мушки	9	8,0
	Женски	103	92,0
Радни стаж	До 15 година	40	35,7
	16–30 година	62	55,4
	Више од 30 година	7	6,3
Здравствено васпитање на основним студијама	Да	78	69,6
	Не	33	29,5
Семинар из области здравственог васпитања	Да	15	13,4
	Не	97	86,6
Додатна литература за обраду тема из области здравственог васпитања	Да	66	58,9
	Не	43	38,4

Подаци су прикупљани помоћу инструмента конструисаног за потребе истраживања. Инструмент се састоји из три дела. Први део инструмента чини упитник од 10 тврдњи које се односе на ставове учитеља о потреби и значају здравственог васпитања у основним школама. Испитаници су имали задатак да на петостепеној Ликертовој скали, означе слагање са наведеним тврдњама, при чему понуђени бројеви имају следећа значења: 1 = *уопште се не слажем*; 2 = *не слажем се*; 3 = *нисам сигуран/а*; 4 = *слажем се*; 5 = *потпуно се слажем*. Други део инструмента чини девет група садржаја из области здравственог васпитања. Испитаници су имали задатак да означавањем броја на петостепеној Ликертовој скали оцене своју спремност да наведене садржаје укључе у рад, при чему понуђени бројеви имају следећа значења: 1=*уопште нисам спремна/ан*; 2=*нисам спремна/ан*; 3=*нисам сигурна/ан*; 4=*спремна/ан сам*; 5=*потпуно сам спремна/ан*. Кронбахов коефицијент алфа за скалу ставова учитеља о здравственом васпитању износио је 0.47, док је за скалу самооцене испитаника о спремности да се баве појединим темама из области здравственог васпитања износио 0.87. Узимајући у обзир број ставки на скалама, употребљене скале су показале добру унутрашњу сагласност на испитиваном узорку (DeVellis, 2003).

Трећи део инструмента садржи социодемографске податке, податке о коришћеној литератури и претходном образовању испитаника из области здравственог васпитања.

За статистичку обраду података коришћен је програм *SPSS for Windows 19*. Подаци су приказани апсолутним и релативним бројевима. Повезаност појединих ставова испитаника, као и повезаност ставова испитаника и њихове оцене спремности да у свакодневни рад укључе поједине теме из области здравственог васпитања, испитивана је применом

Пирсоновог коефицијента линеарне корелације. Утврђивање статистички значајних разлика између претходног образовања учитеља, дужине радног стажа и похађања семинара из области здравственог васпитања и ставова и спремности учитеља да у свакодневни рад укључе здравствено-васпитне садржаје анализирана је применом т-теста. Вредности $p < 0.05$ сматране су статистички значајним.

Резултати

Ставови испитаника о здравственом васпитању

Скоро сви испитаници су сматрали да је школа веома важан чинилац у очувању и унапређењу здравља деце (89,3 %) те да учитељи могу много да допринесу формирању здравих животних навика деце (96,5 %). Већина испитаника се сложила да је учење деце о здрављу једнако важно као и учење о матерњем језику, математици, природи и друштву (92,9%). Наведени резултати указују на значај који учитељи придају здравственом васпитању и својој улози у неговању здравља деце. Истраживања спроведена у различитим срединама потврђују позитивне ставове учитеља о здравственом васпитању и његовом значају у основношколском образовању (Apostolidou, Fontana, 2003).

Иако учитељи придају значај здравственом васпитању, више њих је сматрало да би здравствено васпитање требало да се изучава кроз све наставне предмете (65,2 %) него као посебан наставни предмет (38,4%). Испитаници који су сматрали да би здравствено васпитање требало да се изучава као посебан наставни предмет сматрали су и да је учитељима потребно додатно образовање из области здравственог васпитања ($r=0.511$; $p=0.00$). Добијени резултати могу да укажу на то да одређени број учитеља не сматра здравствено васпитање толико важним да би се изучавало као посебан наставни предмет. Мањи број учитеља који сматрају да би здравствено васпитање требало да се изучава као посебан наставни предмет оцењује да нису адекватно припремљени за спровођење здравствено-васпитних садржаја. Наведени резултати могу бити и последица претпоставке учитеља да би се значајнији утицаји на понашање деце постигли ако би се здравствено васпитање интегрисало у остале наставне предмете. Америчко Удружење за здравствено васпитање као једну од компетенција учитеља у области здравственог васпитања подразумева способност интегрисања здравствено-васпитних садржаја у све наставне предмете (Petreson i sar., 2001). Наведена компетенција захтева од учитеља не само да има одређена знања из области здравственог васпитања, него и способност да те садржаје повезује са садржајима осталих наставних предмета.

Када је реч о припремљености учитеља да обрађују здравствено-вапитне садржаје, ставови су подељени. Иако је већина испитаника имала здравствено васпитање на основним студијама, близу половине испитаника је сматрало да учитељи нису адекватно припремљени да предају здравствено васпитање (41.1%) те да им је потребно додатно образовање из области здравственог васпитања (42 %). Испитаници који су сматрали да учитељи нису адекватно припремљени да предају здравствено васпитање су чешће сматрали да је учитељима потребно додатно образовање из области здравственог васпитања ($r=0.524$; $p=0.00$) и да би здравствено васпитање требало да предају здравствени радници, а не учитељи ($r=0.478$; $p=0.00$). Наведени резултати говоре у прилог недостатка поуздања учитеља у сопствену спремност и способност да ефикасно спроводе здравствено васпитање. Недостатак поуздања учитеља највероватније одражава неуједначеност у припреми будућих учитеља у области здравственог васпитања на основним студијама (Apostolidou, Fontana, 2003). Неадекватна припремљеност учитеља да предају здравствено васпитање сматра се једном од најзначајнијих препрека квалитетном спровођењу здравственог васпитања (Peterson и сар., 2001).

Мани и Монтли (Maney, Monthley) претпостављају да је ниво поуздања учитеља у сопствену способност учења о здрављу повезан са мотивацијом учитеља да предају здравствено васпитање (Maney, Monthley, 2000). У прилог наведеном говори и добијени резултат да је око трећине испитаника сматрало да учитељи нису заинтересовани да предају здравствено васпитање (27,7 %) те да би здравствено васпитање требало да предају здравствени радници (36,6 %). У истраживању ставова учитеља о здравственом васпитању у Грчкој, скоро сви испитаници су сматрали да здравствено васпитање треба да предају стручњаци из области здравственог васпитања (Apostolidou, Fontana, 2003). Наведени резултат аутори тумаче перцепцијом учитеља да нису адекватно припремљени да се баве здравственим васпитањем (Apostolidou, Fontana, 2003). Према америчком Удружењу за здравствено васпитање, здравствено васпитање треба да предају посебно обучени наставници здравственог васпитања (American Association for Health Education, 2003)

Једном од препрека квалитетном спровођењу здравствено-вапитних садржаја у основној школи сматра се и недостатак простора у наставном плану и програму за нове садржаје (Apostolidou, Fontana, 2003). Близу половине испитаника је сматрало да у наставном плану и програму нема довољно места за обраду тема из здравственог васпитања (43,8 %). Сличан резултат добили су Апостолидо и сарадници у истраживању ставова грчких учитеља о здравственом васпитању тумачећи га генералним ставом учитеља да у наставном плану и програму за основну школу нема места

за нове садржаје (Apostolidou, Fontana, 2003). Интеграција здравствено-ва-спитних садржаја у остале наставне предмете једно је од могућих решења преокупираног наставног програма као препреке спровођењу здравственог васпитања.

Самооцене спремности испитаника да у свакодневни рад укључе здравствено-васпитне садржаје

Табела 3. Просечне самооцене спремности испитаника да наведене садржаје здравственог васпитања обрађују у свакодневном раду

Здравствено-васпитни садржаји	Спреман/на %	Није сигуран/на %	Није спреман/на %	Просечна Оцена (СД)
Лична хигијена	96,5	3,6		4,51 (0.57)
Исхрана и здравље	92,0	7,1	0,9	4,27 (0.67)
Физичка активност и здравље	85,7	11,6	1,8	4,14 (0.73)
Породица, породични односи и ментално здравље	78,5	17,0	4,5	4,04 (0.87)
Заштита животне средине и њен утицај на здравље човека	83,0	13,4	2,7	4,16 (0.79)
Сексуалност и репродуктивно здравље	57,2	33,0	9,8	3,63 (0.96)
Грађа човечијег организма	66,0	25,9	7,.	3,77 (0.91)
Повреде и прва помоћ	50,0	33,0	16,9	3,39 (1.09)

Увидом у табелу 2. може се уочити да су испитаници најбоље оценили спремност да у свакодневном раду обрађују садржаје *личне хигијене* и *исхране*. Добијени резултат је очекиван с обзиром на податке анализе спровођења здравствено-васпитних садржаја у школама према којима су правилна исхрана и физичка активност најчешће обрађиване теме из области здравственог васпитања у основним школама (Матијевић, 2006). Танг и сарадници наводе да су хигијена и спречавање заразних болести одувек били примарни фокус здравственог васпитања (Tang и sar., 2008). Учитељи испитиваног узорка су се осетили најмање спремним да се баве *повредама*, *првом помоћи*, *сексуал-*

ношћу и репродуктивним здрављем. Повреде представљају најчешћи узрок смртности деце и младих људи (Институт за јавно здравље Србије, 2007). Због тога је спречавање намерног и ненамерног повређивања обавезан део сваког ефикасног програма здравственог васпитања (American Association for Health Education, 2008). Недовољна спремност испитаника у области прве помоћи може да укаже и на недовољну спремност реаговања у евентуалним ургентним ситуацијама. Растући број деце са хроничним болестима попут дијабетеса или астме захтева припремљеност учитеља да адекватно реагују у случајевима погоршања болести током боравка деце у школи (Смиљанић и сар., 2002, Вуковић, Здравковић, 2012). С обзиром на контроверзност тема *сексуалности и репродуктивног здравља* може се рећи да је добијена оцена спремности учитеља да се баве овим темама очекивана. Ипак, тренд ранијег ступања у сексуалне односе, заступљеност и могуће последице ризичних сексуалних понашања намећу потребу бављења наведеним темама већ на млађем школском узрасту (World Health Organisation, 2001).

Повезаност ставова испитаника и оцене спремности да у свакодневни рад укључе здравствено-васпитне садржаје

Применом Пирсонове линеарне корелације утврђена је повезаност између појединих ставова испитаника и њихове оцене спремности да у свакодневни рад укључе поједине теме из области здравственог васпитања. Увидом у табелу 3. може се уочити да су испитаници који су сматрали да учитељи нису адекватно припремљени да предају здравствено васпитање слабије оценили спремност да све наведене теме из области здравственог васпитања укључе у свакодневни рад. Недовољну спремност да се баве појединим здравствено-васпитним темама такође су оценили испитаници који су сматрали да учитељи нису заинтересовани да предају здравствено васпитање те да у наставном плану и програму нема довољно места за обраду тема из области здравственог васпитања. Наведени резултати показују да недовољна припремљеност и заинтересованост учитеља као и недостатак времена и простора у наставном програму представљају значајне препреке квалитетном спровођењу здравственог васпитања у основној школи (Goldberg, Governali, 1990).

Табела 4. Коефицијенти Пирсонове линеарне корелације између појединих ставова и оцене спремности испитаника да у свакодневни рад укључе поједине теме из области здравственог васпитања

	ЛХ	И	ФА	МЗ	ЗЖС	РЗ	ГЉТ	П
Школа је веома важан чинилац у очувању и унапређењу здравља деце.		0.304 0.001	0.321 0.001	0.212 0.027				
Учитељи могу значајно да допринесу формирању здравих животних навика деце.			0.210 0.027	0.301 0.001		0.276 0.003		
Учење деце о здрављу је једнако важно као и учење о матерњем језику, математици, природи и друштву.	0.186 0.050			0.206 0.030				
Здравствено васпитање би требало да се изучава као посебан наставни предмет.						-0.239 0.011		
Здравствено васпитање би требало да се изучава кроз све остале наставне предмете, а не као посебан предмет.			0.191 0.046			0.246 0.010		
Учитељи нису адекватно припремљени да предају здравствено васпитање.	-0.260 0.006	-0.303 0.001	-0.293 0.002	-0.261 0.005	-0.238 0.012	-0.308 0.001	-0.470 0.000	-0.342 0.000
Учитељи нису заинтересовани да предају здравствено васпитање.		-0.239 0.012	-0.225 0.018	-0.280 0.003		-0.224 0.018	-0.195 0.041	-0.325 0.001
Учитељима би требало бити обезбеђено додатно образовање из области здравственог васпитања		-0.189 0.048	-0.236 0.013			-0.209 0.029	-0.280 0.003	
Здравствено васпитање би требало да предају здравствени радници, а не учитељи.			-0.222 0.020	-0.190 0.046		-0.213 0.025		
У наставном плану и програму нема довољно места за обраду тема из здравственог васпитања.		-0.304 0.001	-0.250 0.008	-0.334 0.000		-0.248 0.010	-0.243 0.010	-0.262 0.005

r = Пирсонов коефицијент корелације; $p < 0,05$ – статистички значајне вредности; ЛХ - лична хигијена, И - исхрана, ФА - физичка активност, МЗ - ментално здравље, ЗЖС - заштита животне средине, ГЛБТ - грађа људског тела, П – повреде

Утицај карактеристика испитаника на ставове и спремност да у свакодневни рад укључе здравствено-васпитне садржаје

Применом т теста утврђене су значајне разлике у ставовима испитаника у односу на дужину радног стажа и похађање семинара из области здравственог васпитања.

Дужина радног стажа показала је значајан утицај на поједине ставове испитаника. Више испитаника са радним стажом до 15 година сматрало је да учитељи могу знатно да допринесу формирању здравих животних навика деце ($t=2.330$; $p=0.02$) и да би здравствено васпитање требало да се изучава кроз све остале наставне предмете, а не као посебан предмет ($t=2.330$; $p=0.02$) у односу на испитанике са радним стажом дужим од 15 година. Наведени резултати могу да укажу на то да учитељи са краћим радним стажом имају мање поуздања у спремност да се баве здравственим васпитањем (Apostolidou, Fontana 2003).

Знатно више испитаника који су похађали семинар из области здравственог васпитања слагало се с тврдњом да је учење деце о здрављу једнако важно као и учење о матерњем језику, математици, природи и друштву ($t=2.173$; $p=0.039$). Наведени резултат потврђује налазе претходних истраживања која показују да учитељи који су имали одговарајућу припрему из области здравственог васпитања имају позитивније ставове о здравственом васпитању и показују већу спремност да се баве здравственим васпитањем (Davidson, 2007, Jourdan i sar., 2008, Paakkari i sar., 2010).

Ставови испитаника се нису значајно разликовали у односу на похађање наставе здравственог васпитања на основним студијама и коришћење додатне литературе за обраду здравствено-васпитних садржаја.

Закључци

Приказано истраживање је потврдило да учитељи придају значај здравственом васпитању и улози школе у очувању и унапређењу здравља деце. Када је реч о улози учитеља у спровођењу здравственог васпитања и месту здравственог васпитања као наставног предмета, ставови учитеља су подељени. Најзначајније препреке спровођењу здравственог васпитања јесу неадекватна припремљеност учитеља и непостојање простора у наставном плану и програму за нове садржаје. Испитаници су изразили највећу спрем-

ност да у свакодневном раду обрађују садржаје *личне хигијене и исхране*, а најмању спремност да се баве *повредама, првом помоћи, сексуалношћу и репродуктивним здрављем*. Испитаници са краћим радним стажом су испољили мање поуздања у спремност да се баве здравственим васпитањем. Похађање семинара из области здравственог васпитања је позитивно утицало на став испитаника о значају здравственог васпитања као наставног предмета.

Литература

- American Association for Health Education (2003): Comprehensive school health education-a position statement of American association for health education.
<http://www.aahperd.org/aahe/advocacy/positionStatements/>
- American Association for Health Education (2008): National Education Teacher Preparation Standards. www.aahperd.org/aahe
- Apostolidou, M., Fontana, D. (2003): Teacher attitudes towards health education in Greek-speaking Cyprus schools, *Health Education*, Vol. 103, No. 2, 75 – 82.
- Бербер, С. (2006): Здравствено васпитање у досадашњој настави основне школе, *Норма*, XII,1, 137-144.
- Davidson, F. (2007): Childhood obesity prevention and physical activity in schools, *Health Education*, Vol. 107, No. 4, 377-95.
- DeVellis, R.F. (2012): *Scale Development Theory and Applications*, California: SAGE Publications, Inc.
- Eaton, K.D., Kann, L., Kinchen, S., Shanklin, S., Ross, J., Hawkins, J., Harris, W.A., Lowry, R., McManus, T., Chyen, D., Lim, C., Whittle, L., Brener, N., D., Wechsler, H. (2010): *Youth Risk Behavior Surveillance*, United States: Centers for Disease Control and Prevention
- Feinstein, L., Budge, D., Vorhaus, J., Duckworth, K. (2008): *The social and personal benefits of learning*, London: IOE
- Glanz, K., Rimer, B., Viswanath, K. (2008): *Health behaviour and health education – theory, research and practice*, San Francisco: Jossey Bass A Willey imprint
- Goldberg, R., Governali, J. F. (1990): Perceptions of elementary level teachers toward health education, *Wellness Perspectives*, Vol. 7, No. 2, 3.
- Green, L. W., Kreuter, M. W., Deeds, S., and Partridge, K. (1980): *Health Education Planning: A Diagnostic Approach*, Mayfield: Mountain View
- Hammond, C. (2003): How education makes us healthy, *London Review of Education*, Vol. 1, No. 1, 61-78.
- Илић, Ј., Ружић, А. (2006): *Приручник за учитеље –Здравствено васпитање за први, други, трећи разред основне школе*, Београд: Креативни центар
- NGA Center for best practices (2000): *Improving academic performance by meeting student health needs - National Governors' Association Issue Brief*.
<http://www.nga.org/cda/files/001013PERFORMANCE.pdf>
- Институт за јавно здравље Србије (2007): *Здравље становника Србије-аналитичка студија 1997-2007*, Београд: Институт за јавно здравље Србије

- International Union for Health Promotion and Education (2008): *Guidelines for Health Promoting Schools*, Paris: IUHPE.
- Jourdan, D., Samdal, O., Diagne, F. and Carvalho, G. S. (2008): The future of health promotion in schools goes through the strengthening of teacher training at a global level, *Promotion and Education*, Vol. 15, No. 3, 36-8.
- Kann, L., Telljohann, S.K. , Wooley, S. F. (2007): Health education: results from the school health policies and programs study 2006, *Journal of School Health*, Vol. 77, 408-34.
- Maney, D., Monthley, H. (2000): Pre-service teachers' attitudes toward teaching health education, *American Journal of Health Studies*, Vol. 16, No. 4, 185-192.
- Матијевић, Д., Јанковић, С., Вучковић, А., Котевић А. (2008): *Промоција здравља и здравих стилова живота у школи*, ЈУСАД студија, 1073-1082.
- Министарство просвете (1990): Правилник о наставном плану и програму основног образовања и васпитања , *Просветни гласник*, број 61-390/90.
- Mirowsky, J., Ross, C. E. (2005): Education, learned effectiveness and health, *London Review of Education*, Vol. 3, No. 3, 205-20.
- Peterson, F. L., Cooper, R. J., Laird, J. M. (2001): Enhancing teacher health literacy in school health promotion: A vision for the new millennium, *American Journal of School Health*, Vol. 71, No. 4, 138-144.
- Paakkari, L., Tynjälä, P., Kannas, L. (2010): Student teachers' ways of experiencing the objective of health education as a school subject: a phenomenographic study, *Teaching and Teacher Education*, Vol. 26, No. 4, 931-48.
- Sorhaindo, A., Feinstein, L. (2006): *What is the relationship between child nutrition and school outcomes?*, London: IOE
- Смиљанић, С., Радић, С., Живковић, З. (2002): Астма и алергије у детињству, *Дечја пулмологија*, 10, 1-2, 61-63.
- Tang, K. C., Nutbeam, D., Aldinger, C. (2008): Schools for health, education and development: a call for action, *Health Promotion International*, Vol. 24, No. 1, 68-77.
- Вуковић, Р., Здравковић, Д. (2012): Учесталост поремећаја у регулацији глукозе код гојазне деце и адолесцената у Србији, *Медицински гласник Специјална болница за болести штитасте жлезде и болести метаболизма Златибор*, 17, 46, 92-105.
- World Health Organization (1996): *Health-promoting schools*, Philippines: World Health Organization - Regional Office for Western Pacific.
- World Health Organization (2001): *WHO regional strategy on sexual and reproductive health*, Copenhagen (Denmark): WHO Regional office for Europe.

Подаци о ауторки:

Сања Шумоња, дипломиран организатор здравствене неге-мастер, асистент на Педагошком факултету у Сомбору, Катедра за природно-математичке науке, Универзитету у Новом Саду, e-mail: sanjasumonja@gmail.com

Жана Бојовић¹
Данијела Судзиловски
Данијела Василијевић
Учитељски факултет у Ужицу
Универзитет у Крагујевцу

UDK - 316.644:[371.671:78(497.11) ;
784.4(497.11)_
Оригинални научни рад
НВ. LXII 4. 2013.
Примљен: 16. V 2013.

СТАВОВИ УЧИТЕЉА О УЏБЕНИЦИМА МУЗИЧКЕ КУЛТУРЕ У СРБИЈИ

Апстракт *Полазећи од општег концепта васпитно-образовног рада у Србији, стратегије дидактичко-методичког концептирања уџбеника и законске регулативе издаваштва, истражили смо ставове учитеља према уџбеницима наставног предмета музичка култура. Истраживање се односило на утврђивање смерница које опредељују учитеља за избор уџбеника одређеног издавача, на утврђивање учесталости коришћења уџбеника различитих издавача, као и потребу повећања обима садржаја уџбеника музичке културе уопште, али и унутар предметних подручја. Узорак чини 290 учитеља основних школа Златиборског округа. У сврху испитивања ставова учитеља конструисан је и примењен упитник за учитеље. Прикупљени подаци су анализирани путем дескриптивне научноистраживачке методе, а резултати истраживања показују да: (1) опредељење учитеља за различите издаваче је неуједначено (2) став већине учитеља је да су уџбеници углавном усклађени са захтевима наставног програма и (3) ставови учитеља дефинишу потребу повећања обима тематских целина уџбеника. Практичне импликације ових налаза су потреба сталног преиспитивања и унапређивања целокупне структуре и функције уџбеника у циљу што успешније рецепције садржаја наставе музичке културе.*

Кључне речи: уџбеник, издавач, музичка култура, ставови учитеља.

THE TEACHERS VIEWS OF THE MUSICAL CULTURE TEXTBOOKS IN SERBIA

Abstract *Starting from the general concept of the educational work in Serbia, the strategy of the didactic-methodological conceptualizing of textbooks and publishing legislation we examined the attitudes of the teachers towards the textbooks for the school subject Musical Culture. We tried to examine why the teachers select the textbooks of a particular publisher; how frequently they use textbooks by different publishers, and whether there is a need for extending the contents of the Musical Culture textbooks in general and within different aspects of the school subject. The sample included 290 primary school teachers from the Zlatibor County. To examine the teachers' attitudes we construed and used a special questionnaire for teachers. The collected data were analyzed by the descriptive scientific research method, and the results show that: (1) the teachers' preferences of the publishers differ considerably; (2) the majority of the teachers hold that the textbooks are in accordance with the requirements of the curriculum; (3) the teachers' attitudes define a need for extending the volume of thematic entities of the textbooks. The practical implications of these findings relate to the need for constant re-checking and improving the structure and the functions of the textbooks in order to achieve*

¹ rzjzboj@ptt.rs

a more successful reception of the contents of Musical Culture by the students.

Keywords: *textbook, publisher, Musical Culture, teachers' attitudes.*

МНЕНИЯ УЧИТЕЛЕЙ ОБ УЧЕБНИКАХ МУЗЫКАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ В СЕРБИИ

Резюме

На основе общего направления воспитательно-образовательной системы в Сербии, стратегии дидактико-методической концепции учебников и законодательства в области публикации учебников, проведено исследование отношения учителей к учебной литературе по музыкальной культуре. Хотелось определить факторы, влияющие на выбор определенного учебника, частоту использования учебников разных издательств, а также необходимость увеличения объема содержания учебника по музыкальной культуре в целом и в рамках предметных областей. Выборка состояла из 290 учителей, работающих в основных школах Златибора. С целью сбора и анализа мнений учителей был использован вопросник для учителей. Собранные данные были проанализированы с помощью дескриптивного научно-исследовательского метода, а результаты исследования показывают, что (1) определение учителей для разных издателей неравномерное; (2) учителя согласны в том, что учебники в целом отвечают требованиям учебной программы; (3) необходимо увеличить объем тематических единиц в учебниках. Полученные результаты указывают на необходимость постоянного обсуждения и улучшения общей структуры и функции учебников в целях достижения лучшей успеваемости в области музыкальной культуры.

Ключевые слова: *учебник, издательство, музыкальная культура, мнения учителей.*

Историја настанка и развоја уџбеника није дуга, како би се очекивало с обзиром на појаву, карактер, развој и временско трајање различитих видова васпитно-образовног рада. Уџбеник, као посебно дидактичко-методички обликована и штампана књига, појавио се тек у другој половини 18. века, тачније 1776. године, када је Ј. Рошоу (J. Rochow) издао први уџбеник под називом „Дечји пријатељ“, који је управо био утемељен на структурним елементима који се могу сматрати смерницама у стицању знања путем уџбеника (Мijatović, 2004). Од тада па до данас не постоји јединствено одређење појма *уџбеник*, нити јединствен одговор шта је уџбеник. Уџбеник је био и остао уобичајено наставно средство учења, извор знања без којег је тешко замислити реализацију наставног процеса, он је наставни медиј у облику школске књиге путем којег ученике током васпитно-образовног процеса усмерава учитељ да усвајају знања и вештине, стичу одређени поглед на свет и уверења (Kadum, 2008). У данашњим условима, стварање уџбеника се одвија плански и организовано под утврђеном законском процедуром. Најчешће се дефинише као обавезна школска књига чији садржај,

с једне стране, представља конкретизацију наставног програма, а с друге, конципиран и дидактичко-методички приређен материјал за самостално учење. Уџбеник има интегративни карактер, упућује и на друге изворе знања и уграђен је, вертикално и хоризонтално, у систем уџбеника одређеног наставног предмета. Помоћу уџбеника се, преко посебно уређеног дидактичко-методичког инструментарија, преносе научни садржаји кориснику. Ти стручни садржаји зависе од: циља и задатака васпитања и образовања, психофизичке зрелости ученика, наставног плана и програма, односно школе или нивоа образовања (Kadum-Bošnjak, 2008; Nau, 2009).

Једна од типичних дефиниција уџбеника гласи: „Савремени школски уџбеник је масовна наставна књига која излаже садржај предмета образовања и одређује облике активности, зацртане наставним програмом који су за ученике обавезни да их усвоје у складу са својим узрастом и другим карактеристикама“ (Зујев, 1988: 12). Кроз појмовно одређење уџбеника видљива је и његова значајна улога у образовању. Уџбеници и даље имају важну улогу, јер за већину ученика представљају „централну књигу“, те је веома значајно да такве књиге буду доброг квалитета, а то подразумева да се уџбенички садржај састоји од чињеница и генерализација (појмова, закона, каузалних односа, принципа, претпоставки, правила и теорија), како би био разумљив, употребљив, трајно научен, схваћен и прихваћен, укључен у когнитивну структуру ученика (Лазаревић, Шефер, 2009).

Дефиниције уџбеника у страниј литератури одређују уџбеник као „најважнији инструмент подучавања и учења“ (Hummel, 1988: 1) и као „главни извор знања“ (Mikk, 2000: 15). Значај уџбеника поткрепљује и чињеница да је „далеко највише коришћен медиј, јер обухвата 85 одсто финансијских средстава који се издвајају за школску опрему у свету“ (Richaudeau, 1980: 1). У источноевропским земљама уџбеници имају посебно место у наставном процесу и често су предмет различитих истраживања, чији резултати, гледано генерално, показују да се ради о најтиражнијој књизи, толико моћној и значајној за развој личности ученика, па до констатације да се промене у школи могу најлакше и најбрже извести управо променом уџбеника (Plut, 2000).

Дидактичко-методичко обликовање садржаја уџбеника зависи од више фактора, а нарочито од циља и задатака васпитања и образовања, психофизичких карактеристика ученика, његових потреба, те посебних задатака наставе, односно врсте школе и њене програмске оријентације. Једном речју, концепција уџбеника је у знатној мери заснована на педагошким захтевима, циљевима образовања, способностима ученика и законитостима наставног процеса“ (Laketa, 1993). Остварење постављених педагошких циљева и задатака захтева да се целокупна дидактичка концепција уџбеника базира на задацима укомпонованим у садржај којима се подупире развој ученика и рад наставника. На тај начин се омогућава увид у квалитет

евалуације рада ученика (Ороку-Аманкwa at al. 2011). „Уџбеник није више пуко средство за конкретизацију школског програма, није директна замена за предавања или средство за репродуктивно учење, већ постаје основно средство за организацију процеса учења ученика, за плодну педагошку интеракцију између ученика и уџбеника и између наставника и уџбеника“ (Ивић и сар. 2008:26).

Осим класичних и осавремењених уџбеника, у последње време све чешће се говори и о електронском уџбенику, за који аутори, који се баве овим уџбеником сматрају да обезбеђује значајне инструкције у васпитно-образовном процесу (Phillips at al. 2009). Како и остали уџбеници, тако и електронски уџбеник, као осмишљен и изграђен сценариј претпостављеног процеса учења и развоја ученика, поседује дидактичко-методичке вредности, које га чине поузданим и привлачним извором знања. То су: информационе, сазнајне, систематизационе, индивидуализације, самообразовне, координирајуће и интерактивне вредности (Василијевић и сар., 2011).

Специфичне разлике између класичне и е-књиге јесу у извесној предности електронског издаваштва, а то је: лакша достава садржаја и боља доступност циљној корисничкој групи (нема временских и просторних ограничења), интерактивност на релацији аутор–садржај–читалац–редакција (бржа повратна информација о квалитету садржаја, разумевању, критичка оцена...), мањи трошкови производње и доставе... Оно што веже и штампано и електронско издање књиге јесте њихова основна намена, функција, циљ. А циљ је крајњи корисник, читалац, онај који ментално интерпретира понуђени садржај с основном намером да разуме поруке и поуке аутора, те да их уврсти у постојећи властити систем вредности (Василијевић и сар., 2011). Обе врсте уџбеника (класични и електронски) неизоставно постају: (1) носиоци садржаја предмета и облика активности које су усклађене са наставним планом и програмом, али и узрасним могућностима ученика; (2) за већину ученика најважнији извор знања; (3) важна компонента процеса васпитања и образовања. Полазећи од ова три елемента, уџбеник остварује осам педагошких функција у процесу учења, и то: информативну, трансформативну, систематизациону, утврђивање и самоконтролу, самообразовну, интегративну, координативну и васпитну (Burov, 1983; Khabib, 1978; Zujev, 1988). Теоријски гледано, уџбеник:

- пружа информације којима ученик проширује своје знање како у обиму тако и у квалитету наученог;
- обезбеђује систематичност у процесу усвајања знања;
- примерен је узрасту ученика;
- практичан је за комуникацију у процесу наставе.

Сем тога, уџбеник има двојаку улогу у васпитно-образовном процесу, јер представља средство за образовање наредних генерација, али и матери-

јал за проучавање разумевања појединца као припадника једног народа. Оно што друштво жели да пренесе генерацијама које долазе увек је важно само по себи, јер се ту најбоље оцртава друштво какво жели да постане (Šisler, 2004). Овакве и сличне карактеристике уџбеника, познате у педагошкој литератури, указују на уџбеник као моћно васпитно-образовно средство, иако постоје различита схватања о његовој улози у процесу учења. Анализа општих, генерално датих дефиниција уџбеника показује да су усмерене на дидактичко-методичке квалитете које га у исто време чине поузданим извором знања и васпитно-образовним средством. Користан је у наставном процесу, нарочито у припремању и увођењу ученика у нове наставне садржаје, као и у понављању и вежбању активности ради развоја свих способности. Сем тога, добро дизајниран уџбеник, његова читљивост и проблематизација садржаја су услов подстицања аутономије ученика (Бојовић, 2003).

Међутим, практично гледано, промене које се дешавају у друштву неминовно се одражавају на васпитно-образовни систем, а самим тим и на уџбеник, његову сврсисходност, актуелност и корисност. У светлу оваквих размишљања поставља се питање шта се сматра добрим уџбеником. Одговор на ово питање могли бисмо посматрати са више аспеката: корисника уџбеника, финансијске добити, аспекта креатора наставног плана и програма.

Ако пођемо од аспекта корисника уџбеника, ученици сматрају да је добар онај уџбеник који омогућава успешно савладавање градива, за учитеље је добар онај уџбеник који обезбеђује успешно поучавање и учење, док је са становишта родитеља уџбеник добар уколико њихово дете може да га користи самостално и успешно.

С аспекта финансијске добити, евидентно је да уџбеник прећутно задовољава захтеве тржишта и постаје артикал којег користе потенцијални потрошачи (наставници, ученици, родитељи и образованији купци). На тај начин се успоставља компромис између комерцијалних и педагошких захтева (Sheldon, 1988).

С аспекта конципирања наставног плана и програма, сем усклађивања са циљевима и задацима образовања, уџбеник треба да одговори захтевима како у погледу обима, тако и у погледу квалитета садржаја и њихове примене. Наставни план и програм детерминише садржај уџбеника и у том смислу је обавезујући како за ученике, тако и за наставнике.

Поред побољшања квалитета образовања на свим нивоима и у свим сегментима, како у свету, тако и код нас, инсистира се и на побољшању квалитета уџбеника. Како доћи до квалитетног уџбеника? Умногome то зависи и од аутора и издавача, уз напомену да су издавачи, као власници капитала потребног за издавање уџбеника, најодговорнији за обезбеђивање предуслова за стварање квалитетног уџбеника. Осигурати предуслове за стварање што бољег и квалитетнијег уџбеника који ће одговорити захтеви-

ма ученика, учитеља/наставника, па и родитеља, значи да одређени издавач треба да (Vežen, 2004):

- обезбеди стручне и компетентне ауторе уџбеника који имају јасну слику о концепцијско-структурним елементима сваког уџбеника;
- обезбеди стручне и компетентне ауторе уџбеника који имају знања о начинима конкретизације наставног програма;
- одабере аутора уџбеника или тим аутора који, сем знања из матичне науке, методичког знања и способности у повезивању свих дисциплина које суделују у настави, поседују и практични сензибилитет произишао из наставног искуства;
- јасно одреде елементе на основу којих ће се процењивати успешност структурних елемената уџбеника, како би се предвидела успешност рецепције уџбеника у наставној пракси.

Без сумње, постојање свести аутора и издавача да уџбеник није искључиво научно, него првенствено дидактичко-методичко стручно дело, значи да у његовом стварању морају бити укључена знања и способности, који су нужни како за успешну реализацију наставног процеса, тако и за дидактичко-методичко обликовање уџбеника. Полазећи од већ истакнутог става да је сваки уџбеник конкретизација наставног плана и програма, без обзира о којој васпитно-образовној установи се ради, очекује се да је усаглашен с њим. С обзиром на то да је наше интересовање усмерено ка уџбеницима музичке културе у основној школи, занимао нас је Наставни план и програм основне школе Републике Србије („Sl. glasnik RS“, br. 72/2009), односно предвиђени садржаји наставног предмета музичка култура, као и начин одабира појединих уџбеника. Према наставном плану и програму основне школе Републике Србије, садржај наставног предмета музичка култура реализује се кроз предметна подручја: извођење, слушање и стварање музике. С обзиром на специфичност предмета, реализација садржаја у оквиру предметних подручја је нешто другачија него у осталим наставним предметима и остварује се кроз одређене активности. Тако се у оквиру предметног подручја извођења музике садржаји програма реализују кроз активности певања песама, извођења музичких игара и свирања на дечјим музичким инструментима. Путем ових активности развијају се мелодијске, ритамске, меморијске и моторичке способности. То предметно подручје је у истраживању дефинисано кроз три елемента: песма, ритам и свирање. Друго предметно подручје – слушање музике, јесте у служби развијања интересовања, подстицања развоја естетских способности и разумевања музичких порука.

У оквиру предметног подручја музичко стваралаштво садржаји се остварују кроз подстицање ученика на изражајно певање, стварање (импро-

визовање) ритамског и мелодијског тока у оквиру малих целина и стварања покрета уз музичке игре. Целокупна реализација садржаја одвија се тако да све активности предвиђене за свако предметно подручје буду повезане, односно њихова реализација подразумева њихову креативну синтезу. Занимљиво је да су уџбеници за наставни предмет музичка култура за први и други разред основне школе релативно скоро ушли у употребу. Настава се одвијала без уџбеника, а њихов недостатак је правдан психофизичким особеностима узраста деце, периодом у коме се музички појмови несвесно усвајају (Ћалић, Судзиловски, 2011). Специфичност уџбеника за наставни предмет музичка култура је у томе што представља интегрисану целину разних форми наставних средстава: визуелне, текстуалне и аудитивне.

Кроз предметна подручја овог предмета огледа се сва специфичност уџбеника музичке културе који својом садржајном концепцијом (распоредом текста песама, биографије композитора, нотних записа и слично) делује стимулативно на ученика у погледу учења музичких садржаја, анализирања неког проблема, али и усмеравања ученика да након часа изнова прелистава уџбеник и на тај начин одржава интерес према музичким активностима.

Методологија истраживања

Интересовање за испитивање ставова учитеља у погледу повећања наставних садржаја ослања се на чињеницу да су уџбеници конципирани да прате наставни програм и не дају могућност ширег избора садржаја. Разлози за проширивање наставних садржаја могу бити различите природе: интересовања ученика, специфичне карактеристике деце у одељењу, већа могућност корелације међу предметима, демографске и културолошке особености појединих подручја Србије. Уџбеници музичке културе од I до IV разреда основне школе су у последњих неколико година предмет интересовања и рада више издавачких кућа у Србији. Занимало нас је за које се уџбенике и издаваче опредељују учитељи Златиборског округа. Из тог разлога су истражени ставови учитеља према уџбеницима музичке културе и њиховим издавачима. Усмерили смо се на утврђивање фреквентности коришћења уџбеника музичке културе различитих издавача, али и на потребу проширивања уџбеничких садржаја у оквиру различитих тематских подручја.

Имајући у виду проблем и предмет истраживања, конкретизовани су и задаци истраживања:

- утврдити (квантитативном анализом) заступљеност уџбеника музичке културе различитих издавача;
- утврдити ставове учитеља о потреби проширивања садржаја уџбеника различитих издавача, по предметним подручјима: извођење, слушање и стварање музике.

На основу задатака истраживања, постављене су хипотезе истраживања:

- уџбеници музичке културе различитих издавача нису равномерно заступљени;
- учитељи имају различите ставове о потреби проширивања садржаја уџбеника музичке културе у оквиру предметних подручја (извођење музике, слушање и стварање музике).

Истраживањем је обухваћено 290 учитеља Златиборског округа. Узорак је случајан и стратификован, а структура узорка је приказана у табели 1.

Табела 1: Структура узорка према полу, радном искуству учитеља и разреду који су водили у време истраживања.

	Пол		Радно искуство		Разред у време истраживања				
	Женски	Мушки	1-20	20 и више	I	II	III	IV	Комб.одељења
ф	253	37	32	218	61	69	62	67	30
%	87,24	12,76	11,03	75,18	21,03	23,80	21,38	23,10	10,34

Независне варијабле истраживања представљају: пол испитаника, радно искуство учитеља и разред који су водили у време истраживања. Зависну варијаблу чине: опредељења учитеља за издавача и ставови о потреби проширивања садржаја уџбеника у одређеним предметним подручјима. Примењена је дескриптивна научноистраживачка метода, а од мерних инструмената петостепена Ликертова скала ставова и анкетни упитник отвореног и затвореног типа. За обраду података коришћен је ССПС софтверски пакет. Хипотезе су тестиране израчунавањем Хи квадрат теста. Истраживање је реализовано у другом полугодишту школске 2012/13. године.

Резултати истраживања

Резултати истраживања, дати у табели 2, показују да је заступљеност уџбеника музичке културе од I до IV разреда различитих издавача релативно неравномерна. Од 290 испитаних учитеља, 116 или 40% преферира уџбеник музичке културе чији је издавач Креативни центар, што је нешто испод половине испитаних; 64 учитеља или 22,07% су опредељени за уџбенике Завода за уџбенике и наставна средства. Остали издавачи су мање заступљени: Нова школа 34 или 11,73%, Едука 30 или 10,34, Клет 23 или 7,93 и други (Хол Нет свега 3 или 1,03%). Интересантно је да се 20 учитеља или 6,90% изјаснило да не користи уџбенике музичке културе. Није утврђена повезаност између радног искуства учитеља и њиховог опредељења за избор уџбеника.

Табела 2: Опредељење наставника за издаваче с обзиром на разред који су водили у време истраживања

Издавачи:	Нема одговора		Завод за уџбенике и наставна средства		Креативни центар		Клет		Нова школа		Едука		Остали		Укупно	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Први	12	19,35	13	20,97	24	38,71	6	9,68	4	6,45	1	11,61	2	3,23	62	21,38
Други	3	4,35	19	27,54	33	47,83	2	2,90	1	1,45	11	15,94	0	0	69	23,79
Трећи	1	1,61	10	16,13	33	53,23	5	8,08	7	11,29	5	8,07	1	1,61	62	21,38
Четврти	0	0	9	14,43	17	25,37	9	13,43	22	32,84	10	14,93	0	0	67	23,10
Комбинација	4	13,33	13	43,34	9	30,00	1	3,33	0	0	3	10,00	3	10,00	30	10,35
Укупно	20	6,90	64	22,07	116	40,00	23	7,93	34	11,73	30	10,34	6	14,84	290	100,00

$(\chi^2 = 106, 112 \text{ за } df=.36 \text{ } p=0,000).$

Утврђено је да се учитељи првог, другог и трећег разреда основне школе углавном опредељују за уџбенике Креативног центра, учитељи четвртог разреда за уџбенике Нове школе, док учитељи који воде комбинована одељења најчешће користе уџбенике Завода за уџбенике и наставна средства, те је прва хипотеза потврђена. Пол испитаника није утицао на резултате истраживања. Наиме, испитаници оба пола се не разликују у погледу избора уџбеника ($\chi^2 = 15,014 \text{ за } df=.12 \text{ } p=0,241$).

Друга хипотеза се односила на ставове учитеља о потреби проширивања садржаја уџбеника у оквиру свих тематских подручја. Генерално гледано, две трећине или 64,14% учитеља сматра да квантитет садржаја уџбеника у оквиру назначених тематских подручја одговара њиховим потребама и да га не би требало мењати, док нешто више од једне трећине учитеља или 32,07% у том погледу није задовољно постојећим уџбеницима. Међутим, детаљнија анализа ставова учитеља показује одређена неслагања, у оквиру којих издвајамо она која се, с једне стране, односе на опредељење за издавача, а с друге стране, на став учитеља о потреби проширивања садржаја у појединим тематским подручјима. Разлике у ставовима учитеља су тим пре занимљивије ако се узму у обзир учитељи опредељени за уџбеник одређеног издавача и ако се упореде с опредељењем учитеља заинтересованих за проширивање садржаја уџбеника тог истог издавача. Од 64 учитеља који у свом раду преферирају уџбеник музичке културе чији је издавач Завод за уџбенике и наставна средства, готово половина учитеља или 48,44% се критички односи према уџбенику овог издавача сматрајући да је потребно проширити садржај уџбеника.

Уџбеник Креативног центра користи 116 учитеља, при чему више од две трећине или 70,69% има позитиван став према уџбенику јер су потпуно задовољни његовим садржајем. Међутим, једна трећина учитеља или 29,31% има потпуно супротно мишљење о овом уџбенику. Сагледавајући укупне резултате истраживања, изнете у табели 3, потврђена је хипотеза о постојању разлика у ставовима учитеља о потреби повећања обима садржаја уџбеника музичке културе млађих разреда основне школе.

Табела 3. Ставови наставника о потреби проширивања садржаја уџбеника

Потреба проширивања садржаја уџбеника								
Издавачи	ДА		НЕ		Нема одговора		Укупно	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Завод за уџбенике и наставна средства	31	48,44	33	51,56	0	0	64	22,07
Креативни центар	34	29,31	82	70,69	0	0	116	40,00
Клет	10	33,47	13	56,52	0	0	23	7,93
Нова школа	8	23,53	26	76,47	0	0	34	11,72
Едука	7	23,33	23	76,66	0	0	30	10,34
Други	2	66,66	1	33,33	0	0	3	1,04
Не користе уџбеник	1	5,00	8	40,00	11	55,00	20	6,89
Укупно	93	32,07	186	64,14	11	3,79	290	100

Разлике у ставовима учитеља приметне су и кад је реч о појединачним предметним подручјима уџбеника, о чему сведоче и резултати изнети у табели 4. Анализа је показала да од 290 испитаних учитеља, њих 97 или 33,45%, сматра неопходним да издавачи прошире садржаје уџбеника музичке културе у оквиру појединих тематских подручја, то се посебно односи на уџбенике Креативног центра(13,45%) и Завода за уџбенике и наставна средства (8,96%). Ако се погледа однос параметара о проширивању садржаја уџбеника по тематским подручјима, примећује се да учитељи траже да се уџбеници музичке културе садржајно јаче обогате у оквиру свих музичких активности, а посебно: свирања, певања и стваралачког рада. Независне варијабле истраживања (пол, радно искуство учитеља и припадност разреду), нису доведене у везу са коначним ставовима учитеља о потреби повећања обима уџбеничког садржаја.

Табела 4. Ставови учитеља о потреби проширивања садржаја појединих предметних подручја

Издавач	Предметно подручје											
	Песма		Ритам		Слушање		Свирање		Стваралаштво		Укупно	
	да		да		да		да		да			
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Завод за уџбенике и наставна средства	7	10,94	4	6,25	2	3,12	7	10,94	6	9,38	26	8,96
Креативни центар	6	5,17	5	4,31	7	6,03	14	12,07	7	6,03	39	13,45
Клет	4	17,39	2	8,70	2	8,70	1	4,35	2	8,70	11	3,80
Нова школа	4	11,76	4	11,76	2	5,28	0		2	5,38	12	4,14
Едука	1	3,33	3	10,00	1	3,33	1	3,33	3	10,00	9	3,10
Укупно	22	7,59	18	6,21	14	4,83	23	7,93	20	6,90	97	33,45

Закључак

Теоријском анализом вредности савременог уџбеника уопште, а посебно уџбеника музичке културе и емпиријским испитивањем трансверзалног типа, дошло се до следећих закључака:

– Вредности савременог уџбеника музичке културе у теоријским оквирима су у квантитативном и квалитативном погледу добро осмишљене, дефинисане и разрађене.

– Већина испитаних учитеља сматра, што се може генерализовати на основни скуп истраживања из којег је узет узорак, да уџбеници музичке културе углавном садрже вредности значајне за успешну организацију и извођење наставе овог предмета.

– У школама Србије се користе алтернативни уџбеници музичке културе, а учитељи се највише опредељују за уџбенике чији су издавачи Креативни центар и Завод за уџбенике и наставна средства у Београду. Остали издавачи уџбеника су у знатно мањој мери у центру њихових интересовања (Едука, Клет, Нова школа). Гледано уже, учитељи првог, другог и трећег разреда више користе уџбенике Креативног центра, док си учитељи четвртог разреда више опредељени за уџбенике Нове школе, а учитељи комбинованих одељења за уџбенике Завода за уџбенике и наставна средства.

– Утврђена је значајна статистичка разлика између ставова учитеља према квалитету уџбеника музичке културе чији су издавачи Креативни

центар и Завод за уџбенике и наставна средства. Трећина учитеља или 32,07% сматра да би у погледу побољшања квантитета и квалитета уџбеника требало знатно више пажње посветити њиховим стручним и дидактичко-методичким карактеристикама везаним за певање, ритмику, свирање и слушање музике. Тиме би се, по мишљењу учитеља, битније унапредили уџбеници музичке културе и пружила знатно већа могућност индивидуализације наставног рада.

– У стручном, дидактичком и методичком смислу богатији уџбеници омогућују учитељима бољи избор, а ученицима овог узраста задовољавање својих потреба и развој нових интересовања. Уз то се обезбеђује квалитетнија корелација с осталим наставним предметима и већи степен уважавања демографских и културолошких одлика различитих подручја Републике Србије.

Напомена: Рад је саставни део пројекта „Настава и учење: проблеми, циљеви и перспективе“, број 179026, чију реализацију подржава Министарство просвете и науке Републике Србије.

Литература

- Bežen, A. (2004): Put do izvrsnog udžbenika, u: *Udžbenik i virtuelno okruženje*, ur. Slavenka Halačev, Zagreb: Školska knjiga.
- Бојовић, Ж. (2003): *Уџбеник у функцији интелектуалног развоја ученика*, Нови Сад: Савез педагошких друштава Војводине.
- Burov, V. A. (1983): *Metodika proverki eksperimentalnykh uchebnikov*, 12, 127-138.
- Нау, М. (2009): Unpacking the School: Textbooks, Teachers, and the Construction of Nationhood in Mexico, Argentina, and Peru, *Latin American Research Review*, Volume 44, Number 3, pp. 127-154.
- Hummel, C. (1988): *School textbooks and lifelong education: an analysis of schoolbooks from three countries*. Hamburg: Unesco Institute for Education Hamburg.
- Ивић, И., Пешикан, А., Антић, С. (2008): *Водич за добар уџбеник*, Нови Сад: Платонеум.
- Kadum-Вошњак, S. (2008): Udžbenici matematike u mlađim razredima osnovne škole Republike Hrvatske, u Zborniku radova Drugog međunarodnog naučno-stručnog skupa: *Studij razredne nastave u funkciji devetogodišnje škole* (ur. Muhamed Arnaut) (367 - 385), Zenica: Pedagoški fakultet.
- Kadum, V. (2008): Uloga udžbenika u matematičkom odgajanju i obrazovanju učenika (mlađih razreda) osnovne škole, u Zborniku radova Drugog međunarodnog naučno-stručnog skupa: *Studij razredne nastave u funkciji devetogodišnje škole* (ur. Muhamed Arnaut), (325 - 340), Zenica: Pedagoški fakultet.
- Khabib, R.A. (1978): Učebnik matematiki kak sredstvo orgnizacii uchebno-poznavatelnoj dejatelnosti uchashchikhsja, *Problemy shkolnogo uchebnika*, 6, 113-121.
- Лазаревић, Е., Шефер, Ј. (2009): Језик уџбеника наративних предмета: Разумевање речи у седмом разреду основне школе, у: *Зборник Института за педагошка*

- истраживања*, 2, (ур: др Славица Шевкушић), (418-436), Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Лакета, Н. (1993): *Вредности савременог уџбеника*, Београд: Научна књига.
- Мијатовић, А. (2004): Трећа генерација уџбеника, у: *Уџбеник и виртуелно окружење*, (ур. Slavenka Halačev), Zagreb: Školska knjiga.
- Mikk, J. (2000): *Textbook: Research and writing*. Frankfurt/M – Berlin – Bern – Bruxelles – New York – Oxford – Wien: Peter Lang.
- Opoku-Amankwa, K. Aba Brew-Hammond-Francis Elsbend Kofifah (2011): What is in a textbook? Investigating the language and literacy learning principles of the 'Gateway to English' textbook series, *Pedagogy, Culture & Society*, vol. 19, Issue 2, p. 291-310.
- Phillips, F, Linda G. Chase, L. Benny G. Johnson, (2009): An intelligent tutoring system for the accounting cycle: Enhancing textbook homework with artificial intelligence, *Journal of Accounting education*, Volume 27, Issue 1, Pages 30–39.
- Плут, Д. (2000): Истраживања уџбеника као основ за активне и смислене стратегије наставе, *Учитель*, 1-2, (75-86).
- Richaudeau, F. (1980): *The design and production of textbooks*. Farnborough – Paris: Gower and Unesco.
- Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja ("Sl. glasnik RS", br. 72/2009).
- Vasiljevic, D., Bojovic, Ž., Laketa, N. (2011): Electronic textbook and its didactic and methodical values, *11th International Educational Technology Conference IETC-2011. Proceedings Book*, (Volume I), p. 436-443, Istanbul: Istanbul University, TOJET.
- Zujev, D. D. (1988): *Školski udžbenik*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Sheldon, L. (1988): Evaluating ELT textbooks and materials, 42(4): 237-246 doi: 10. 1093/elt/42.4.237, доступно на (<http://eltj.oxfordjournals.org/content/42/4/237.abstract> t [24.4.2013.]
- Ђалић, М., Судзиловски, Д. (2011): Анализа уџбеника за први разред основне школе из предмета музичка култура, *Узданица*, бр. 1, Јагодина: Педагошки факултет.
- Шислер, Х. (2004): Транс-национализација уџбеника, *Ревија за образовање и културу*, бр. 09/10 (467/468), 19–22.

Подаци о ауторкама:

др Жана Бојовић, шеф Катедре за педагогију и психологију на Учитељском факултету у Ужицу,
e-mail: rzjzboj@ptt.rs

мр Данијела Судзиловски, шеф Катедре за дидактику, методике и образовну технологију на Учитељском факултету у Ужицу,
e-mail: sudzilovski@ucfu.kg.ac.rs

др Данијела Василијевић, ванредни професор, Продекан за наставу другог и трећег степена на Учитељском факултету у Ужицу,
e-mail: d.vasiljevic@sbb.rs

КОРИШЋЕЊЕ КЊИГА У ВРТИЋУ – ДА ЛИ СМО У ИСТОЈ ПРИЧИ?

Апстракт *Готово сви који се баве предшколским васпитањем и образовањем слажу се да деци треба нудити књиге од најранијег узраста. Такође, постоји сагласност о томе да књиге за децу морају да буду највишег уметничког, научног и техничког квалитета. Оне треба да допринесе схватању дечета да је читање корисно и забавно, што умногоме зависи од начина на који се користе. Када је реч о коришћењу књига у дечјем вртићу, највећи део одговорности лежи на васпитачима, не само за избор књига које ће се деци дати на коришћење, него у још већој мери за начине на које ће се оне користити. У овом раду, поред теоријског приступа питањима значаја, избора и начина коришћења књига у предшколским установама, дају се примери из праксе рада васпитача у вртићима са књигама за децу. Њихова искуства показују да су активности деце са књигама, када биле довољно честе и разноврсне, доприносиле развоју широког спектра способности и интересовања деце, као што су: причање, цртање, сликање, моделовање, драматизовање, међусобна сарадња, сарадња с одраслима, повећано интересовање за писану реч уопште и др.*

Кључне речи: *предшколско дете, књиге, вртић, васпитач.*

THE USE OF BOOKS IN KINDERGARTEN - WHERE ARE WE IN THAT STORY?

Abstract *Nearly everybody involved in preschool education agrees that children should be offered books from the earliest age. Also, there is a general consent that books for children must be of the highest artistic, scientific and technical quality. They should contribute to the development of the idea that reading is fun and useful, - which depends largely upon the way they are used. Speaking about the use of books in kindergarten, the most responsible for it are the teachers who select the books that will be given to children but, what is even more important, show them how to use them. Beside the theoretical approach to the issues of importance, selection and the way of use of books in preschool institutions, the paper offers insight into the practice of using books in kindergartens. The experiences of the teachers show that the activities of children, when they are frequent enough and diversified, enhance a wide spectre of abilities and interests in children, such as speaking, drawing, modelling, dramatizing, teamwork, cooperation with adults, increased interest in written word in general, etc.*

Keywords: *preschool child, books, kindergarten, teacher.*

¹ colic.vesna@gmail.com

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КНИГ В ДЕТСКОМ САДУ - ЯВЛЯЕМСЯ ЛИ МЫ В ТОЙ ЖЕ ИСТОРИИ?

Резюме

Почти все занимающиеся дошкольным воспитанием и образованием соглашаются в том, что детям надо предлагать книги с раннего возраста. Существует также общее мнение, что книги для детей должны быть самого высокого художественного, научного и технического качества. Они должны способствовать пониманию ребенка, что чтение полезно и весело, а это во многом зависит от того, каким образом книги используются. Когда речь идет об использовании книг в детском саду, большая ответственность отводится воспитателям, не только в отборе предназначенных для детей книг, но и в том, каким образом книги используются. В данной статье, наряду с теоретическим рассмотрением значения, выбора и способа использования книг в дошкольных учреждениях, приводятся примеры практической работы воспитателей в детских садах с книгами для детей. Их опыт показывает, что активность детей с книгами, когда бывает достаточно частой и разнообразной, способствует развитию у детей широкого круга способностей и интересов, таких как развитие речи, рисование, живопись, лепка, моделирование, драматизация, сотрудничество, взаимоотношение со взрослыми, повышенный интерес к написанному слову в целом.

Ключевые слова: дети дошкольного возраста, книги, детский сад, воспитатель.

Увод

Кетрин Нелсон је ауторка једне новије теорије когнитивног развоја (према: Медоуз, Кешдан, 2000: 79 и даље). Проучавајући како деца уче рутинске аспекте свакодневног живота у друштвеном окружењу, она описује „сценарије“ које деца користе да би формирала идеје о свом учешћу у свету који их окружује. Овакви „сценарији“, не само што се веома брзо формирају, већ веома помажу структурирању знања. Захваљујући њима дете уочава редослед збивања, који му помаже у памћењу, поређењу и предвиђању догађаја. „Сценарији“ обично имају друштвени карактер (свакодневне практичне и радне активности, заједничке активности с одраслима, заједничко планирање и разматрање учињеног и сл.), те дају практични смисао, контекст у коме дете знатно боље може да користи своја основна сазнања. Можемо приметити да постоји велика сличност између теорије о постојању „сценарија“ и онога што је показала Маргарет Доналдсон (Доналдсон, 1982) – да развој зависи од дететовог разумевања ситуације или контекста у којој треба да закључује.

Кад детету читамо књигу или му причамо њен садржај, са дететом смо у „истој причи“ или „сценарију“. Књига ствара једну атмосферу у којој се дете и одрасли заједно налазе, а разговор који се води, најчешће неконвенционалан и ослобођен претераних дидактичких или корективних намера, омогућава повезивање ретких или значајних догађаја са свакодневним збивањима, истицање уопштења која се тичу оба догађаја, уживљавање у причу и уношење смисла у свет око себе. Цером Брунер пише овако:

„Причом се може извући највише из најмањег. А расплет значи научити мислити с оним чиме већ располажемо.“ (Брунер, 2000: 137). Он такође скреће пажњу на различите аспекте приче. Прича увек има две стране, след догађај и след причања, који је сам по себи носилац значења. Затим, у причи је реч о људима, не о стварима, и најзад, приче су производ приповедача, који имају своје перспективе, што су све докази важности интерпретације у разумевању приче.

Историјски гледано, литература за децу је новијег датума. Све до половине XVIII века деца су читала и/или слушала исте књиге као и одрасли. У то време само понекад, и то ретко, за њих су поједностављивали текстове Светог писма. Под утицајем нових идеја о детињству као специфичном периоду развоја човека, појављују се књиге писане специјално за децу. Прва литература намењена деци била је дидактизована, оптерећена намером и циљем да васпитава. Зато се догодило да су деца, поред литературе намењене њима, и даље посезала за књигама за одрасле. Померање граница литературе и промене у књижевном фонду који интересује децу догађају се и данас. Притом савремену ситуацију компликује доступност бројних других медија који су често агресивнији од књиге. Ипак, књига, са својом петстогодишњом старашћу достојном поштовања, не губи свој значај. Њена улога се мења, али она остаје неопходна као носилац ширих и дубљих информација.

Дете и књиге

Прве књиге детета су сликовнице. Оне су нека врста уметничке књиге исписане сликама, на основу којих дете уз мало мисаоног напора реконструише једноставне, њему блиске садржаје. Текстови у сликовницама се уводе постепено, бивајући све сложенији. Посебно је важно да они буду уметничке вредности, чак и када се састоје од једне речи или реченице. О томе је Санда Марјановић писала: „Литерарно дело је или уметнички вредно или то није, без обзира ко га чита. Његова уметничка суштина не зна за узрасте. Скоро да бисмо могли рећи да се детету неће допасти дело које с одушевљењем не може да чита и одрастао читалац. Наравно, ово не дозвољава инверзију којом бисмо тврдили да се детету допада све што се допада и одраслима.“ (Марјановић, 1962: 29). Верујемо да исти принцип који ова ауторка примењује за процену литерарне вредности књиге за децу може да се примени и на илустрације, које су или уметнички вредне или то нису.

Дете предшколског узраста има развијену способност препознавања и памћења слика. Оно тако може усвојити мноштво података и искустава, која чине темељ његовог знања. Поред искустава која стиче непосредно у контакту са средином одрастања, савремено дете многа искуства стиче путем различитих медија. Један такав медиј је и дечја сликовница. Сликоница

као један извор информација за дете мора да садржи научно тачне информације. Најпре, зато што су у том узрасту то најчешће *прва* дететова сазнања, а затим зато што многе ствари савремено дете све ређе може да упознаје у *стварности*, те ће му сликовница можда бити главни извор информација. Ипак, сликовница не треба да буде само „инвентар“ средине која окружује дете, већ и њен тумач. Зато не сме да искриви стварност, већ да истакне битне одлике и праве вредности како сликом, тако и речју. „На страницама сликовнице треба да буде прави живот, мало карикан и поједностављен, мало супериоран и насмејан, али приступачан за игру и чудно измењено понављање искуства. Јер ту прву систематизацију сазнања у обради сликовница дете понесе често кроз цео живот.“ (Марјановић, 1962: 45).

Бајке заузимају посебно место у литератури за децу. Због своје једноставности оне су веома погодне за дете да би их разумело и пратило ток радње. Радња, као и личности у бајкама су поједностављени, сведени на релацију добро–лоше, управо онако како је дете у стању да их схвати. Бајке стварају низ слика из неких других времена, других димензија, односа и могућности. У њима је све оживљено, стваран свет и свет чуда. То треба да приказује и илустрација, тачније, она мора да буде повезана са садржајем. Било да су то народне или уметничке бајке, оне морају да буду високе уметничке вредности.

Блиске бајкама су дуже фантастичне приче или романи (на пример, „Алиса у земљи чуда“ Луиса Керола, „Пиноккио“ Колодија, „Чаробњак из Оза“ Франка Баума и А. Волкова и др.). Фантастични романи за децу су стални подстрек дечјој машти, али и смислу за хумор, њихове осетљивости за скривено и људско у обичним стварима. Деци свих узраста занимљиве су приче о животињама, било да су животиње представљене реално или персонификују људске особине. Наравно, привлаче их и књиге о њима самима, чије су теме доживљаји, несташлуци, радости и туге саме деце (на пример, „Оливер Твист“ Чарлса Дикенса, „Том Сојер“ Марка Твена, „Хајдуци“ Б. Нушића и др.). Митови и легенде, пустоловни романи, биографије познатих људи, па и популарна наука могу бити добра литература за децу, коју већ занимају најразноврсније области људске делатности, прошлост, садашњост, али и будућност.

Данас постоје емпиријски докази о повезаности коришћења књига и писмености, који показују да су деца која рано науче да читају била окружена књигама и укључивана у различите активности које подразумевају читање и писање, док већини лоших читача недостају искуства која се стичу у додиру са књигама, те они не схватају користи од читања. Такође, студије о раним читачима (деци која пре поласка у школу науче да читају) показују да су они рано дошли у контакт са писаним говором, али и да су њихови роди-

тељи показивали интересовање за њихово бављење књигама и одговарали на свако њихово питање (Група аутора, 1987: 84).

Бристолска студија (Медоуз, Кешдан, 2000: 120 и даље), која је истраживала од којих искустава деца зависи учење читања, показала је да су социјалне разлике код деце у „готовости за школу“ биле мање у развијености самог говора, а у већој мери у активностима непосредно повезаним са читањем и писањем. Према тој студији, изгледа да деца која одрастају окружена разним врстама штампаних текстова у свакодневном животу (на пример, списак за куповину, натписи на мајицама, називи радњи, огласи, новине, књиге и др.) развију заинтересованост за њих, али и способност да их користе, што се сматра саставним делом описмењавања. Ситуације у којима деца виде текст, чују шта се у вези с њим прича, разговарају о њему с одраслима подстичу развој писмености и пре формалног учења читања и писања у школи.

Ипак, аутор Велс (према: Медоуз, Кешдан, 2000: 123) сматра да централну улогу у дечјем учењу имају *приче*. Велс сматра да приче својим „сценаријем“ дају смисао стварима и догађајима и тако уносе смисао и у дечје искуство. Прича преко свог сценарија ствара контекст који омогућава да се схвати њен садржај, али и сазнања која обухвата. Он верује да приче, као преносиоци информације, омогућавају да се издвојимо и будемо посматрачи уместо непосредни учесници неког збивања. То нам омогућава да размишљамо о ономе што чујемо и видимо, да користимо искуства других и размишљамо о сопственим. На тај начин, каже Велс, приче нам користе „за *креирање* света исто као и за *уклапање* у њега.“ (Исто: 125).

Приче помажу деци да осмисле свој свет, да упореде своја искуства са искуствима других и на тај начин им омогућавају да разумеју значај језика као средства изражавања мисли, осећања и искуства, с једне стране, као и средства преношења порука другима, с друге. Дете које разуме функције језика биће у повољнијем положају када крене да савладава читање и писање. Поред тога, писани језик који дете има прилике да упозна док слуша приче разликује се од усменог (најчешће је формалнији, граматички правилнији и сл.). Дете које је имало прилике да упозна ову врсту језика моћи ће боље да га разуме када почне да учи да чита и пише.

Коришћење књига у предшколској установи

Данас постоји општа сагласност да деци треба давати књиге, да треба подстицати интересовање за књиге, за слушање прича и разгледање сликовница од најранијег узраста. Ове активности доводе се у директну везу са каснијим успешним описмењавањем, а тиме и образовањем уопште. Поред бројних неслагања око тога када и како децу треба учити да сама читају, о

чему ми у овом раду нећемо расправљати, постоји велика сагласност да код деце већ у предшколском узрасту треба развијати вољу за учење читања и писања, познавање функција писане комуникације, познавање специфичне варијанте језика својствене писаном говору, посебно специфичних термина који се користе на почетку учења писаног говора (реч, реченица, слово и др.), као и неке специфичности писања у свом језику (на пример, смер писања). Све то ће се најприродније развити у контексту активности детета повезаних са књигом и другим писаним текстовима (Група аутора, 1987: 78 и даље). С обзиром на бројне доказе о великом значају књига и читања за развој и напредовање мале деце, сасвим је разумљиво што у предшколским установама кутак библиотеке представља обавезни део уређеног простора, а у дневном распореду активности је предвиђено време за читање и причање прича.

Ипак, систематска посматрања рада у предшколским установама показују да се књиге, иако општеприсутне, генерално гледано слабо користе. Студија о дечјем здрављу, васпитању и образовању која износи резултате истраживања обављених у предшколским установама у Енглеској и Велсу (према: Медоуз, Кешдан, 2000: 128) показала је да су деца најчешће веома ретко самоиницијативно користила кутке библиотеке којима су располагали, просечно трајање тих активности било је веома кратко, а садржаји активности су били једнолични, понављали су се. Активности са књигама су се често састојале од површног погледа на слике или део књиге. Током ових истраживања је запажено да учешће одраслог у овим активностима продужава трајање и обогаћује садржаје дружења с књигом, али и да је ово учешће било ређе него у другим врстама активности деце, на пример у ликовним активностима.

Током активности у којима васпитачи деци читају приче (исто: 131) запажено је да васпитачи много времена проводе умирујући децу, одржавајући „дисциплину“, јер деца често нису заинтересована да их слушају. Када се разговара о прочитаном, то су углавном кратки, једноставни, једнолични коментари, којима се не дотиче суштина приче, већ се свде на понављање и/или показивање нечега. Активности са књигама и читање прича деци нису повезани с осталим збивањима у предшколској установи, тако да остају издвојени из контекста. Тако организовани, разумљиво је да нису деци привлачни.

Као одговор на утврђено лоше стање коришћења књига у вртићима, а полазећи од важности искуства које деца стичу са књигама за њихов целовит развој, препоручује се иновација коју је осмислила једна васпитачица са циљем да се постигне да искуства која деца стичу са књигама у вртићу буду привлачна. Ауторке Медоуз и Кешдан (исто: 132-158) су описале њено искуство предшколског програма заснованог на књижевности, у којем се књигама даје много значајније место него у програмима који су претходно анализирани. У овом програму књиге су коришћене за међусобно пове-

зивање активности које се организују у вртићу, чиме се постиже да се све активности интегришу око књижевне теме. Контекст који се ствара захваљујући књижевној теми обезбеђује већу интеграцију различитих активности и вештина, а запажено је и више договарања у процесу рада, мање неорганизованог чекања и мувања, више прилика за осмишљене дуготрајније разговоре око заједничке теме. Евалуација програма показала је да су деца већ након четири недеље оваквог начина рада много чешће користила библиотеку, као и да су њихове самосталне активности с књигама постале разноврсније. Васпитачица је запазила да су деца понесена причом заинтересована за бројне сложене појмове, као и да имају многа практична знања о књигама. Осим тога, била су у стању да се дуже време баве активношћу коју прихвате, више су сарађивала у игри, више разговарала, користила су речник приче и упоређивала догађаје из свакодневног живота са садржајима из приче.

Код нас, нажалост, нема систематски прикупљених података о снабдевености вртића књигама, нити о начинима њиховог коришћења. Свакодневно искуство нам пак говори да се уобичајена пракса у нашим вртићима не разликује много од стања описаног у поменутој енглеској студији. Већина вртића у Србији поседује књиге за децу, које су смештене у сталне или повремене кутке библиотеке, тако да су деци мање или више доступне. Већина деце ређе проводи време у том простору него у другим просторима за игру. У нашим вртићима се готово по правилу деци чита пред спавање, с очигледном намером да их се умири, успава. Уобичајено је да се читање и/или причање прича, и када се организује у другим деловима дана, одвија у тишини, од деце се очекује да мирују, слушају и, на крају, одговарају на питања васпитача о прочитаном тексту. Нису ретке активности илустровања прочитаних књига, где се најчешће очекује да деца реално представљају ликове и догађаје из прочитаног текста. Препознајемо веома сличан образац монотоног, пасивног и незанимљивог бављења књигама, ван контекста осталих збивања у вртићу, какав је описан у литератури.

Описане активности са књигама у вртићу могу да буду добре и корисне за неке аспекте дечјег развоја, али оно што је лоше је то што се читање и уопште бављење књигама *најчешће* везује за пасивност детета. Детету предшколског узраста, коме је потреба за активношћу и кретањем једна од три базичне потребе (поред физиолошких и потребе за емоционалним везивањем), то никако не може бити привлачно и занимљиво. Такође, издвојеност активности са књигама из животног контекста детета не доприноси разумевању смисла нити значаја читања за дете. Ако у првих шест година живота детета *преовладава* овакво искуство у бављењу књигама, онда не можемо очекивати да оно крене у школу с уверењем да је читање књига занимљиво и корисно! То не само да не треба, него и не мора да буде тако. О томе сведоче како примери из литературе (програми засновани на књи-

жевности), тако и примери добре праксе из наше средине. У наредном делу рада ћемо писати о искуствима другачијег коришћења књига у три вртића у Новом Саду и околини.

Може и овако

Искуства о којима ћемо говорити настала су на основу коришћења бајке „Прстен на морском дну“ наше познате књижевнице Десанке Максимовић, „Бајке о лабуду“ и „Медведове женидбе“ исте ауторке, приче „Јежева кућица“ Бранка Ћопића, али и бајке коју су измишљала деца заједно са васпитачем, подстакнута читањем књиге бајки о вилама.

Васпитачи су деци читали приче користећи слике, дијапозитиве и апликације. Подстицали су децу да причају причу по серији слика, да је илуструју различитим ликовним техникама, додајући понекад и звучне ефекте, кратке клавирске минијатуре. Деца причају о прочитаним бајкама и причама, цртају јунаке, исецају ликове, лепе их на чвршћу подлогу. Затим буше рупе на подлози, провлаче украсне траке и повезују их, правећи тако своје сликовнице. Уз помоћ одраслих исписују и текст сликовнице. У пластелину моделују ликове из прича и користе их за мало стоно позориште. Бирају одговарајућу музику, слушају и крећу се уз музику. Све активности су повезане с идејама и садржајем приче. Оне трају данима, у различитом временском трајању. Како радови одмичу, васпитна соба почиње да личи на амбијент из приче. „Деца нису стварала сликовницу, већ су живела по правилима текста...“ (Радоњић, 2013: 17).

Васпитачице стално предлажу нешто ново, трудећи се „да буде деци занимљиво“ (Калајџић, 2012: 28). Деца могу да прекину са радом када су уморна или засићена неком активношћу, могу да се враћају започетим активностима када су за то расположена. Дечје стваралачке активности се често обједињују у групни рад, који ствара кохезију и добре односе у групи (Радоњић, 2013: 24). Деца на овај начин богате своја непосредна искуства и стичу практична знања из разних области науке: математике (на пример, док меревају платно за сценографију), природних појава (вода, дуга и др.), својстава различитих материјала (тесто, пластелин, платно, дрво), друштвених односа и појава у локалној заједници (на пример, приредба у Дому културе, израда позивница и плаката, сусрет са глумцима, занимање кројачице, шта је женидба и др.).

Родитељи постају природно заинтересовани када осете да се у групи догађа нешто ново и занимљиво. Нуде разне врсте помоћи, од материјала за рад, заштитне одеће за децу током ликовних активности, осмишљавање бајке за сценско извођење, израде сценографије, костима, фотографисање, раде заједно са децом (Поповић, 2012: 61). То је васпитачима било веома ва-

жно, „да су родитељи радо боравили на ликовним радионицама, предлагали материјале за израду, активно помагали деци, дружили се и нису журили да оду“ (Радоњић, 2013: 24).

Закључно разматрање

Истакнути руски психолог Виготски (према: Цолић, 2008: 19) сматрао је да је развој у великој мери продукт учешћа детета у друштву и да дете веома много учи захваљујући интеракцији с другим људима. У својој теорији психолошког развоја нагласио је значај подршке коју социјални контекст даје когнитивном развоју појединца. То указује на могућност да се когнитивни развој у раном узрасту може подстицати дијалозима и заједничком активношћу одраслих и деце. Једна од чешћих заједничких активности деце и одраслих у вртићу је читање и/или причање прича. Зато је неопходно посветити већу пажњу овим активностима, како би оне истински користиле дечјем развоју и напредовању.

Може ли се избећи да коришћење књига у вртићима буде једнолично, кратко и деци непривлачно? Да би се то постигло, потребно је најпре добро познавати литературу, али и особине детета, како би се направио добар избор литературе за дете. Познато је да предшколски период карактерише велика потреба детета за кретањем. У складу са тим му треба бирати и садржаје који ће у књигама бити представљени. Они треба да буду живи, динамични, духовити, играчки, али таква мора да буде и активност саме деце повезана са читањем (не само да седе, мирују, слушају, извршавају налоге одраслих и сл.).

Малој деци најчешће одрасли читају и/или причају. Веома су важне илустрације које се налазе у дечјим књигама, а које треба да употпуне дечји доживљај прочитаног. Разговор са дететом о прочитаној књизи допринеће не само развоју интересовања детета за књигу, већ ће одраслом омогућити да сазнамо какве потребе има дете, шта га је одушевило, а шта га одбија и сл. Тај разговор не треба да личи на школско испитивање, већ треба да се води у опуштеној интимној атмосфери, да би дете осетило интересовање одраслог за његове доживљаје и потребе. Могуће је организовати и низ других *активности* у свакодневној игри повезаних са прочитаним делом (илустровање, моделовање, драматизовање, музичке игре и др.), као што је приказано у примерима из праксе. „Овакве активности развијају спонтаност и иницијативу деце, тј. њихову потребу да стварају“, запажа једна васпитачица (Радоњић, 2013: 24). Када им се нуде занимљиве активности повезане са књигом и читањем, уклопљене у контекст свакодневног живљења, деца ће заволети и разумети важност књиге и читања.

Литература

- Брунер, Ј. (2000): *Култура образовања*, Едука, Загреб.
- Цолић, В. (2008): *Шта покушавамо рећи малој деци*, Дневник, Нови Сад.
- Доналдсон, М. (1982): *Ум детета*, ЗУНС, Београд.
- Група аутора (1987): *Говор у предшколској установи*, ЗУНС, Београд.
- Калајџић, И. (2012): *Илустрација познате бајке – плакат, позориште, сликовница*, Завршни специјалистички рад, одбрањен: 29. 11. 2012. у Високој школи струковних студија за образовање васпитача Нови Сад.
- Марјановић, С. (1962): *Моје дете и књига*, Народна књига, Београд.
- Медоуз, С., Кешдан, А. (2000): *Како помоћи деци да уче*, ЗУНС, Београд.
- Поповић, Г. (2012): *Визуелно просторни медији у раду са предшколском децом*, Завршни специјалистички рад, одбрањен: 26. 01. 2012. у Високој школи струковних студија за образовање васпитача Нови Сад.
- Радоњић, С. (2013): *Израда сликовница као продукт рада са децом*, Завршни специјалистички рад, одбрањен: 27. 05. 2013. у Високој школи струковних студија за образовање васпитача Нови Сад.

Подаци о ауторки:

др Весна Цолић, доктор педагошких наука, професор струковних студија на Високој школи струковних студија, за образовање васпитача у Новом Саду, 21000 Нови Сад, Петра Драпшина 8, e-mail: colic.vesna@gmail.com

Наташа Бикички¹
Висока пословна школа струковних студија
Нови Сад
Јелена Јерковић
Технолошки факултет
Нови Сад

UDK - 378.147::811.111(497.113)"2010" ;
81'33 ; 811.111'367.625
Оригинални научни рад
НВ. LXII 4. 2013.
Примљен: 20. X 2012.

РАЗЛИКЕ МЕЂУ ПОЛОВИМА У ТУМАЧЕЊУ ЗНАЧЕЊА ПАРТИКУЛЕ ПРОЗИРНИХ ФРАЗНИХ ГЛАГОЛА

Апстракт У истраживању у ком је учествовало 212 студената (67 момака и 145 девојака), и које је обухватило квантитативну и квалитативну анализу, утврђено је да постоји разлика између тумачења аспекатског значења партикуле прозирних фразних глагола између момака и девојака у корист момака. Циљ овог рада је да се утврди који су фактори утицали на овакав резултат. Досадашња истраживања која су се бавила разликама између полова у усвајању страног језика показала су да постоје три битна фактора која утичу на различит успех мушкараца и жена: мотивација, стратегије учења и сама личност ученика. У средишту овог рада су стратегије које испитаници користе како би дошли до значења непознате речи. Литература из области примењене лингвистике показала је да успешни ученици примењују мноштво различитих стратегија и умеју да одаберу најадекватнију стратегију у одређеној ситуацији. Ова способност се повећава с напредовањем у учењу језика (Oxford 1990: 38).

Кључне речи: мушки и женски пол, стратегије, фразни глаголи, партикула, значење.

GENDER DIFFERENCES IN THE INTERPRETATION OF THE MEANING OF TRANSPARENT PHRASAL VERB PARTICLES

Abstract The research which included 212 students (67 boys and 135 girls), and in which both quantitative and qualitative analyses were performed, revealed that boys are better in interpreting aspectual meaning of particles in phrasal verbs. The aim of the study was to determine the factors responsible for this difference. Past research that dealt with gender differences in foreign language acquisition have identified three essential factors which lead to different levels of language acquisition between men and women: motivation, learning strategies, and personality. Our study focused on the strategies that the learners use to get the meaning of an unknown word. The applied linguistics literature has shown that successful learners use a variety of strategies and are able to select the most adequate strategy in a particular situation. This ability increases as the learning of a language progresses (Oxford 1990: 38).

Keywords: male and female sex, strategies, phrasal verbs, particle, meaning

¹ tadon@sbb.rs

ГЕНДЕРНЫЕ РАЗЛИЧИЯ В ТОЛКОВАНИИ СМЫСЛА ЧАСТИЦЫ ПРОЗРАЧНЫХ ФРАЗОВЫХ ГЛАГОЛОВ

Резюме *В исследовании, в котором приняли участие 212 студентов (67 мальчиков и 145 девочек), на основе качественного и количественного анализа, было установлено наличие гендерной разницы в толковании смысла частицы прозрачных фразовых глаголов в пользу мальчиков. Целью данного исследования было определить факторы, способствующие этому результату. Предыдущие исследования влияния гендерных различий на усвоение иностранного языка показали, что существуют три фактора, которые влияют на успех мужчин и женщин: мотивация, стратегии обучения и качества личности студентов. В основе данной работы находятся стратегии, которые студенты используют, чтобы узнать значение незнакомых слов. Литература по прикладной лингвистике показывает, что успешные студенты применяют множество различных стратегий и знают, как выбрать наиболее подходящую стратегию в определенной ситуации. Эта способность увеличивается по мере роста успеваемости в изучении языка (Oxford 1990 : 38).*

Ключевые слова: мужской и женский пол, стратегии, фразовые глаголы, частицы, значение.

Досадашња истраживања разлика међу половима

Постоји општеприхваћено мишљење да особе женског пола имају веће способности за учење и усвајање страног језика. Међутим, истраживања из области разлика међу половима нису јасно потврдила овакав став (Sunderland 1998 у Kissau 2006). Уочено је да девојчице брже усвајају говор и да показују већу вербалну компетенцију, али се до доба адолесценције ова разлика губи (Maccoby и Jacklin 1975, у Maubach и Morgan 2001). Два истраживања које наводи Халпернова у свом раду о таксонимији когнитивних процеса показала су да истраживање когнитивних процеса, која изучавају примање нових информација, њихову обраду, складиштење и употребу, показују да жене брже приступају фонолошким, семантичким и епизодичким информацијама у дуготрајној меморији, те да постижу боље резултате на тестовима писања и говорења, док су мушкарци у предности када се ради о уочавању вербалних аналогича, задацима који захтевају трансформације у визуелно-просторној радној меморији и да су бољи у области географије и политике (у Halpern 2004: 136). У раду Маринијеве, у ком се даје преглед досадашњих истраживања разлика међу половима уопште, слично се наводи да мушкарци имају развијеније способности у тумачењу квантитативних и просторних података, док жене имају развијеније вербалне способности, али се наглашава да су ове разлике готово занемарљиве и нису потврђене у свим студијама (Magini 1990: 98). Маринијева пак истиче наводећи студије других аутора да се једино

сигурне биолошке разлике односе на репродуктивну улогу жене и у просеку нешто већу физичку снагу мушкараца (Marini 1990: 103).

Сви аутори се, међутим, слажу да главни узрок разлике међу половима лежи у социјално одређеним улогама и очекиваном понашању мушкараца и жене у друштву. Учење страних језика се сматра „женском облашћу“ (Bügel и Buunk 1996). Стереотипи који су везани за друштвено прихватљиво понашање мушкараца и жене у друштву у знатној мери утичу на одабир занимања (Marini 1990, Halpern 2004), али утичу и на мотивацију дечака за учење страног језика (Loulidi, Pritchard 1984 у Maubach и Morgan 2001: 42; Kissau 2006: 405). Кисо објашњава мању мотивацију момака у школама с енглеског говорног подручја за учење француског језика у Канади пре свега друштвеном перцепцијом француског као ’женског предмета’, а свој евентуални успех у овом предмету објашњавају чистом срећом како би избегли поруге вршњака (Kissau 2006: 414, 415). Шменкова критикује посматрање пола као фундаментално бинарно супротних категорија и сматра да се треба фокусирати на индивидуалне личности ученика како би се одбацили стереотипи (Schmenk 2004: 522).

Најбројнија су истраживања разлика међу половима у области употребе стратегија учења. Ерманова и Оксфордова показале су да девојке користе већи број стратегија у односу на мушкарце, и то опште стратегије и социјалне стратегије (Ehrman и Oxford 1989), док је њихово друго истраживање показало да девојке чешће користе метакогнитивне (планирање, оцењивање ефикасности стратегије, организација), афективне и социјалне стратегије (Ehrman и Oxford 1995: 68), али и ове ауторке истичу да сам пол, односно број стратегија не утиче на успех у овладавању страним језиком (Ehrman и Oxford 1995). Према овим ауторкама, за успех у језику значајније је ускладити стратегије тако да одговарају самом задатку, циљевима и личним склоностима (Ehrman и Oxford 1995: 69). Међутим, постоје и истраживања која показују предност момака у употреби стратегија (Wharton 2000, Tercanlioglu 2004).

Утицај партикуле фразног глагола на његово значење

У досадашњој литератури из области истраживања фразних глагола, комбинације које се састоје од једног лескичког глагола и адвербијалне партикуле, утврђено је да партикула фразног глагола увек модификује лексички глагол. Она може да измени семантику основног глагола, али и да унесе ознаку теличности (+*циљ*) у фразни глагол. Партикула означава да ситуација тежи циљу у највећем броју случајева. (Brinton 1985), али постоји и изванредан број случајева када партикула не мења категоријално обележје лексема. То је најчешће случај када основни глагол у себи већ садржи ознаку *циљ*

(Giddings 2001), али како се теличност одређује на основу семантике речи, међу ателичним фразним глаголима најчешће се уочавају идиоматизовани глаголи, а у веома малом броју случајева и композитивни глаголи. Студије у области когнитивне лингвистике показале су да је просторно значење партикуле извор за екстензију значења партикуле кроз механизме метафоре и метонимије на апстрактни домен. Међутим, појединци се разликују по способности да произведу и разумеју метафору. Према једном истраживању, ученици који поседују холистички когнитивни стил брже обрађују метафору, али када се ради о осталим аспектима метафоричке компетенције као што су способност да се произведе нова метафора, способност да се у једној метафори уочи више различитих значења, резултати ове групе испитаника су бољи, али не и статистички значајни у односу на испитанике које карактерише аналитички когнитивни стил (Littlemore 2001).

Истраживање спроведено 2010. године (Бикицки и Јерковић 2011) показало је да студенти уочавају аспекатско значење партикуле, али је дубинском анализом интервјуа утврђено да испитаници најпре разматрају просторно значење партикуле. Међутим, ово истраживање показало је и статистички значајне разлике ($p=0.001$) у резултатима које су постигли момци ($M=14.477$, $SD=3.783$) и девојке ($M=12.572$, $SD=3.78$). Циљ овога рада је да се анализом података добијених квантитативном и квалитативном методом утврди због чега постоји разлика између постигнућа момака и девојака.

Фактори који могу утицати на успех испитаника у тумачењу значења прозирног фразног глагола

Како би били у стању да протумаче значење фразног глагола, нужно је да испитаници уоче везу између изворног и циљног домена метафоре ослањајући се на своје претходно знање. Овај постулат когнитивне лингвистике даје боље резултате када су у питању ученици који имају боље знање енглеског језика (Voers 2000: 563).

Године учења страног језика не морају нужно да означавају бољи ниво владања страним језиком. Ипак, уочено је да ученици на вишим нивоима учења страног језика чешће користе метакогнитивне, социјалне и афективне стратегије, али и стратегије које су примереније задатку (Oxford 1990: 38). Стратегије које могу бити најефикасније у тумачењу фразног глагола јесу анализа значења лексичког глагола и партикуле, анализа контекста и, у неким случајевима, аналогија. Већ је уочено да ученици који препознају морфеме од којих је састављена реч лакше долазе до њеног значења (McCarthy 1990: 4). Када се ради о фразним глаголима, ова стратегија даје добре резултате код фразних глагола са дословним значењем, али може бити од велике користи и код прозирних фразних глагола: уколико испитаници

знају, на пример, да партикула *up* означава *горе*, *више* требало би лако да закључе да глагол *speed up* означава повећање брзине. Имајући у виду чињеницу да су фразни глаголи вишезначни, они врло ретко могу бити тачно протумачени без контекста. Стога, чак и у случају да ученици користе као примарну стратегију речник, неопходно је да разумеју контекст у ком се глагол налази. Ову комбинацију стратегија препоручује и Нејшн (Nation 2001: 336). Међутим, често је могуће протумачити значење фразног глагола као и било које друге лексеме само на основу контекста, што је најочигледније када су у питању непрозирни фразни глаголи, које студенти најчешће перцепирају као једну лексему (Weibel 2007).

Коначно, на успех у тумачењу значења фразног глагола може да утиче и школа коју су ученици похађали. Иако анализа наставног плана и програма у нашој земљи показује да се фразни глаголи обрађују у свим средњим школама, у пракси се они често занемарују.

Методологија

Овај рад заснива се на резултатима добијеним у горепоменутом истраживању које су спровеле Бикицки и Јерковић 2010. године. У истраживању је учествовало 212 студената (67 момака и 145 девојака) са Високе пословне школе у Новом Саду и са Технолошког факултета у Новом Саду. У квалитативном делу истраживања учествовало је 10 студената, пет момака и пет девојака (две девојке и три момка са Високе пословне школе и три девојке и два момка са Технолошког факултета).

Како се на основу претходно изложене литературе може претпоставити да узрок бољег успеха момака у тумачењу значења партикуле фразног глагола у односу на девојке може бити последица различите употребе стратегија, разлике у дужини учења страног језика, или/и врста претходно завршене школе, најпре је анализом података добијених помоћу упитника утврђено да ли постоје статистички значајне разлике у дужини учења страног језика и врсти претходно завршене школе, а затим је утврђено које стратегије користе момци, односно девојке. Подаци о полу и годинама учења добијени су од свих испитаника јер се упитник који се односи на ове податке налазио на самом тесту, али како је упитник о употреби стратегија дат две недеље након израде теста, попунило га је 195 испитаника пошто су неки испитаници били спречени да долазе на наставу. Упитник о употреби стратегија се састојао од осам питања. Прво питање у упитнику односило се на редослед стратегија које студенти користе како би дошли до значења непознате речи. Понуђене су следеће когнитивне и социјалне стратегије:

- *погледам је у речнику*

- покушавам да закључим шта реч значи на основу контекста (целог текста и/или речи уз које се јавља)
- разложим је на делове ако је могуће
- питам друга ако је могуће
- питам наставника ако је могуће.

Проверено је такође да ли испитаници провере реч у речнику уколико претпоставе шта она значи, који речник користе (једнојезични или двојезични). Такође је испитано да ли се радије обраћају другу или наставнику за помоћ и зашто. Последњим питањем проверавали смо да ли испитаници обраћају пажњу на значење непознате речи уколико су разумели целу реченицу. Одговори на ова питања омогућили су ауторкама да стекну увид у састав испитаника: њихов ниво владања језиком, али и њихову мотивацију и ниво инхибиције, то јест постојање страха од прављења грешака пред наставником и целом групом.

На тесту је проверено укупно 16 различитих фразних глагола у 25 реченица и у три различита задатка (тест вишеструког избора, попуњавање празних места понуђеним глаголима). У сваком задатку испитаник је требало да одлучи да ли је боље користити фразни или лексички глагол. Фразним глаголом означене су теличне ситуације сем у случајевима када је партикула ознака интензитета (на пример *speed up*, *pour down*), а лексичким глаголом ателичне. Испитани су следећи фразни глаголи: *pour down*, *pick up*, *leak out*, *dry off*, *cool off*, *write out*, *slice off*, *dry up*, *pump up*, *speed up*, *squeeze out*, *eat up*, *use up*, *help out*, *clean down* и лексички глаголи садржани у поменутих фразним глаголима.

За анализу квантитативних података коришћени су студентов т-тест, хи-квадрат тестови, двофакторска анализа варијансе и Ман-Витнијев У-тест за анализу редоследа употребе стратегија. Утврђено је да ли постоје статистички значајне разлике у годинама учења и претходно завршеној школи између момака и девојака. Израчунато је у ком проценту момци, односно девојке користе одређене стратегије и да ли постоји статистички значајна разлика у употреби ових стратегија. Ипак, највећа пажња у овом раду посвећена је одговорима испитаника који су учествовали у квалитативној анализи, и то оним одговорима код којих је хи-квадрат тестовима утврђено да се јавља статистички значајна разлика између одговора момака и девојака на писменом тесту коришћеном у квантитативном делу истраживања како би се видело на који начин испитаници приступају анализи значења и улоге партикуле фразног глагола, као и да ли заиста користе стратегије које су навели у упитнику. У квалитативном делу истраживања коришћена је техника *stimulated recall*, то јест од испитаника се захтевало да гледајући у свој тест одговоре због чега су се одлучили за одређени одговор. Разговори

су обављени у току истог или најдаље два дана после тестирања, како накнадно учење не би утицало на резултате добијене у току израде теста. Сви испитаници у истраживању су добровољно приступили изради теста и попуњавању упитника. Статистичка анализа обављена је помоћу програма SPSS-13.

Резултати добијени на упитнику и тесту

Двофакторском анализом варијансе утврђено је да постоји статистички значајна разлика међу испитаницима према полу и резултатима теста на нивоу значајности $p=0.001$. Међутим, двофакторском анализом варијансе утврђено је да године учења немају утицај на тумачење значења партикуле ($p=0.051$). Испитаници су подељени у три групе према годинама учења енглеског језика: од једне до пет, од шест до 10 година и од 11 до 16 година. Резултати дескриптивне статистике дати су у табели 1.

Табела 1: Резултати теста према полу и годинама учења.

Године	Пол	N	M	SD
од 1 до 5	Мушки	21	13,5714	3,50102
	Женски	54	11,5185	3,95608
	Укупно	75	12,0933	3,92212
од 6 до10	Мушки	36	14,5278	3,84326
	Женски	85	13,2706	3,32160
	Укупно	121	13,6446	3,51629
од 11 до 16	Мушки	10	16,2000	3,88158
	Женски	6	12,1667	1,61208
	Укупно	16	14,6875	3,73664
Укупно	Мушки	67	14,4776	3,78337
	Женски	145	12,5724	3,60506
	Укупно	212	13,1745	3,75969

Накнадним тестовима утврђено је да се статистички значајна разлика средњих вредности јавља само између испитаника који су учили енглески од 1 до 5 година ($M=12.09$, $SD=3,92$) и групе 6 до 10 година ($M=13,6$, $SD=3,5$), $p=0.01$, као и између те исте групе и групе испитаника који су учили енглески од 11 до 15 година ($M=14,68$, $SD=3,73$), $p=0.026$.

Иако је студентовим т-тестом утврђено да постоји утицај школе на резултате теста $p=0.00$ између бивших гимназијалаца ($M=14,83$, $SD=3.41$) и ученика који су пре уписа на факултет, односно вишу школу похађали неку од средњих стручних школа ($M=12,53$, $SD=12,53$), није потврђено постојање разлика међу половима када је реч о претходно завршеној школи $p=0.269$

(32,8% младића и 25,5% девојака завршило је гимназију, док је 67,2% младића и 74,5% девојака завршило средњу стручну школу).

Када је реч о редоследу употреба стратегија за уочавање значења нове речи, студенти најпре прибегавају контексту: момци у 65,4% случајева, а девојке у 62,3% случајева. Уколико испитаници на основу контекста не могу да дођу до значења непознате речи, момци се у највећем броју (30,9%) обраћају другу за помоћ, док највећи број девојака (36,8%) користи речник. Испитаници оба пола ће се радије обратити другу или наставнику него што ће прибећи анализи делова речи. Занимљиво је да анализу делова речи као последњу могућност користи чак 51,9% момака и 50,4% девојака, иако је ова стратегија веома значајна за тумачење фразних глагола.

Фреквенције употребе стратегија према полу дате су у табели 2, док су средње вредности и стандардне девијације употреба стратегије према полу дате у табели 3.

Табела 2: Фреквенције употребе стратегије према полу

		Прво	Друго	Треће	Четврто	Пето	Укупно
Мушки пол	Речник	14 (17,3%)	20 (24,7%)	17 (21%)	18 (22,2%)	12 (14,8%)	81(100%)
	Контекст	53 (65,4%)	9 (11,1%)	7 (8,6%)	10 (12,3%)	2 (2,5%)	81(100%)
	Анализа	5 (6,2%)	12 (14,8%)	11(13,6%)	11 (13,6%)	42 (51,9%)	81(100%)
	Друг	6 (7,45)	25 (30,9%)	23(28,4%)	21 (25,9%)	6 (7,4%)	81(100%)
	Наставник	5 (6,3%)	14 (17,5%)	22 (27,5%)	23 (28,8%)	16 (20%)	80(100%)
Женски пол	Речник	23 (20,2%)	42 (36,8%)	25 (21,9%)	17 (14,9%)	7 (6,1%)	114(100%)
	Контекст	71 (62,3%)	17 (14,9%)	8 (7%)	14 (12,3%)	4 (3,5%)	114(100%)
	Анализа	7 (6,2%)	17 (15%)	16 (14,2%)	16 (14,2%)	57(50,4%)	113(100%)
	Друг	7 (6,1%)	29 (25,4%)	35 (30,7%)	35 (30,7%)	8 (7%)	114(100%)
	Наставник	6 (5,3%)	9 (8%)	30(26,5%)	33 (29,2%)	35 (31%)	113(100%)

Ман-Витнијевим У-тестовима није потврђено постојање статистички значајне разлике међу половима ни за једну стратегију.

Уколико испитаници претпоставе значење нове речи, више од половине испитаних девојака (61,5%) провери своју претпоставку у речнику, и скоро исто толико (61%) момака.

Велики проценат испитаника користи двојезичне речнике: момци 71,7%, девојке 66,9%. Једнојезични речник користи само 3,3% момака и 2,9% девојака, док нешто већи проценат испитаника користи и један и други речник: момци 15%, девојке 10,3%. Никада не користи једнојезични речник 3,3% момака и 8,1% девојака, док речник уопште не користи чак 6,7% мушкараца и 11,8% девојака. Дакле, не постоје статистички значајне

разлике међу половима у употреби речника ($p=.490$), али девојке ређе прибегавају употреби речника за разлику од момака. На питање зашто користе двојезични речник, 73,3% момака и 71,2% девојака је одговорило да им је тако лакше, 3,3% момака и 8,8% девојака је одговорило да не разуме објашњења на енглеском, док су остали одговорили да само и имају двојезичан речник. Ипак чак 29,6% момака и 28,6% девојака сматра да би употребом једнојезичног речника могли да науче још нових речи на енглеском језику.

Табела 3: Употреба стратегија према полу: средња вредност и стандардна девијација.

Стратегија	Пол	N	M	SD
Контекст	Мушки пол	60	4.18	1.18
	Женски пол	135	4.23	1.23
Речник	Мушки пол	60	3.23	1.24
	Женски пол	135	3.36	1.24
Анализа	Мушки пол	59	2.33	1.42
	Женски пол	135	2.01	1.29
Друг	Мушки пол	60	2.86	1.18
	Женски пол	135	3.01	0.99
Наставник	Мушки пол	59	2.40	1.21
	Женски пол	134	2.41	1.14

На питање зашто се не обраћају наставнику кад не знају значење нове речи, само 3,5% момака и 3% девојака је одговорило да не жели да наставник види да не знају шта реч значи, док 3,8% девојака има страх од реакције групе, а 31,6% момака и 28,8% девојака не жели да прекида наставу. Остали сматрају да је много лакше обратити се другу за кога верују да зна значење непознате речи.

Веома је занимљиво што чак 61% момака и 61,5% девојака не обраћа пажњу на тачно значење непознате речи уколико схвати значење реченице.

Од десет испитаника који су учествовали у квалитативном делу истраживања, две студенткиње нису попуниле упитник о стратегијама истраживања. Код осталих осам испитаника уочава се да пет испитаника и две испитанице као први корак при сусрету са непознатом речју користе контекст, док се један момак најпре обрати другу, а једна девојка покушава да разложи реч на делове. Дакле, највећи број испитаника који су учествовали у овом делу истраживања се најпре ослања на контекст, што је у складу са резултатима добијеним анализом упитника о употреби стратегија свих испитаника. На пример, у реченици *Taking too much water for household use*

will ___ the river (прихватљиви одговори су и *dry up* и *dry out*) испитаници имају у виду цео реченични контекст и кажу:

- Студент Д.: Има значење отицања, да је физички морала негде да оде, а ово *dry up* би значило да је отишла негде горе, да је испарила.
- Студенткиња А.: Треба *dry out*, да вода некако изађе из реке. Ово *up* би значило да вода испари на горе.

Као што се види из датих примера, испитаници не користе у овом случају аналогију са глаголима који садрже партикулу *up* и означавају свршетак радње. Ипак код глагола који означавају већи интензитет радње, на пример *eat up* у реченици *She has made a cake herself and wants us to help her eat it up* и *speed up* у реченици *The car always speed up going down the hill* испитаници кажу, на пример:

- Студент Л.: *Eat* је јести, само део или тако нешто, а *eat up* је у целисти.
- Студенткиња С.: *Eat up* јер мисле целу торту.
- Студенткиња С.: *Speed up* јер убрзава када идемо на неку низбрдицу, а *speed* је брзина.
- Студент В.: *Speeds up* значи убрзати, а *speed* је брзина.

Анализа ових примера показује да се у случају глагола *eat up* испитаници и ослањају на значење партикуле *up* (горе, више) и/или на аналогију са глаголима које већ знају и где је *up* ознака интензитета, али у случају глагола *speed up* улогу има контекст и интерференција именице *speed*, јер су свих пет момака и чак четири девојке рекле да је само *speed* именица, а не глагол.

Анализу речи поменутих осам испитаника сматра да користи најчешће као претпоследњи (два студента и једна студенткиња) или последњи корак (два студента и једна студенткиња), што је такође у складу са добијеним квантитативним подацима. Међутим, квалитативном анализом утврђено је да испитаници оба пола анализирају значење партикуле готово сваког глагола. На пример, испитаници објашњавају зашто треба рећи *The rain poured down*:

- Студент З.: Киша наравно да пада надоле.
- Студенткиња Ј.: Киша пада надоле.

За глагол *hunt down*:

- Студент З.: Оборите је, не може да бежи више.
- Студенткиња С.: Она пада.

Сличних примера је врло много, те се види да студенти нису свесни стратегија које користе, то јест немају развијене метакогнитивне стратегије.

Резултати добијени у току квалитативне анализе

Резултати квантитативне анализе показали су да постоје статистички значајне разлике међу половима у одговорима који се односе на шест различитих глагола *pour down*, *cool off*, *hunt down*, *speed up*, *eat up* и *use up* у укупно девет различитих реченица.

Статистички значајна разлика постављена на нивоу $p < .05$.

Значење интензификатора партикуле *down* у глаголу *pour down* уочило је 40 (59,7%) момака и 65 (44,8%) девојака ($p = .044$). Глагол *cool off* јавио се у две реченице: једном у идиоматизованом значењу (*We'll talk when you have cooled off*) и други пут у дословном значењу (*The biscuits cooled off for ages.*) Мушкарци у статистички значајно већем броју уочавају телично значење партикуле у идиоматизованом глаголу *cool off* – 58 (86,6%) у односу на девојке – 105 (72,4%), $p = .023$. Момци су у нешто већем проценту уочили и телично значење партикуле *down* у глаголу *hunt down* – 36 (53,7%), у односу на девојке – 57 (39,3 %), $p = .049$. Бољи резултат момци су постигли и када је у питању глагол *speed up* у реченици *The car always speeds up going down the hill*: 45 момака (67,2%), 71 девојка (49%), $p = .013$, али и у реченици *Can you do anything to speed up the building work?*: 47 момака (70,1%), а 79 девојака (54,5%), $p = .031$. Момци су постигли бољи резултат и када се ради о глаголу *eat up*, такође у две реченице. Момци су уочили да у реченици *_____ your vegetables and then go to bed*. недостаје фразни глагол у 28 (41,8%) случајева, а девојке у 32 (22,1%), $p = .003$. Фразним глаголом *eat up* тачно је попунило реченицу *She has made a cake herself and wants us to help her _____ it ____*. 58 (86,6%) момака, и 103 (71%) девојке, $p = .014$. Реченицу *Who has _____ all the milk?* фразним глаголом попунио је 31 (46,3%) момак, и 41 (28,3%) девојка, $p = .010$. Коначно, момци су у већем проценту приметили да у реченици *Most of the wood in developing countries is used for fuel* није потребно користити партикулу *up* уз глагол *use*: 40 момака (59,7%), 63 девојке (43,4%), $p = .028$.

У овом одељку биће размотрени одговори испитаника добијени за сваки поменути глагол у току квалитативне анализе. У свим случајевима требало је да испитаници кажу због чега су користили лексички, односно фразни глагол, то јест, требало је да објасне због чега су сматрали да је партикула потребна или не. На основу ових одговора може се закључити на који начин испитаници разумеју функцију партикуле.

У глаголу *pour down* партикула је ознака интензитета, јер глагол у себи већ садржи ознаку усмереног кретања надолу, и није ознака теличности. Само један испитаник мушког пола је уочио да је партикула *down* у овом случају ознака интензитета, док два момка и једна девојка такође уочавају да глагол *pour* садржи ознаку усмереног кретања, али сматрају да

је услед економичности језика партикула непотребна. Остали испитаници сматрају да је партикула неопходна јер “киша увек пада према доле”.

Глагол *cool* јавља се обавезно са партикулом *off* уколико је значење идиоматизовано (*смирити се после излива беса*). У дословном значењу партикула *off* има ознаку теличности. Два момка и једна девојка сматрају да само фразни глагол има идиоматизовано значење, што јесте био случај у датој реченици (*We'll talk when you have cooled off*), док четири девојке и два мушкарца сматрају да је партикула *off* искључиво ознака аспекта. Један испитаник мушког пола рекао је: „Тако сам чуо у филмовима.“ Овај студент је на самом почетку разговора рекао: „Ја све радим по слуху. Тако како сам чуо на филмовима” и потврдио запажања Грина и Оксфордове да једина стратегија коју мушкарци више користе јесте гледање телевизије и филмова (Green и Oxford 1995: 282). Коначно, један испитаник мушког пола сматра да не постоји комбинација *cool off* јер је неспојива, с обзиром на то да *off* значи *искључити*.

Када је у питању *hunt down*, одговори показују да испитаници закључују да се ради о теличном значењу на основу менталних представа – животиња је оборена.

Иако је код глагола *speed up* уочена статистички значајна разлика међу половима у броју тачних одговора у корист момака, одговори су показали да мушкарци не уочавају да је партикула *up* у реченицама *The car always speeds up going down the hill* и *Can you do anything to speed up the building work?* ознака интензитета јер су сви момци рекли да овај фразни глагол означава убрзање јер је само *speed* именица, а не глагол. Овакав одговор дале су четири девојке. Само једна девојка уочава разлику између глагола *speed* и глагола *speed up*.

У глаголу *eat up* партикула је ознака теличности. Међутим, код овог глагола који се јавио у реченици *Eat up your vegetables and then go to bed* утицај на одговор имао је разумевање ситуације. Иако сви испитаници уочавају да је партикула ознака теличности, три девојке и један момак сматрају да није нужно појести све што се налази у тањиру. Дакле, на девојке при избору глагола више утиче могућ ванјезички контекст.

Статистички значајне разлике уочене су још у једном задатку у којој је недостајао исти фразни глагол: *She has made a cake herself and wants us to help her ___ it ___*. Док су све девојке и један испитаник уочили да недостаје фразни глагол *eat up* како би се означила телична ситуација, чак три испитаника су признала да су користили фразни глагол пре свега због тога што су понуђене две линије, те су самим тим помислили да треба уписати и партикулу после заменице.

Чак три испитаника (једна девојка и два момка) уочили су у квалитивном делу истраживања да су на тесту погрешно употребили само

глагол *use* у реченици *Who has used up all the milk?* иако су резултати теста показали већи број тачних одговора момака. Сви испитаници су казали да фразни глагол означава да је потрошено све млеко.

Да испитаници тачно уочавају да партикула *up* има телично значење, потврђују и одговори добијени за глагол *use* у реченици *Most of the wood in developing countries is used for fuel*. Сви испитаници су објаснили да су користили глагол *use* јер се дрво користи и наставиће да се користи као гориво.

Закључак

На основу анализе квантитативног дела истраживања, може се закључити да на тумачење значења партикуле прозирног фразног глагола једино утиче број година учења језика, али не и пол. Ученици који не владају довољно добро енглеским језиком не могу да протумаче значење партикуле, односно створе менталне слике користећи анализу речи, контекст или аналогију.

Анализа стратегија које испитаници користе показала је да они најчешће користе контекст, међутим, врло често несвесно користе и анализу речи. Ипак, нису потврђене статистички значајне разлике између полова у употреби стратегија тумачења значења нове речи.

Анализом глагола код којих су се јавиле статистички значајне разлике показују да се ради о глаголима у којима је партикула ознака интензитета *pour down, speed up, eat up* и *use up*. Из одговора испитаника у квалитативном делу истраживања види се да испитаници понајпре анализирају просторно значење партикуле и/или контекст у ком се глагол јавља, а у једном случају (глагол *speed up*) испитаници до тачног одговора долазе елиминацијом речи *speed* пошто сматрају да је она именица, али не и глагол. Статистички значајна разлика у резултатима јавља се још код глагола *cool off* у идиоматизованом значењу и код глагола *hunt down*. Ипак, и анализа одговора у квалитативном делу истраживања не показује битне разлике у употреби стратегија међу половима.

На основу изложених резултата чини се да су разлике међу половима пре свега резултат индивидуалних разлика, а не употребе различитих стратегија. Сличан став већ постоји у досадашњој литератури (Ehrman и Oxford 1995: 69, Schmenk 2004). Ипак, будући да су друга истраживања наведена на почетку овог рада показала да се разлике међу половима понекад ипак могу уочити, проучавања у овој области треба неизоставно наставити како би се потврдио поменути став Ерманове, Оксфордове и Шменкове, које сматрају да су овакве појаве резултат индивидуалних разлика, или се доказало да разлике међу половима ипак постоје и да се јављају као последица социјалних утицаја (Tercanlioglu 2004) или чак комбинације социјалних и биолошких различитости (Wharton 2000: 235).

Литература

- Bacon, S. (1992): The Relationship between Gender, Comprehension, Processing Strategies, and Cognitive and Affective Response in Foreign Language Listening, *The Modern Language Journal*, 76/2, 160-178.
- Бикички, Н. и Јерковић, Ј. (2011): *The perception of telicity in transparent phrasal verbs*, The First International Conference on English Studies, English Language and Anglophone Literatures Today (ELALT), Филозофски факултет у Новом Саду, Одсек за англистику, Нови Сад, стр. 18-30.
- Boers, F. (2000). Metaphor Awareness and Vocabulary Retention. *Applied Linguistics*, 21/4, 553-571.
- Brinton, L. (1985): Verb Particles in English: Aspect or Aktionsart? *Studia Linguistica*, 39/2, 157-168, Malmö.
- Bügel, K. i B. P. Buunk (1996): Sex Differences in Foreign Language Text Comprehension: The Role of Interests and Prior Knowledge, *The Modern Language Journal*, 80/1, 15-31.
- Ehrman, M. E. i R. Oxford (1989): Effects of Sex Differences, Career Choice, and Psychological Type on Adult Language Learning Strategies, *The Modern Language Journal*, 73/1, 1-13.
- Ehrman, M. E. i R. Oxford (1995): Cognition Plus: Correlates of Language Learning Success, *The Modern Language Journal*, 79/1, 67-89.
- Giddings, C. (2001). What it means to be DOWN and OUT: the semantics of particles in English. http://www.rdg.ac.uk/app_ling/workingpapers/giddings.pdf.
- Green, J. M. i R. Oxford (1995): A Closer Look at Learning Strategies, L2 Proficiency, and Gender, *TESOL Quarterly*, 29/2, 261-297.
- Halpern, D. (2004): A Cognitive-Process Taxonomy for Sex Differences in Cognitive Abilities, *Current Directions in Psychological Science*, 13/4, 135-139. http://www.rdg.ac.uk/app_ling/workingpapers/giddings.pdf
- Kissau, S. (2006): Gender Differences in Motivation to Learn French, *The Canadian Modern Language Review*, 62,3, 401-422.
- Littlemore, J. (2001): Metaphoric Competence: A Language Learning Strength of Students With a Holistic Cognitive Style, *TESOL Quarterly*, 35/3, 459-491.
- Marini, M. M. (1990): Sex and Gender: What Do We Know? *Sociological Forum*, 5/1, 95-120.
- Maubach, A. i C. Morgan (2001): The relationship between gender and learning styles amongst A level modern languages students, *Language Learning Journal*, 23, 41-47,
- McCarthy, M. (1990): *Vocabulary*, Oxford: OUP.
- Nation, P. (2001): *Learning Vocabulary in Another Language*, Cambridge: CUP.
- Montgomery, S. (1998): Student learning styles and their implications for teaching.
- Oxford, R. i M. Nyikos (1989): Variables Affecting Choice of Language Learning Strategies by University Students, *The Modern Language Journal*, 73, 291-300.
- Schmenk, B. (2004): Language Learning: A Feminine Domain? The Role of Stereotyping in Constructing Gendered Learner Identities, *TESOL Quarterly*, 38/3, 514-524.
- Waibel, B. (2007): Phrasal Verbs in Learner English: A Corpus-Based Study of German and Italian students. Inaugural-Dissertation zur Erlangung der Doktorwürde der Philosophischen

Fakultät der Albert-Ludwigs-Universität Freiburg i. Br. (http://www.fridok.unifreiburg.de/volltexte/3592/pdf/Birgit_Waibel_Veroeffentlichung_Dissertation.pdf)

Wharton, G. (2000): Language Learning Strategy Use Bilingual Foreign Language Learners in Singapore, *Language Learning* 50/2, 2003-243.

Tercanlioglu, L. (2004): Exploring gender effect on adult foreign language learning strategies, *Issues in Educational Reserch*, 14/2, 181-193.

Подаци о ауторкама:

*др Наташа Бицици, Професор струковних студија на Високој пословној школи струковних студија у Новом Саду,
e-mail: tadon@sbb.rs*

мр Јелена Јерковић

*Виши предавач за енглески језик на Технолошком факултету у Новом Саду,
e-mail: jemit@uns.ac.rs*

ВНЕДРЕНИЕ НООСФЕРНОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ КАК СРЕДСТВА ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ОБРАЗОВАНИЯ В КОНТЕКСТЕ ЭКОНОМИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ СТРАНЫ

Резюме *В статье рассматриваются причины кризиса системы образования в России. Описывается суть педагогической ноосферной технологии, подходы, принципы, технологический аспект, организация и преобразование учебных занятий. Рассматриваются этапы внедрения ноосферного образования. Приводятся базы практик, реализующих ноосферную педагогическую технологию, перечень конференций, а также список авторов и исследователей педагогов-практиков, занимающихся вопросами ноосферного образования в целом и педагогической ноосферной технологии в частности на территории России и Украины. Кроме того, приводится влияние педагогической ноосферной технологии на повышение уровня эффективности образования и экономического потенциала страны.*

Ключевые слова: ноосфера, ноосферное образование, ноосферная педагогическая технология, ноосферная педагогика, творчество

УВОЂЕЊЕ НООСФЕРНЕ ПЕДАГОШКЕ ТЕХНОЛОГИЈЕ КАО СРЕДСТВА ЗА ПОВЕЋАЊЕ ЕФИКАСНОСТИ ОБРАЗОВАЊА У КОНТЕКСТУ ЕКОНОМСКОГ РАЗВОЈА ЗЕМЉЕ

Апстракт *У раду се разматра криза образовног система у Русији условљена великим друштвено-политичким променама, а огледа се кроз смањени морално-етички потенцијал образовања, недовољни утицај образовања на општи културни ниво становништва, кроз губљење интересовања за школовање, заборављање богатих традиција руског образовања, релативно низак рејтинг руских универзитета у свету, нестанак појмова као што су високи морал, одговорност, поштење, савест и др. Полазећи од кључне улоге образовања у решавању кризних друштвених стања, за превазилажење настале ситуације предлаже се увођење ноосферне технологије образовања. У својој суштини ова технологија ослања се на руски космозам – филозофски и културни правац настао у Русији средином 19. века, као и на његово учење о прелажењу биосфере у ноосферу под утицајем човековог стваралаштва. У раду се описује суштина нове педагошке технологије, приступи, принципи, концепција и организација наставе. Концепција ноосферног образовања разрађена је на основу интеграције достигнућа више савремених правца различитих наука, при чему се узимају у обзир медицинске, биолошке, физиолошке, неурофизиолошке и психолошке карактеристике човековог контакта са информацијама. Нова концепција посматрана као јединство научно-теријских, гносеолошких, методоло-*

¹ Dementeva_oksana@mail.ru

шких и практичних аспеката образовања, реализује се кроз формирање представа о целовитости света и човека као дела тог света, кроз трансформацију парадигме знања у парадигму делатности, кроз увођење интерактивних и практично оријентисаних технологија, кроз формирање ноосферних (општељудских) вредности, кроз јачање учениковог духовног, психичког и физичког здравља, кроз стално учење ученика у социјалним активностима, кроз међусобну повезаност и прожимање образовних наставних дисциплина, кроз садржаје образовних програма. У раду се даље разматрају етапе увођења ноосферног образовања. Наводе се подаци о практичној примени ноосферне педагошке технологије, набрајају научне конференције, посвећене овој проблематици, списак аутора из Русије и Украјине који се баве различитим аспектима ноосферног образовања и педагошком ноосферном технологијом.

Кључне речи: ноосфера, ноосферно образовање, ноосферна педагошка технологија, ноосферна педагогија, стваралаштво.

INTRODUCTION OF NOOSPHERIC PEDAGOGICAL TECHNOLOGIES AS A MEANS TO INCREASE THE EFFECTIVENESS OF EDUCATION IN THE CONTEXT OF THE ECONOMIC DEVELOPMENT OF THE COUNTRY

Abstract *The article explores the reasons of the crisis of the educational system in Russia. The essence of pedagogical noosphere technology, approaches, principles, the organization and alteration of the lessons are described. The stages of the application of noosphere education are mentioned, examples of noospheric educational practice are given, as well as the list of conferences and the name-list of teachers, researches studying noosphere technology and pedagogical noosphere technology in Russia and Ukraine. Also, the influence of this technology on the progress of education and on the economic potential of the country is discussed.*

Keywords: Noosphere, noosphere education, noosphere pedagogical technology, noosphere pedagogy, system of education.

В России после попытки достичь образа человека коммунистического будущего, людей социализма стали перевоспитывать в буржуа западного образца - предпринимателей. Те, кто в управляемом хаосе не стали «новыми», не адаптировались, не проявили социально-профессиональную мобильность, оказались на грани выживания, которую многие не смогли преодолеть, и опустились на дно социального слоя.

На фоне этих изменений в 90-тые годы меняется российское обучение и воспитание, основанное на отсутствии всякой государственной стратегии развития общества, кроме как идеи потребления и развлечения, что фактически лишает страну возможности развития и приводит к деградации общества.

Система образования, несёт весомую часть ответственности за будущее государства. От неё зависит решение задач обучения и воспитания подрастающего поколения, насколько оно будет готово решать насущные

проблемы государства, появятся ли новые концепции, способные усилить духовно-нравственную сторону населения страны. Однако, Российская система образования подошла к «точке бифуркации», когда возникает вопрос – перейдет ли она на новый, более дифференцированный и высокий уровень, или образование, как и прежде, будет системой хаотической вследствие глубокого кризиса, о котором свидетельствуют:

- резкое снижение нравственно-этического потенциала образования;
- слабое влияние образования на общий культурный уровень населения;
- падающий в обществе интерес к образованности человека;
- исчезающие из повседневности понятия высокой нравственности, ответственности, чести и совести, этической оценки своих действий по отношению к природе и обществу, а также своего поведения в межличностных взаимодействиях;
- низкий международный рейтинг университетов России;
- предающиеся забвению традиции российской школы и т.д.

Для решения выше указанных проблем необходимо применять новую методологию образования. Назрела необходимость поиска инновационных методик и технологий. В настоящее время в РФ официально зафиксировано более 500 образовательных технологий, которые, безусловно, способствуют продвижению в сторону инноваций, так например: отказ от устаревших педагогических шаблонов, упор на здоровье, личностно-ориентированное, ускоренное, развивающееся, религиозное, трудовое обучение и воспитание и др.

Между тем, анализ педагогических методов и технологий выявил общий недостаток, который заключается в не соответствии требованиям системной полноты, целостности ведения окружающего мира, междисциплинарных связей, а также взаимодействия, взаимозависимости научных знаний и природы. А потому поиск нового остался актуальным.

Как говорится «всё новое – давно забытое старое». Наиболее продуктивную, своевременную и стратегически верную идейную платформу для будущего образования России многие педагоги нашли в возрождении и реализации «русского космизма», которая оформилась ещё в XIX веке.

Сущность данного направления заключается в том, что биосфера, перерабатываясь научной мыслью Homo Sapiens, переходит в своё новое состояние – в ноосферу.

Наука в большей степени оказывает влияние на биосферу Земли, меняет условия жизни, геологические процессы, энергетику планеты, сле-

довательно, сама научная мысль - явление природное и должно работать на развитие и безопасность страны согласно законам природы.

Ноосферное образование, строится на взглядах и идеях выдающихся мыслителей современности таких как: Владимир Иванович Вернадский, (теория биосферы и ноосферы), Альберта Швейцера (теория универсальной этики), Никиты Николаевича Моисеева (идеи коэволюции и экологического императива), Константина Николаевича Вентцеля (космической педагогики). Они всё большее привлекают внимание педагогической науки, разрабатывающей образовательные системы, методики и технологии, актуальные для современного развития общества.

Концепция Ноосферного образования разработана на основе интеграции передовых достижений многих современных направлений науки с учётом медицинских, биологических, физиологических, нейрофизиологических и психологических особенностей работы человека с информацией. В ней представлено неразрывное единство научно-теоретической, гносеологической, методологической и практической части, реализующиеся через:

- формирование представления о целостности окружающего мира, о человеке, как частице этого мира;
- изменение «знаниевой» парадигмы на «деятельностную»;
- внедрение интерактивных и практико-ориентированных технологий;
- формирование ноосферных (общечеловеческих) ценностей;
- укрепление духовного, психического и физического здоровья школьников;
- постоянное участие учеников в социальных проектах;
- содержание образовательных программ путём интеграции с вопросами устойчивого развития местного сообщества, региона, страны, планеты;
- взаимоинтергацию образовательных учебных дисциплин.

На сегодняшний день в России и на Украине существуют несколько технологических направлений ноосферного образования. Так, Наталья Владимировна Маслова разрабатывает социальную технологию как средство управления образовательным процессом, обеспечивающее систему воспроизводства образования в заданных параметрах: качеств, свойств, объёмов, целостности структуры, что полностью лежит в сфере технологий социального управления. Автор считает, что подготовить умелого управленца для образовательной отрасли можно лишь одним путём – трансформировав его мышление в целостное, системное, проектное по программе «Проектное мышление руководителей» [7, Маслова, 2002, с.8].

Галина Петровна Сикорская рассматривает педагогическую технологию ноосферного образования, как полисенсорное погружение в природно-историческую и культурную среду ближайшего окружения. Она представляет собой общечеловеческую модель «Учителя – Ученика – Родителя – Общества – Планеты», живущих по законам мироздания и природы. Суть состоит в том, что ближайшая природная и социальная среда становятся активным средством обучения и воспитания и несёт определенную информацию о своём состоянии – через движение, форму, цвет, звук, запах. Информация, усваиваясь, оказывает существенное влияние на поведение человека [3, Сикорская, 2013, с. 112].

При этом, в процессе обучения и воспитания следует уделять особое внимание развитию творческих возможностей человека на физическом, личностном, межличностном, социальном и универсальном уровнях развития личности [7, Маслова, с.8]. В тоже время следует отметить, что при оценивании учащихся также должна учитываться степень освоения, понимания взаимосвязи, взаимопроникновения дисциплин, а также творческого подхода к выполнению задания. Оценивание творчества не предполагает выставления отрицательных оценок, следовательно, в большей степени развивается уважение к творческой личности.

Для внедрения педагогической ноосферной технологии необходимо учитывать простые правила, которые важно осмыслить и применять. К ним можно отнести: опыт самонаблюдения, тренинг самопознания и чуткость к собственным ощущениям, исключение из личного обихода источников лжеинформации (телепередачи, сериалы, новости, ток-шоу, грубую музыку и речь, мысли и чувства), т.е. всё, что способно естественным образом перестроить детектор собственной истины и чуждой учащемуся лжи [8, Маслова, 2011 с.7].

Среди педагогических подходов возможно использование:

- личностно-гуманной педагогики Шалвы Александровича Амонашвили, ориентирующей учителя на восприятие инноваций;
- русской родовой школы Михаила Петровича Щетинина, ставящей во главу угла уникальные возможности интеллекта, волю и дух ученика, которые должны служить на благо Природы и Родины;
- здоровьеразвивающей технологии Владимира Филипповича Базарного, являющиеся неременным атрибутом Школы Будущего, способствующей сохранению здоровья населения страны. Как известно, здоровый работник - хороший работник – хорошая экономика страны;
- педагогики здравого смысла Алексея Михайловича Кушнера, ратующей за приоритет природосообразности через обучение языку.

Данные подходы, представленные в ноосферной парадигме, являются фрагментарными и вспомогательными по отношению к передовой научной концепции генетического энергоинформационного пространства мира и всех его систем (Человек – Общество – Техника – Наука – Образование – Культура – Символы и т.д.) [9, Петрова, 2011].

Педагогическая ноосферная технология образования – гибкая технология, биологически адекватная природе человека. В качестве основополагающих она провозглашает принципы естественных для человека условий учёбы:

- смены активности и мышечной релаксации в ходе урока как естественного биоритма для психофизического комфорта учащихся и педагога;
- учёбы в мини-группах (по 8 – 12 чел.),
- функционирования в одном классе одновременно мини-групп, разноразрядных по подготовке и психофизическим особенностям;
- возможности перехода учащихся из группы в группу с целью поиска наиболее комфортных условий учёбы и соответствующего уровня подготовки;
- тесного личного контакта с 2 – 3 педагогами по одному предмету с целью корректировки знаний, умений и укрепления коммуникативных способностей учащихся.

В рамках описываемой технологии могут использоваться широкие спектры общеизвестных современных педагогических методик и технологий, а именно: развивающее, интерактивное, коммуникационное обучение; личностно-ориентированная, модульно-блочная, контрольно-корректирующая, исследовательская, проектная технологии, технология уровневой дифференциации, дебаты, игры и т.д.

Кроме того, можно отметить метод психодиагностики индивидуальных способностей личности, который основывается на знании психической природы и самооценки ученика как средства постижения предназначения в мире. Эффективной методикой является релаксационно-активные технологии в преподавании предметов гуманитарного цикла в рамках формирования экологичного мышления. Обучение в состоянии релаксации способствует развитию мнемических процессов, интуиции за счёт снятия стрессов. Через игру, удовольствие, подключение личного опыта ученика и всех каналов восприятия информации, педагог увлекает ребенка в мир навыков и умений. Этапы релаксации чередуются с этапами активной учебной деятельности. Например, при изучении вопросов культуры, можно комбинировать интеллектуальные разминки, введение нового материала, обсуждение или творческие работы по новой теме с музыкой, чтением вслух, наглядностью. Эта методика предполагает использование «метода погружения» в проблему [9, Петрова, 2011].

Стоит отметить, что формированию гармоничного экологичного мышления способствуют мифы, образы, народная мудрость, сохраняясь в языке тысячелетиями, отражают реальность живой природы. Реализация ноосферной парадигмы в экологическом образовании также подразумевает конструирование содержательных линий образования на основе понятий Природа и Культура [9, Петрова, 2011].

Технологический аспект педагогической ноосферной технологии направлен на:

- интеграцию естественнонаучного, гуманитарного и технического знания в формировании единой картины мира;
- развитие мотивации к творческой деятельности на основе интеграции знаний и умений;
- переключение с одного вида творчества на другой;
- полисенсорное освоение окружающего мира (включение в образовательный процесс дополнительных каналов связей с природой посредством взаимодействия всех органов чувств);
- полисенсорное самопознание обучающихся (аутогностика);
- погружение в природно-историческую и научно-исследовательскую среду;
- сократовский метод обучения;
- проектную деятельность;
- межпоколенный многомерный диалог;
- школу толерантности межкультурного взаимодействия;
- здоровьесбережение участников образовательного процесса;
- межпоколенной передачи созидательного опыта [5, Сикорская, 2006, с 85].

Рассмотрим компоненты REAL-технологии соответственно их буквенному отображению в понятийной формуле.

Критерием эффективности педагогической ноосферной технологии является социальное время, необходимое для выполнения работы по получению качественных знаний.

Эффективность технологии легко устанавливается как $V=A/T$, где V – социальное время; A – вся работа по изучению предмета; T – технология.

Под работой понимается вся программа школьного курса, включая выработку умений и навыков. Качество выполнения этой работы проверяется традиционным способом: контрольные работы, тесты, экзамены.

Социальное время – V - оптимально необходимое время с включением всех материальных, технических, финансовых, кадровых и др. затрат общества за период проведения образовательного процесса. В этом случае: $V_{\text{соц}}=A/T$.

Педагогическая ноосферная технология не имеет необходимости в коренном реформировании для внедрения [1, Маслова, 2009, с. 113-114]. Её можно организовать на существующих программах в любой школе, не перестраивая классы и не нарушая учебные планы. Но потребуются затраты на переподготовку преподавателей, учебно-методическое оснащение. Так, например, взаимная интеграция дисциплин предполагает пересмотр, доработку, переработку учебно-методических комплексов дисциплин: лекционного материала, осмысление и уточнение вопросов зачётных, экзаменационных, семинарских, практических занятий. Учебно-методическая литература для учебных заведений реализующих педагогическую ноосферную технологию должна носить практико-ориентированный, деятельностный характер. «Ноосферный учебник» не должен содержать никакой информации, никаких заданий, которые не были бы связаны с реальной, повседневной жизнью учащихся, их практическими действиями, с жизнью их социальной среды [10, Спартин, 2000].

Удобство этой технологии состоит в том, что её можно вводить, не вызывая резкого разрушения существующей системы образования, по мере готовности учителей, поэтапно, ступенчато: сначала один или два предмета переводятся на новую технологию, а по мере подготовки учителей и другие предметы.

Остановимся на этапах повсеместного внедрения описанной нами технологии.

На начальном этапе формирования системы ноосферного образования крайне важно обращение к образовательным моделям, в которых упор делается на развитие у учащихся «критического мышления». Педагогические технологии таких моделей основаны на диалогическом принципе. Для учебного процесса этих моделей характерны ситуации: 1) когда учитель предлагает дискуссии по спорным вопросам, имеющим особое значение для учащихся, подвергает вместе с ними сомнению очевидные, казалось бы, истины; 2) когда учащиеся проектируют свою учебную деятельность на основе осознанной мотивации.

Здесь необходима преобразование:

- специализированных школ и отдельных классов в традиционной общеобразовательной школе;
- курсов и семинаров подготовки педагогов и менеджеров;
- разработка и издание учебной и методической литературы;
- популяризация идей ноосферного развития.

Вторая стадия - строительство школ в ноосферных поселениях на основе принципиально новых архитектурных решений, организация образовательного процесса в них на базе нового опыта.

Заключительная стадия - перевод всей системы образования в русло ноосферного развития, в которой ноосферное образование станет просто нормальным образованием [10, Спартин, 2000].

В России уже существуют заведения, которые перешли или в процессе перехода на ноосферное образование. Так, например, в 2004 году, благодаря инициативе ректора Гейдара Мамедовича Иманова, Смольный институт Российской академии образования (СИ РАО) взял курс на становление на своей базе университета новой формации – ноосферного университета. Эта долгосрочная стратегия стала предметом внимания формирующегося ноосферного образовательного движения в России.

С 2009 года на базе Смольного института РАО стали проводиться ежегодные всероссийские научные конференции с участием представителей других стран по программе: «Ноосферное образование в евразийском пространстве». По материалам этих конференций издано три тома коллективных монографий «Ноосферное образование в евразийском пространстве», причём II-й и III-й тома в виде двух книг (таким образом 5 книг 3-х томного собрания).

На указанных конференциях и в монографическом (трёх томном) цикле получили постановку и развитие следующие научные направления научной школы Ноосферизма:

- ноосферная педагогика (Г.М.Комарницкий, В.Г.Егоркин и другие);
- ноосферное воспитание (И.П.Арефьев);
- ноосферная антропология (О.Г.Кириллова, А.В.Князев, В.П.Казначеев, А.И.Субетто, О.П.Краснова и другие);
- концепция индивидуальной «ноосферы» человека в образовании и просвещении (В.П.Казначеев, О.Л.Краева);
- ноосферная психология (А.И.Субетто, С.П.Позднева, Р.В.Маслов, Е.А.Ковалев и др.);
- ноосферная познавательная модель (С.А.Вишнякова, И.А.Бирич, О.Т.Панченко и др.);
- ноосферная парадигма педагогической валеологии (Л. Г. Татарникова, Е. А. Ковалёв, О. А. Рагимова и др.) [2, Субетто, 2012, с.49-50].

Первая ноосферная школа в России была создана в Красноярске в 1989 году авторским коллективом под руководством А.М. Буровского. Им были экстраполированы на область практической педагогики идеи ноосферологии и космической философии в целом. Для реализации проекта была создана лаборатория «Ноосферная школа» при КК ЦНПКПК, а затем научно-методический Центр ноосферно-экологического образования при Октябрьском РОНО г. Красноярска. Программы «Ноосферной школы» ведутся в нескольких школах города, а также в г. Боровске Калужской области.

Приведем примеры названия некоторых моделей: «Школа достижения социально-экологической компетентности на основе акмеологического подхода» (школа №17г. Краснотурьинск, Свердловской области), «Экологический лицей – модель развития холистического взгляда на мир» (эколицей №3, г. Екатеринбург), «Ноосферное образование – взгляд в будущее малого города» (школа №3, г. Березовский, Свердловской области), «Развитие школы на основе социальной активности детей в исследовании Земли и ближайшего Космоса» (школа села Сайгатино, Сургутский район, ХМАО) [5, Сикорская, 2006, с.84]. Кроме того, в Ивановской области базой ноосферитов является кафедра философии Ивановского государственного университета, делающая основной акцент на вопросах «ноосферного школьного образования». В г.Тамбове объединения ноосферитов работают на базе Тамбовского государственного университета. В Татарстане действует «Научный Центр «Ноосферные знания и технологии Республики Татарстан». Функционирует Хабаровский региональный научный центр ноосферных технологий. Москва является главным центром движения ноосферитов в России. Основные организации ноосферитов – Фонд имени В.И. Вернадского, а также 2 московских отделения Российской академии естественных наук (РАЕН) – Отделение «Ноосферное образование» (председатель – Маслова Н.В.) и Отделение «Ноосферные знания и технологии» (председатель – Никитин А.Н.). На Украине, г. Севастополь в частной школе «Московиты» и многие другие. Однако, опыт данных учреждений мало известен, как в России, так и зарубежом, соответственно, нуждается в распространении и научно-практическом обсуждении

Таким образом, можно заключить, что в РФ и некоторых бывших союзных республиках за последние 25 лет накоплено большое количество исследований в области ноосферного образования, разработаны педагогические ноосферные технологии, позволяющие сформировать людей нового образа мышления, способного соединять достижения науки с законами природы. Сознаны базы практического внедрения и научного исследования, одним из направлений которых является изменения модели будущего специалиста, способного решать социальные, политические экономические проблемы страны.

Кроме того, внедрение педагогической ноосферной технологии позволяет повысить нравственно-этический, культурный, ценностный уровень, укрепить духовное состояние, сохранить психологическое и физическое здоровье подрастающего поколения. Всё выше перечисленное позволит улучшить экономический потенциал страны, а также повысить уровень жизнедеятельности людей, престижа российского образования, возродить научные идеи передовых русских школ, повысить эффективность образования и в целом экономическое развитие страны.

Литература

- Зеленова Льва Александровича (2012): Ноосферная общественная академия наук, Астерион., – 75с.
- Маслова Н. В. (2009): Золотой ключик для учителя: основы ноосферной педагогики. – Москва-Севастополь., – 158 с.
- Маслова Н. В.: Ноосферное образование – фундаментальная социальная технология // Крымская Академия образования и науки (электронный сайт журнала) <http://canon.crimea.ua/noosphere-education>
- Маслова Н. В.: Как включить собственный детектор истины? О глубинных процессах природосообразного воспитания // Крымская Академия образования и науки (электронный сайт журнала) <http://canon.crimea.ua/dyhovnoct-i-nravstvennost-noosferu>
- Петрова Е. А.: Ноосферная педагогическая парадигма в экологическом образовании Центр экологической политики и культуры (Электронный сайт) <http://yaroslav.ecologyandculture.ru/index.php?cnt=238>
- Сикорская Г. П. (2006): Реализация идеи ноосферного образования в Уральском регионе. //Актуальные проблемы образования: региональный аспект. Екатеринбург: Издательство «ЭНТ».- С.83-86.
- Сикорская Г. П. (2012): Ноосферный вектор в образовательной парадигме XXI века // «Русский космизм» и ноосферное образование в современной России. Научный диалог. –. – № 5 Педагогика – С.71-90.
- Сикорская Г. П. (2013): Полисенсорная технология взаимодействия с миром природы в практике ноосферного образования, Научный диалог. — № 4 (16): Психология. Педагогика. – С. 109–125.
- Спартин В. (2000): Ноосферная педагогика. О формировании ноосферного менталитета // Биосфера (Электронный научный журнал). — №2. [Электронный ресурс]. www.ihst.ru/~biosphere/Mag_2/spartinA.htm
- Субетто Александр Иванович (2012): Ноосферная научная школа в России: итоги и перспективы. С.-Петербург
- Ульянова М.В. (2012): Периодическая система общих законов управления как алгоритм эволюционирования цели. Сборник докладов научно-исследовательских работ. – Ялта.. - 152 с. Научный редактор - д.психол.н. Н.В.Маслова.

Сведения об авторе:

Дементьева Оксана Мироновна, Кандидат педагогических наук, Доцент кафедры Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования Московский психолого-педагогический университет, негосударственное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Столичный институт иностранных языков»

*E-mail: Dementeva_oksana@mail.ru; okdemira@gmail.com; oka76@mail.ru
Российская федерация, 111555, г. Москва, улица Молостовых дом 11, корпус 6 квартира 76*

ДРЖАВНИ СТРУЧНИ ИСПИТ И ПРОФЕСИОНАЛНА УЛОГА УЧИТЕЉА

Апстракт Предмет овог проучавања јесу промене у перцепцији државе у односу на професионалну улогу учитеља од 1898. године, када је у Србији први пут дефинисано приправништво као фаза професионалног образовања учитеља, до почетка Другог светског рата. Држава као послодавац процењивала је спремност приправника за стални радни однос на основу резултата остварених на државном стручном испиту. Циљ овог проучавања је сагледавање професионалних улога учитеља које је држава промовисала кроз концепцију тог испита. На основу анализе нормативне основе према којој је конципиран испит, констатовано је да су промене у перцепцији улоге учитеља бивале условљене карактером државне политике и да су се кретале од поимања учитеља као реализатора наставног програма у доба режима краља Александра Обреновића, преко истраживача сопствене праксе у доба парламентарне демократије, до схватања учитеља као преносиоца државне идеологије у доба започето шестојануарском диктатуром. Констатовано је такође да су исходи иницијалног образовања учитеља углавном били у неравнотежи са професионалном улогом учитеља коју је очекивала држава као послодавац.

Кључне речи: државни стручни испит, практичан учитељски испит, приправник, професионална улога.

CIVIL SERVICE EXAMINATION AND PROFESSIONAL ROLE OF THE TEACHER (HISTORICAL PERSPECTIVE)

Abstract The object of this study were the changes in the perception of the State related to the professional role of the teacher from 1898 when internship was, for the first time, defined as a phase in professional teacher education to the beginning of the Second World War. The State, as the employer, assessed the readiness of a trainee for full employment according to their results at the civil service examination. The aim of the study was to screen the professional roles of the teacher which the State promoted through the concept of the examination. By analyzing the normative base on which the examination was designed we concluded that the changes in the perception of the teacher's roles were dependent upon the character of the state policy and ranged from the view of the teacher as the implementer of the curriculum during the reign of the king Aleksandar Obrenović, then the researcher of their own practice in the period of the parliamentary democracy, and finally the transmitter of the state ideology in the period of the so-called Sixth-of-January Dictatorship. It was also found out that the outcomes of the initial teacher education were not in balance with the professional role of the teacher that the State expected as the employer.

Keywords: civil service examination, teacher's practical exam, trainee, professional role.

¹ avilic@f.bg.ac.rs

ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ЭКЗАМЕН И ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ РОЛЬ УЧИТЕЛЕЙ (ИСТОРИЧЕСКАЯ ПЕРСПЕКТИВА)

Резюме Предметом данного исследования являются изменения в восприятии государства по отношению к профессиональной роли учителей от 1898 года, когда в Сербии впервые определяется стажировка в качестве этапа профессионального образования учителей, до начала Второй мировой войны. Государство как работодатель оценивало готовность стажеров для постоянной работы на основе результатов, достигнутых на государственном экзамене. Целью данного исследования является оценка профессиональных ролей учителей на основе концепции проведения государственного экзамена. На основе анализа нормативной базы проведения экзамена было отмечено, что изменения в восприятии роли учителей были вызваны характером государственной политики: начиная от восприятия учителя как исполнителя учебной программы во время правления короля Александра Обреновича, через понимание роли учителя как исследователя собственной практики во время парламентской демократии, до восприятия учителя как носителя государственной идеологии в период январской диктатуры. Было также отмечено, что результаты подготовки и образования учителей, как правило, не совпадали с профессиональной ролью учителей, которую навязывало государство как работодатель.

Ключевые слова: государственный экзамен, практический экзамен, стажер, профессиональная роль.

Приправник, држава и професионална улога

Професионално образовање наставника посматрано као систем обухвата три сегмента: иницијално професионално образовање, приправништво и стручно усавршавање. Приправништво је „фаза увођења у професију у којој је акценат на стицању педагошког искуства које треба да се надовеже на богато академско знање“ стечено у претходној фази професионалног образовања. (Вујисић, 2004) Оно је и почетна фаза развоја професионалног идентитета током које се јављају и разрешавају многобројне дилеме и развија сопствена професионална улога. Приправништво је и период у професионалном животу током којег се сусрећу професионалне компетенције младог учитеља, развијане претходним образовањем, с очекивањима послодавца, а то је – држава.

Предмет нашег проучавања јесу промене у перцепцији државе у односу на професионалну улогу учитеља од 1898. године, када је у Србији први пут дефинисано приправништво као фаза професионалног образовања учитеља, до почетка Другог светског рата. Држава, као послодавац, процењивала је спремност приправника за стални радни однос на основу резултата оствареном на државном стручном испиту. Циљ нашег проучавања

је сагледавање професионалних улога учитеља које је држава промовисала кроз концепцију тог испита.

Категорија учитеља приправника први пут је дефинисана у *Закону о народним школама* 1898. године. Према члану 49. Закона, приправник или приправница је лице са положеним испитом зрелости у учитељској или средњој школи, односно са положеним учитељским испитом у Вишој женској школи. Предвиђено је да приправништво не буде плаћено, да траје две године и да се оконча полагањем практичног учитељског испита, како је називан државни стручни испит за учитеље, који је кандидату обезбеђивао стално радно место у учитељској професији.

Израз „практични учитељски испит“ 1898. године није представљао новину у школским прописима у Србији. У претходним периодима тако је називан испит који су полагали привремени учитељи – кандидати за учитељски позив без одговарајуће стручне спреме, тј. без дипломе завршног испита у учитељској или вишој женској школи. Први документ којим се регулише такав испит датира из 1883. године. Закон из 1898. године није разликовао категорије приправника (учитеља који су стекли потпуно стручно образовање) и привремених учитеља. И једни и други били су обавезни да након две године службе полажу државни стручни испит. Ова разлика између две категорије почетника у учитељском звању биће подвучена 1904. године.

Приправник је требало да испуни неколико услова да би постао кандидат за звање сталног учитеља. Прво, требало је да има минимум две године наставног рада у народној школи, друго, да је његов рад надзорна служба процењивала на годишњем нивоу као најмање „добар“ (према петостепеној скали од „недовољан“ до „одличан“), треће, да је држављанин Краљевине Србије, односно Краљевине СХС (Југославије).

Увођењем државног стручног испита акценовано је неколико вишесмерних релација између државе, учитељске школе и учитеља као актера подједнако заинтересованих за професионално образовање учитеља. Прво, наглашена је чиновничка позиција учитеља, иначе први пут дефинисана 1857. године. Државни стручни испит представљао је изванредан облик гаранције да ће рад на подучавању ученика у основним школама бити углавном једнообразан у смислу садржаја и метода рада, што је обезбеђивало држави и извесну контролу над наставом.

Друго, увођењем приправништва стручно образовање учитеља је надограђено обавезном етапом која се завршавала „другим испитом зрелости“. како се у стручним расправама називао државни стручни испит. Истицано је да успешно положен испит зрелости у учитељској школи не гарантује да ће кандидат положити успешно и стручни испит. Сматрало се да управо у интервалу између ова два испита млади учитељ показује своју „зрелост“ у професионалном смислу, која се огледа у његовом односу према

потреби континуираног стручног образовања и самообразовања. Свест о тој потреби може се стога сматрати једним од основних резултата образовања током приправништва. Други резултат, повезан с претходним, јесте активна навика стручног усавршавања. Државни стручни испит је зато посматран и као мотивациони и као контролни фактор у понашању приправника, који може утицати на достизање ових резултата.

Треће, истицањем у први план способности учитеља за самостално учење у пракси и кроз праксу, као једног од циљева стручног образовања, овај испит може се посматрати и као стављање под лупу квалитета иницијалног образовања учитеља. Четврто, концептом државног стручног испита истицан је смер у коме самообразовање приправника треба да се креће, а који ће бити језгро, из угла државе, пожељне професионалне улоге учитеља. Та улога, међутим, није била увек у складу с улогом за коју је учитељ припреман током иницијалног образовања.

Може се претпоставити да је државни стручни испит, с обзиром на околности у којима се већина учитеља налазила током приправничког стажа и на значај који је диплома с овог испита имала за њихов даљи професионални живот, представљао значајну дирекцију учитељу у дефинисању сопствене професионалне улоге.

За већину приправника прво радно место налазило се у сеоским, неподељеним и непотпуним основним школама у којима је радио један учитељ. Додатну отежавајућу околност представљало је нерегулисано питање сталности учитеља у месту службовања. Наиме, услед „потреба службе“ Министарство је имало право да учитеља, било које категорије, у било које доба школске године пошаље на рад у другу школу. Известан облик менторске подршке приправницима наговештен је тек у *Закону о народним школама* из 1929. године, којим се препоручује да се они распоређују у потпуне основне школе како би могли да посматрају рад старијих колега. Млади учитељи су, дакле, били оријентисани на читање стручне литературе и самосталне покушаје примене знања и вештина стечених током иницијалног образовања.

С друге стране, диплома о положеном државном стручном испиту за приправника је значила и корак напред у егзистенцијалном смислу. Испитом је проверавано да ли је „кандидат способан за учитељски позив“ (Закон...,1898; Закон...,1904) Кандидат је усмеравајући се ка испитом траженим „способностима“ формирао контуре своје професионалне улоге. Значај испитних очекивања бивао је утолико већи уколико је кандидат, услед околности у којима је радио, био више препуштен сам себи током приправничког стажа. Трошкове пута и боравка у граду где је испит полагао сносио је кандидат. У предатном периоду, док је Београд био једино место полагања овог испита, ти трошкови су износили око две приправничке плате.

Финансијски притисак тако је додатно доприносио значају који је испит имао за приправника.

У периоду од увођења приправништва до почетка Другог светског рата примењивана су сукцесивно три модела државног стручног испита, у којима смо препознали три професионалне улоге учитеља пожељне из угла државе

Учитељ као реализатор наставног програма (1900–1904)

Према *Закону о народним школама* из 1898, сви приправници и привремени учитељи били су обавезни да испит положи. Државни стручни испит за учитеље први пут је регулисан 1900. године, када су донета „Правила о полагању практичног учитељског испита“. Испит се реализовао у септембру у Министарству просвете пред комисијом административно-техничког карактера – министарски изасланик, школски надзорник и три учитеља народних школа. Испит се састојао се из два сегмента, писменог и усменог, повезаних условом да је пролазна оцена на претходном неопходна за приступање наредном сегменту испита. Кандидат је сматран „способним за учитеља основне школе“ уколико на испиту добија најмање оцену три. Они који испит не положи имали су право да га полажу само још једанпут.

Писмени испит подразумевао је израду есеја („расправе“) на задату тему или састављање припреме за реализацију одређене наставне јединице. У члану 8. Правила, наводи се да „расправа мора бити кратка и прегледна, а предавање удешено онако како би га кандидат држао у школи“. (Правила..., 1904) Кандидати нису имали право коришћења литературе, нити бележака. Писмени испит трајао је четири школска часа.

Критеријуми за оцењивање писменог рада дати су уопштено: комисија „пази и на облик и на садржину и цени општу зрелост приправникову“ (чл. 12). Оцењивање је нумеричко у скали од 1 до 5. Кандидати који би на писменом испиту добили оцену најмање 3 стицали су право да полажу усмени део испита. На усменом испиту проверавано је кандидатово познавање садржаја свих наставних предмета предвиђених наставним планом за основне школе, методике наставе тих предмета, познавање школског законодавства и администрације. Завршну етапу представљала је провера кандидатових способности за практичан рад у настави кроз реализацију наставног часа у школи и пред комисијом.

Дакле, кандидат је сматран „способним“ за учитељски позив уколико добро познаје школско градиво и методе (подучавања) преношења тог градива. Држава је од учитеља очекивала да буде „извршилац готових решења“ и да „на најбољи могући начин спроведе оно што су други уместо њега одлучили“ (Вилотијевић, Вујисић, 2005). Улога учитеља као реализа-

тора наставног програма била је у складу с општим односом државе према учитељском позиву који је дошао до изражаја у *Закону о народним школама* 1898. године, а који је и био израз укупне друштвено-политичке атмосфере. Мајски преврат 1903. године и оријентација државне политике ка парламентарној демократији одразили су се и на третман учитељског позива, што је довело и до тога да је држава промовисала нову улогу учитеља.

Учитељ као истраживач сопствене праксе (1904–1931)

„Правилима о практичном учитељском испиту“ која су донета 1904. године модел испита је знатно реформисан, и уз извесне измене организационог карактера које су унете 1924. године примењиван је до 1931. године.

За приправнике који су припремали државни стручни испит у годинама након раздобља ратова (1912–1918), професори учитељских школа, као чланови испитних комисија, приређивали су посебна упутства. Таква упутства објавио је 1923. године Јован С. Јовановић, управник учитељске школе у Алексинцу, и 1924. године Благоје Марковић, професор у Ужицу. Објављивање ових упутстава је за нашу тему од двоструког значаја. Прво, она садрже информације о конкретизацији испитних очекивања и о критеријумима оцењивања према тумачењу испитивача. Друго, чињеница о потреби за таквим упутствима један је од показатеља тешкоћа послератног иницијалног учитељског образовања – да у својим исходима досегне улогу учитеља која је кроз државни стручни испит презентована.

Испитна комисија се, према овом моделу, бира на три године и њен састав је знатно измењен у односу на претходни. Комисија су чинили: референт за основну наставу, професор педагошке групе предмета и професор српског језика, и према потреби саветодавни члан (учитељ који би учествовао у оцењивању испита из ручног рада), те се може сматрати научно-стручном. Према изменама Правилника из 1924. године, организација и реализација испита измештена је из Министарства у учитељске школе и педагошка одељења, а појачан је и стручни карактер комисије укључивањем професора методике и учитеља вежбаонице.

У односу на концепцију испита из 1900, 1904. године су значајније измене унете у организацију писменог дела испита, као и у структуру и садржај испита. На испиту је приправник требало да покаже спремност и способност за даље самостално образовање. Показатељи те спремности нису дефинисани прецизно, али се на основу концепције испита може закључивати о њима. Од приправника се очекивало да покаже: способност употребе стручне литературе, проблемски приступ и теоријско разматрање педагошке праксе, вештину дидактичко-методичког планирања и реализације наставе и способност критичког промишљања сопствене праксе.

Наведени комплекс стручних способности и вештина учитељи су показивали реализацијом више испитних активности.

Писмени део испита преформулисан је у „домаћи рад” кандидата којим је условљено приступање усменом испиту. Уз документацију за пријаву кандидат је прилагао и „домаћи писани стручни рад”. Пре почетка писања рада, кандидат је био обавезан да самостално дефинише тему и да председнику испитне комисије упути молбу за одобрење писмене разраде те теме. Правилима је сугерисано кандидату да одабраном проблему приступи „свестраније с теоријског и практичног гледишта“, да користи „боља педагошка дела на српском језику“ и да обавезно наведе списак коришћене литературе. (Правила..., 1904)

Аутори претходно наведених упутстава кандидатима су указивали да је дефинисање теме сложен задатак којем треба да претходи озбиљна припрема. Јовановић саветује приправницима вођење дневника рада и књиге индивидуалних особина ученика. Учитељ у дневник треба да свакодневно уноси белешке и коментаре о свом раду, као и о покушајима примене дидактичких новина које је сазнао читањем литературе. Пре упућивања теме на одобрење у Министарство, Јовановић саветује приправницима да саставе неколико есеја које ће дати на читање старијим колегама или надзорнику. Њихова запажања и сугестије су, истицао је он, драгоцене у увежбавању способности младог учитеља да своја искуства представи писаним путем, што значајно доприноси и освешћивању личног искуства. (Јовановић, 1922)

Правила истичу да садржај есеја треба да буде заснован на практичном раду и личном искуству кандидата. Такав захтев, напомињали су наведени аутори, не искључује употребу литературе, чак ни приликом обраде тема које се наизглед могу разрадити само на основу искуства (као на пример теме „Учитељев или учитељичин рад ван школе“). Наиме, избор литературе и начин на који је кандидат употребљава одражава „не само његову умешност у служењу књигом, већ умногome и његов духовни хоризонт уопште“ (Марковић, 1924). Кандидатима се сугерише да поред уџбеника и периодике читају домаће и стране стручне књиге, као и да избегавање употребе стране литературе за комисију значи да кандидат не влада добро страним језиком који је изучавао у школи.

Право да приступе испиту добијали су кандидати чије је радове комисија проценила као „добре“ или нумерички 3, према петостепеној скали од „недовољан“ до „одличан“, то јест оценом од 1 до 5.

Овај модел испита није обухватао проверу кандидатовог познавања градива предвиђеног наставним програмом за народне школе, већ су пред комисијом показивали само своје стручне – педагошке и методичке, вештине на испиту који се састојао из три етапе. Приправник је најпре извлачио листић са називом наставне јединице која ће представљати основу испита.

Прва етапа подразумевала је израду писане припреме за њену реализацију. Кандидат је за писање припреме на располагању имао „најмање пола дана“. Писмено разрађену припрему предавао је комисији и потом приступао реализацији наставног часа, што је представљало другу етапу испита. Коментари комисије о „манама“ реализованог часа и кандидатова одбрана представљали су трећу, и завршну етапу испита.

Кандидату је саветовано да припрему за реализацију наставног часа састави према свом виђењу реализације задате наставне јединице, а не према информацијама које је прикупио о томе шта би чланови комисије желели да виде и чују. Приликом писања припреме не треба „теоретисати“ о наставном предмету или методама, већ приказати детаљно поступак обраде задатог градива. Иако је квалитетна припрема предуслов за успешну реализацију наставе, успех зависи од „самопоуздања, апсолутне слободе кандидата при предавању“, као и његове „сугестивне моћи – моћи потчињавања ученичке воље вољи његовој и концентрисавања укупне пажње и мишљења ученика на њега и његово предавање“, истицано је у упутствима за кандидате. (Марковић, 1924)

Трећа етапа испита – „критика кандидатовог рада“ за циљ, према Правилима, има утврђивање „кандидатових погледа и општу спрему“. (Правила..., 1904) Иако се у документу наводи да је фокус ове етапе испита на кандидатовој реализацији наставног часа, Марковић у својим упутствима препоручује да се с кандидатима разговара и о претходним испитним активностима. Он наводи да неповољан утисак на комисију оставља одговарање кандидата на сваки приговор, али и прихватање свих примедби. Одбрана треба да је стручно аргументована, чиме приправник доказује да је „озбиљан кандидат који је спреман да да научне разлоге за свој рад“. (Јовановић, 1922)

У Правилима се наводи да комисија приликом оцењивања узима у обзир квалитет домаћег писаног рада, писане припреме и реализације наставног часа, као и „како је кандидат бранио своје предавање и јесу ли му разлози са психолошког и педагошког гледишта правилни“. (Правила..., 1904) Завршна оцена је тростепена и исказује се описно: „неповољан“, „повољан“ и „одличан“. Кандидат који на испиту добије оцену „неповољан“ има право да полаже испит само још једном, наредне школске године.

Примена овог модела испита у годинама до почетка Првог светског рата није дискутована у педагошкој јавности, док се о резултатима рада кандидата писало понешто. У педагошкој периодици објављено је више теоријских расправа, посебно у часопису *Учитељ*, уз које стоји напомена да су израђени за потребе практичног учитељског испита.

Учитељски кадар је у ратовима (1912–1918) десеткован, што је Краљевину Срба, Хрвата и Словенаца на почетку мирнодопског периода

суочило са проблемом недовољног броја учитеља. Како би се тај недостатак што пре надокнадио, поред обновљених учитељских школа из предратног периода отворен је и велики број педагошких одељења при гимназијама. Услови за рад и квалитет стручне наставе били су углавном на веома ниском нивоу, што се одражавало и на квалитет стручног образовања на брзину школованог кадра. Професионална улога ка којој је предратни концепт државног стручног испита оријентисао учитеље, за већину послератних приправника била је тешко остварива. Аутори претходно приказаних упутстава наводе да су домаћи писани радови кандидата преплављени грешкама које се тичу елементарне писмености као што су: недовршене реченице, правописне и граматичке грешке, нејасно исказане мисли, непотпуно цитирање, фразе итд. Такав однос према писаном раду, истицали су они, одаје „страшно неуредна човека“. Такође, са жаљењем констатују и да се кандидати уопште не припремају за испит или да га спремају на брзину.

Учитељ као посредник државне идеологије (1931–1941)

Квалитет учитељског иницијалног образовања крајем двадесетих година XX века знатно је унапређен. Материјални услови за рад су поправљени, садржаји педагошке групе предмета реформисани, наставу је реализовао кадар оријентисан ка новим педагошким идејама. Професионална улога учитеља развијана кроз такво иницијално образовање подударала се с улогом која је промовисана претходно представљеним моделом државног стручног испита. Међутим, већ прве генерације приправника, школованих у повољнијим условима, испит су полагале по новим Правилима, прописаним 1931. године, која су их оријентисала ка улози која је била у раскораку са њиховим иницијалним образовањем.

И овај модел испита био је праћен упутствима која је требало да олакшају кандидатима припрему. Саставили су их Благоје Живковић и Чедомир Тодоровић, као чланови испитних комисија упутства за приправнике, као и Стеван Караџић, иначе аутор више приручника из школске администрације. Караџићева упутства штампана су у три издања (1932, 1933, 1936. године) и у односу на остала била су употпуњена листама тема за писмени део испита са примерима есеја и листама испитних питања с одговорима за усмени део испита.

Према новим Правилима, кандидат је испит полагао у учитељској школи која је најближа месту његовог службовања.² Испит се полагао пред седмочланом комисијом у саставу: директор учитељске школе, наставник

² “Правила о практичном испиту” која су као привремена објављена 1931. године прописана су као стална 1.02.1932. Објављено у Службеним новинама. 1.02.1932. Штампано и у: Караџић, С. (1933). Практични учитељски испит, Београд: Бојковић.

педагошке групе предмета, наставници националне групе предмета, школске администрације и вежбаонице. Правилима је испитна процедура прецизно дефинисана – од санкција у случају одређених престапа, дежурства чланова комисије током испита, вођења записника, разрешавања потенцијалних проблематичних ситуација, трајања појединих сегмената испита, до броја минута који кандидат има на располагању да размисли о питању на усменом испиту. Директор учитељске школе био је обавезан да Министарству, најкасније две недеље од испита, достави кратак извештај о испиту, као и по један примерак задатка из сваког предмета који су оцењени у распону од 2 до 5.

Испит се састојао из два дела, теоријског (писменог и усменог) и практичног. Процедура практичног испита остала је непромењена, као и „критике кандидатовог рада“. Сегмент испита који је подразумевао израду домаћег писаног рада у претходном, у овом моделу је преобликован у дводелни писмени испит који је подразумевао израду два есеја: из педагошке групе предмета и државног језика са књижевношћу. Теме су кандидатима саопштаване на почетку испита и била је дозвољена употреба литературе. Истраживачки карактер овог дела државног стручног испита, који је давао печат претходном моделу, оваквом концепцијом сведен је на минимум. Аутори нових упутстава кандидатима саветују да се за овај део испита припремају тако што ће обновити градиво из учитељске школе и пратити савремену литературу и периодику.

Усменом делу теоријског испита кандидат је приступао уколико је на писменим испитима показао најмање добар успех (оцена 3). На усменом испиту проверавано је знање кандидата из националне групе предмета (државни језик с књижевношћу, народна историја, земљопис Југославије) и школске администрације и законодавства.

Смисао испита није више био толико у провери кандидатове спремности за самообразовање, већ у провери познавања градива националне групе предмета. И третман кандидата на испиту је измењен у односу на претходне моделе. Они су „враћени у школске клупе“ где полажу испит под строгим надзором испитне комисије.

Овакав модел испитивања приправника изазвао је стручну расправу, а непосредни подстицај за то били су случајеви непролазности на испиту кандидата чији су практичан рад надзорници оцењивали као висококвалитетан.

У периоду 1931–1935. године, на страницама часописа *Учитељ*, *Учитељска стража*, *Народна просвета* објављено је више прилога у којима су дискутована поједина питања о државном стручном испиту. Мањи број аутора посматрао је тај испит као понављање испита зрелости који учитеље, са дипломом стручне школе и извесном праксом, доводи у понижавајућу позицију и третира као ученике. Већина аутора, ипак, потребу за овим ис-

питом није доводила у питање, а критике су биле усмерене ка актуелном концепту који је сматран нефункционалним, углавном из два сложена разлога.

Прво, истицано је да се на испиту не проверава педагошка спремност учитеља за рад у настави, већ познавање градива. Запажено је такође да је удео оцена добијених у сегментима испита који се односе на педагошка знања и вештине минималан у односу на удео оцена с усменог испита, те стога завршна оцена и није представљала одраз кандидатове стручности за учитељски позив.

Друго, акцентовање националне групе предмета испиту је давало теоријско-национално обележје на рачун “народног”, истицано је у дискусијама.³ Држава је као послодавац од учитеља очекивала да се припрема за улогу државног чиновника чији је најважнији задатак реализација садржаја националне групе предмета у настави, уместо за професионалца компетентног и за реализацију наставног рада у школи, и за рад на народном просвећивању у локалној заједници. Испитом треба, поред провере његових дидактичких и методичких знања и вештина, обухватити и способности учитеља да препозна, дефинише, планира и иницира решавање проблема у локалној заједници, а који се односе на хигијену, задругарство, соколство, отварање библиотека итд. У пракси, надзорници су рад учитеља управо и процењивали на основу ових елемената, заобиђених у концепцији испита, што је, према учесницима у расправи, и једно од објашњења непролазности на испиту потенцијално добрих кандидата.

Југословенско учитељско удружење је 1935. године и анкетом прикупило мишљења професора учитељских школа, приправника и учитељских организација о актуелном моделу испита. Резултати анкете потврдили су наведена запажања, а на основу њих је извршни одбор удружења саставио пројекат реформисаног модела испита. Учитељи су пројекат представили Министру просвете, али испит није реформисан, модел из 1931. године остао је актуелан до почетка Другог светског рата.

Закључак

Сагледавајући, у историјској перспективи, професионалне улоге учитеља које је промовисала држава као њихов послодавац, могу се запазити,

³ Шкавић, Ј. (1931): Практичан учитељски испит, Учитељ, бр. 5, 429-431. Уредништво, (1934): Да ли су практични учитељски испити практични или непрактични? Народна просвета, бр. 48, 1-2. Н. Н. (1934): Практични учитељски испит, Народна просвета, бр.36, 1-2. Танић, М. (1935): Социјални рад учитеља и практични испити. Народна просвета, бр. 14, 3-4. Јовановић, Е. (1935): Практични учитељски испит, бр. 18, 2-3. Исаиловић, Ж. (1935): Практичан учитељски испит, Учитељска стража бр. 3, 19-23.

између осталог, два и данас по учитељску професију битна питања. Прво питање односи се на потребу и значај менторске подршке приправнику. Друго питање тиче се карактера релације између појмова „државни“ и „стручни“ у називу приправничког испита.

Учитељи у Србији су почетком XX века прве професионалне кораке углавном чинили сами, без икакве менторске подршке. Сложеност такве ситуације може се илустровати и савременим приступом приправништву. Менторска подршка је данас институционализована и предмет је научних истраживања која се баве питањима као што су: професионалне дилеме почетника, дефинисање профила почетника, проучавање и евалуација различитих концепција менторства итд. (Pillen, DenBrok, Beijaard, 2013).

Професионална улога учитеља која је презентована кроз концепције државног стручног испита у разматраном периоду мењала се упоредо са променом општег карактера државне политике: од улоге учитеља као *реализатора наставног програма* у доба режима краља Александра Обреновића, преко учитеља као *истраживача сопствене праксе* у доба парламентарне демократије, до улоге учитеља као *преносиоца државне идеологије* у доба започето режимом краља Александра Карађорђевића. Када се значења два термина садржана у називу испита – „државни“ и „стручни“, сагледају у оквиру ових улога, може се констатовати да нису увек била у односу равнотеже. То указује на сложени однос између иницијалног образовања које припрема стручњака и очекивања државе за коју је учитељ чиновник. Ова неравнотежа посебно је била изразита у концепцији испита од 1931. године, када је стручна јавност и не улазећи директно у питања идеологије подигла глас против државних очекивања, и кроз пројекат струковног удружења о реформи испита скренула пажњу на себе као још једног заинтересованог актера. У Енглеској је, на пример, ово питање отворено половином XIX века (Snell, 1996; Willis, 1996), а наведени проблем сматра се и даље актуелним (Миљковић, 2011). Неки аутори констатују да се кључ решења налази у концепцији иницијалног професионалног образовања усмереној ка образовању наставника за улогу *аутономног професионалца* (Влаховић, Вујисић, 2003; Beauchamp & Thomas, 2009).

Напомена: Рад је настао у оквиру пројекта Института за педагогију и андрагогију (Филозофски факултет, Београд) „Модели процењивања и стратегије унапређивања квалитета образовања“ (бр. 179060) који финансира Министарство науке и технологије Републике Србије.

Литература

- Југословенско учитељско удружење. (1935): *Реформа практичног учитељског испита*, Београд:
- Јовановић, С. Ј. (1922): Практични учитељски испит, *Просветни гласник*, бр. 10, 616-622.
- Караџић, С. (1933): *Практични учитељски испит*, Београд: Штампарија Бојковић.
- Караџић, С. (1936): *Практични учитељски испит*, Панчево: Напредак.
- Марковић, Б. (1924): *Практични учитељски испит*, Ужице: Славко Г. Поповић и син.
- Народна просвета* (1919-1941), часопис Југословенског учитељског удружења, Београд.
- Правила о полагању учитељских испита (1900). *Просветни гласник (службени део)*, бр. 6, 672-677.
- Правила о полагању практичних учитељских испита (1904). *Просветни гласник (службени део)*, бр. 6, 556-559.
- Просветни зборник наредба и правила* (1895). Београд: Краљевска државна штампарија.
- Тодоровић, Ч. (1935): *Практични учитељски испит*, Скопље: Немања.
- Учитељ* (1880-1941), часопис Учитељског удружења, Београд.
- Учитељска стража* (1935-1941), Социјалистички педагошки часопис, Београд.
- Живковић, Б. (1935): *Како ћу се спремити за учитељски испит*, Београд: Књижарница Милорада П. Милановића.
- Beauchamp, C., & Thomas, L. (2009): Understanding teacher identity: an overview of issues in the literature and implications for teacher education, *Cambridge Journal Of Education*, No. 2, 175-189.
- Miljković, J. (2011): Ugled vaspitno-obrazovnih profesija, *Inovacije u nastavi - časopis za savremenu nastavu*, бр. 3, 42-52.
- Pillen, M. T., Den Brok, P. J., Beijaard, D. (2013): Profiles and change in beginning teachers' professional identity tensions, *Teaching and Teacher Education*, Aug., 86-97.
- Snell, K. M. (1996): The apprenticeship system in British history: The fragmentation of a cultural Institution, *History Of Education*, No. 4, 303-321.
- Vujisić Živković, N. (2004). Nastavnik pripravnik - jedna priča. *Pedagogija*, бр. 3, 56-63.
- Vlahović, B., Vujisić Živković, N. (2003): *Nastavnik – izazovi profesionalizacije*, Beograd: Eduka.
- Willis, R. (1996): Professional autonomy or state sponsorship: The dilemmas for private teachers in their Campaign, *History Of Education*, No. 4, 323-334.

Подаци о ауторки:

мр Александра Илић Рајковић, асистент Одељењу за педагогију и андрагогију Филозофског факултета Универзитета у Београду, на предметима Историја педагошких идеја, Развој школства у Србији и Развој педагогије у Србији,
e-mail: avilic@f.bg.ac.rs

Милена Жикић¹
Филозофски факултет
Ниш

Приказ дела
НВ. LXII 4. 2013.

Примљен: 29. X 2013.

САВРЕМЕНЕ КОНЦЕПЦИЈЕ ЛИДЕРСТВА И ОРГАНИЗАЦИОНЕ
КУЛТУРЕ

Аутор: Небојша Павловић

Средња школа "Ђура Јакшић", Рача, 2013, стр. 301

„Живимо у друштву које учи и које се мења и у ходу одбацује све оно што је застарело, превазиђено и конзервативно.“

Године 2013. пред читалачком публиком се појавила педагошко-културолошка студија *Савремене концепције лидерства и организационе културе* аутора Небојше Павловића, у издању Средње школе „Ђура Јакшић“. На нешто више од 300 страница стручна монографија истражује на који начин лидерство утиче на креирање организационе културе у школи. Опремљена описном статистиком (графиконима, шемама и табелама), библиографијом и прилозима представља једну врсту истраживачке студије организоване у пет поглавља (*Увод; Теоријске основе лидерства и организационе културе школе; Методологија истраживања; Резултати истраживања; Закључна разматрања*).

Стил лидерства и организационе културе у школи представља еквивалент наслову, јер монографија се бави стилем рада директора школе као лидера који креира радни стил, са циљем што бољег одговора на изазове кроз које школа пролази. Дакле, за квалитетно спровођење образовно-васпитног рада, јако је значајна улога директора школе, руководиоца установе, од кога се очекује да буде креатор школске културе, да подстиче усавршавање запослених и путем иновација утиче на позитивне промене у школи. Циљ студије је да испита корелацију између различитих стилова лидерства и организационе културе, јер образовно-васпитни процес захтева школу која се брзо прилагођава променама, док је улога лидера да школу прилагоди савременим потребама окружења. На крају *Предговора* (стр. 2) аутор истиче: „Основна идеја јесте да се прикаже на који начин лидерство утиче на организациону културу школе, мењајући је, и како култура утиче на лидерство, стварајући услове за њене карактеристичне стилове.“

Одговоре на питања која је дефиниција лидера, шта се од њега очекује, која је улога школе у спровођењу лидерства и шта је организациона култура проналазимо у *Уводу* (стр. 5-14) монографије. Отварајући поменуте

¹ milenazikic85@gmail.com

проблеме аутор каже: „Будућа школа новог времена је у фази стварања и тражења, што значи да и функција директора треба да се прилагоди све већим захтевима као што су: ефикасни састанци, повећан обим посла, рад на бројној документацији, стварање пријатног амбијента за ученике и наставнике.... и школска постигнућа ученика.“ Дакле, на основу изложеног долазимо до закључка да лидерство представља синоним за промене, док је лидер носилац промена, а институција следбеник и извршилац промена. Међутим, маколико да је трансформација привлачан концепт, ипак су испробани системи у школи лакше применљиви и зато се иновативне идеје тешко прихватају. Наиме, искуство, укоренење методе, принципи и форме стваране годинама представљају императив који треба доследно следити, по мишљењу запослених – по принципу „добре навике треба следити“.

Парадокс је садржан у проблему зашто запослени у школи желе промене и стално причају о њима, али не дозвољавају да се оне и десе? Наиме, наставно особље тежи променама, али оне се не дешавају ни брзо ни лако, јер је за њихово прихватање потребно више од пола деценије да би биле видљиве. Вредност лидера се огледа кроз успешну културу организације, културу школе, док је успешност лидера условљена унутрашњим факторима (људским ресурсима, материјалном опремљеношћу, традицијом и историјом школе), као и спољашњим (политика министарства, економска ситуација..), док резултати лидера зависе од стила, тј. начина рада. Уочавамо да се способност лидера огледа у комбиновању стилова у зависности од ситуација у којима се налазе школа и он. Такође се може закључити да су одговорност, доследност, прилагодљивост и мисија четири особине лидерства. Потребно је нагласити да лидер у школи не добија диплому о лидерству, већ га следбеници верификују као лидера.

Да ли су лидерство и организациона култура уско повезани у процесу промене, сазнајемо у другом поглављу, *Теоријске основе лидерства и организационе културе школе* (стр. 15-82). Пратећи историјске токове можемо уочити да су лидери били неопходни у свим временима и у свим периодима. Лидери се појављују међу државницима, војсковођама, политичарима. На основу тога Томас Карлајл, шкотски историчар, филозоф и есејиста XIX века, изграђује теорију да историју света чине биографије великих људи. Са појавом индустријализације друштва у првом плану је вођа од кога се очекује да елиминише небитно, битно поједностављује и убрзава, ради постизања стратегијских циљева организације. Дакле, од директора се очекује да буде водећа снага колектива. Кључни задатак лидера у школи је припремање темељних одлука за деловање у суштинској области школе, вођење рачуна о спровођењу одлука као и вредновање резултата. Допринос директора – лидера огледа се у постигнућима школе, постигнућима наставника и ученика. Основни проблем који уочава Павловић на почетку XXI

века је релативно мали број обучених људи за посао директора у школи, као и обављање појединих послова без дубљих анализа и креативности.

Проучавање лидерства почиње у првој половини двадесетог века, када се и јављају прве теорије о лидерству (контингентална, ситуациона, теорија размене лидер–члан, теорија „пут–циљ“). Посебну пажњу у другом поглављу аутор посвећује Денисоновом моделу (по Денисону, који је 25 година вршио истраживања у области организационе културе и лидерства) који мери четири кључне особине културе и лидерства (учешће, доследност, прилагодљивост и мисију). Значај поменутог модела огледа се и у усклађивању организационе културе и индивидуалног вођства. Такође, модел пружа заједничку платформу за истраживање културе и лидерства. Питање које се јавља гласи: Да ли организациона култура одређује лидерство или лидерство одређује организациону културу? Аутор сматра да лидерство и организациона култура представљају тесно повезане феномене који не могу један без другог, јер култура не постоји без лидерства, као ни лидерство без организационе културе. На основу изложеног схватамо да организациона култура, заправо, представља синоним за културу школе. Култура школе обухвата специфичне културне обрасце који се у једној школи примењују. На тај начин организациона култура истиче разлике између школа, које у истом тренутку представљају и идентитет једне одређене школе.

„Школа је важна васпитно-образовна институција друштва и од њеног функционисања зависи будућност једног друштва“, констатује Павловић у првом параграфу трећег поглавља, *Методологија истраживања* (стр. 83-99). Наиме, деценијама су истраживачи школе покушавали да пронађу најбоље начине за рад школе и тиме условили појаву бројних позитивних атрибута као што су: успешна школа, позитивна клима у школи, јака култура школе. Истраживање је показало да организациона култура и лидерство имају утицај на организациону ефикасност школе, али да су одувек проучавани као одвојени феномен. Павловић се потрудио да докаже да су организациона култура и лидерство настали у свести запослених у школи, са тенденцијом да се ту задрже, чувајући културу и лидерство. Такође, током истраживања утврђени су стилови лидерства у свим истраживаним школама, описани су и стављени у корелацију с организационом културом. Поред тога описани су и нови стилови организационе културе и лидерства у школама где је истраживање спроведено, као и њихов однос са школама у другим срединама и регионима. Циљ истраживања је био утврђивање повезаности стилова лидерства и организационе културе школе помоћу Денисоновог модела.

Током 2010. године извршено је истраживање у шеснаест средњих школа у региону Крагујевца. Поменутој фази претходило је достављање упитника са упутством о попуњавању. Сви упитници били су анонимни, нису потписивани, док је време за попуњавање упитника о организационој

култури и упитника о лидерству било 60 минута, а попуњавање спроведено уз лично присуство истраживача. Приликом израде упитника наставници су могли да се одреде за једну од понуђених констатација: уопште се не слажем; не слажем се; неутралан сам; слажем се; потпуно се слажем.

Какви су *Резултати истраживања* (стр. 99-168) сазнајемо у четвртог поглављу. Наиме, аутор је успео да спроведеним истраживањем докаже хипотезу и тиме формира тезу о повезаности стила лидерства и организационе културе. Може се уочити да су успешни директори школа лидери и да поседују лидерске особине, јер да тога нема, не би били бирани за поменути позицију. Кључну улогу при избору лидера имају наставници који избором лидера показују да су и сами лидери јер су препознали правог вођу. Јако је битно схватити да лидер мора поседовати особине предводника и мора бити носилац организационе културе, али да не мора поседовати менаџерске вештине. Истраживањем је утврђено постојање дванаест стилова лидерства у оквиру испитаних школа (Лидерство оријентисано на оснаживање људи у организацији; Тимско лидерство; Организатор; Лидерство оријентисано на суштинске вредности / на постизање договора и споразума / на постављање циљева; Координатор и интегратор; Креатор промена; Промотер организацијског учења; Лидерство оријентисано на кориснике; Визионар; Стратег;).

Организациона култура школе испитана је другим упитником. На основу добијених резултата утврђено је да су носиоци лидерства и организационе културе исти људи. Дакле, лидерство не чини само лидер, већ и његови следбеници, јер су и они носиоци организационе културе школе, системом праћења и прихватања идеје лидера. Основни задатак лидера је стварање и препознавање будућег лидера између следбеника. На основу тога схватамо да следбеници кроз сарадњу и учење добијају могућност да заузму лидерску позицију у блиској будућности. Од организационе културе, односно, њене развијености, снаге и облика, зависи остварење одређених циљева.

У *Закључном разматрању* (стр. 169-266) аутор експлицитно истиче недостатке истраживања, као и визију, тј. предвиђање на пољу лидерства и организационе културе. Недостатке истраживања Павловић види у одабиру само једног места за спровођење истраживања. Сматра да би било поузданије и објективније да је извршено на читавој територији државе или на пар локација, због веродостојније компарације. Друга слабост истраживања је у коришћеном инструменту за истраживање – модел прављен за америчко тржиште, а не за наше окружење. Поред тога нагласак је стављен само на пословни део лидерства, као и на део организационе културе везане за управљање и вођење. Аутор на основу добијених резултата предвиђа, тј. закључује да лидерство менаџмента припада будућности, тј. да ће лидерске компетенције бити у уској вези са менаџментом за пар деценија. Поменути спој се може остварити школовањем људи који показују лидерске склоно-

сти, у нашем случају, за место директора школе. Такође, следбенике би у будућности требало тражити изван школе, у редовима ученика, наставника, родитеља, сарадника и читаве заједнице. Последња визија показује да ће лидерство бити скуп стилова лидера које обликује организациона култура.

На крају, може се закључити да је аутор био достојан свог позива и поверене му улоге, јер је спроведеним истраживањем успео да објасни лидерство и организациону културу у школи. Ми очекујемо да ће пионирска истраживачка монографија дати подстицај и условити даља истраживања код будућих генерација не само у домену образовања, већ и на другим пољима, односно у свим областима рада. Можда је овај отворени позив и добра прилика да за почетак сами проучимо стилове лидерства и оценимо храброст и способност наших вођа да прихвате и примене промене и изазове у својим традиционалним нормама рада.

Подаци о ауторки приказа:

Милена Жикић, студент докторских студија на

Филозофском факултету у Нишу

E-mail: milenazikic85@gmail.com

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**.

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 изходишта 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**.

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

Доставляње рада

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

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

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

Настава и васпитање

НВ	Год. LXII	Бр. 1-4	Стр. 1-808	Београд	2013.
----	-----------	---------	------------	---------	-------

UDK-37

ISSN 0547-3330

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

САДРЖАЈ ЧАСОПИСА “НАСТАВА И ВАСПИТАЊЕ” ЗА 2013. ГОДИНУ

	Страна	Број
<i>Јелена Бојиновић, Јасмина Коџопељић, Јасмина Пекић: Мотивација за учење и прокрастинација као предиктори подбацавања ученика у школи</i>	5-24	1
<i>Гордана Николић, Зорица Поповић: Испитивање академских постигнућа ученика у школама за образовање ученика са сметњама у развоју</i>	25-38	1
<i>Слађана Анђелковић, Зорица Станисављевић Петровић: Учење и поучавање ван учионице – Амбијентална настава</i>	39-51	1
<i>Мирослава Којић, Загорка Марков: Подстицање ликовне креативности предшколске деце савременим методичким приступом</i>	52-69	1
<i>Мира Попин: Примена акционе педагогије у настави француског језика</i>	70-81	1
<i>Данијела Прошић-Сантовац, Првослав Јанковић: Корелација наставног садржаја у разредној настави: енглески језик и музичка култура</i>	82-95	1
<i>Маја Станојевић Гоцић: Значај примене информационих технологија у настави енглеског језика</i>	96-106	1
<i>Шефика Алибабић, Марија Чукановић-Каравидић, Ивица Ђорђевић: Образовање менаџера за акцију</i>	107-125	1
<i>Недељко Родић: Савремене функције и концепти наставе физичког васпитања</i>	126-140	1

<i>Вера Спасеновић: Изглед типичног наставника: виђење ученика и наставника из различитих земаља</i>	141-161	1
<i>Јован Ромелић, Тијана Илић: Ставови наставника географије о подстицајним елементима, препрекама и ефектима самовредновања</i>	162-174	1
<i>Зоран Чворовић, Саша Дубљанин: Византијски поглед на васпитање и односе родитеља и деце – правни и педагошки аспект</i>	175-189	1
<i>Емилија Лазаревић, Јелена Стевановић: Развијеност језичких метафора код ученика млађег основношколског узраста</i>	199-215	2
<i>Миловановић Радмила, Павковић Маја: Повезаност породичних интеракција и развоја говора</i>	216-233	2
<i>Сања Благоданић, Вељко Банђур: Историјски извори у функцији развоја историјског мишљења у настави природе и друштва.....</i>	234-249	2
<i>Наталија Будински, Ђурђица Такачи: Моделирање тригонометријских функција у настави математике.....</i>	250-265	2
<i>Максуда Муратовић: Ученичке претпоставке и погрешне представе у механици</i>	266-280	2
<i>Кристинка Селаковић, Јована Милутиновић: Уметност као искуство – концепција естетског васпитања Џона Дјуија</i>	281-293	2
<i>Миленко Јанковић: Ефективно време рада деце на усмереним телесним активностима у вртићу</i>	294-303	2
<i>Игор Ђурић: Перцепција квалитета и задовољство иницијалним образовањем наставника средњих стручних школа</i>	304-317	2
<i>Милица Митровић, Марина Хаџи Пешић, Петар Митић: Стратегије суочавања са стресним ситуацијама и субјективно благостање студената.....</i>	318-330	2
<i>Драган Раићеловић, Жељко Никач, Лазар Петровић, Стево Јаћимовски: Неке могућности предикције у избору смера студирања</i>	331-345	2
<i>Татјана Нововић, Веселин Мићановић: Претпоставке не/успешног рада основних школа у Црној Гори</i>	346-361	2
<i>Марина Арсенић Павловић: приказ књиге Психологија менаџмента у спорту</i>	362-370	2
<i>Јела Станојевић: приказ књиге Из школе – Да ли ученика пустити с ланца?</i>	371-373	2
<i>Желимир Попов: Од закона до стварности - зашто ученици у Србији напуштају обавезни ниво образовања и васпитања пре него што га окончају</i>	383-406	3
<i>Јелена Пешић, Марина Виденовић, Дијана Плут: Како средњошколци доживљавају образовне активности: квалитативна анализа временског дневника</i>	407-420	3
<i>Данијела С. Петровић, Бојана М. Димитријевић: Како школски психолози у Србији виде своју професионалну улогу?</i>	421-437	3
<i>Јелена Стаматовић: Улога учитеља у процени квалитета рада школе и свога рада.....</i>	438-449	3
<i>Горан Петровић, Бојана Фуруновић, Стево Беаџер: Ставови ученика основне школе према часу одељенског старешине</i>	450-464	3
<i>Радован Антонијевић, Милица Митровић: Ниво и квалитет активности</i>		

у процесу интелектуалног васпитања.....	465-478	3
<i>Јована Трбојевић: Вршњачки односи и вршњачко учење као корелати академског постигнућа</i>	<i>479-493</i>	<i>3</i>
<i>Рууженка Шимоњи-Чернак, Радмила Богосављевић: Учење словачког језика као матерњег у основним школама у Србији, Мађарској и Румунији.....</i>	<i>494-505</i>	<i>3</i>
<i>Бланка Богоновић, Гордана Каран, Јелена Дубљевић: Развој музичких вештина и настава солфеџа.....</i>	<i>506-524</i>	<i>3</i>
<i>Наташа Матовић: Вербални исказ испитаника – извор података у педагошким истраживањима.....</i>	<i>525-538</i>	<i>3</i>
<i>Недељко Трнавац: Приказ књиге Како развијати школу</i>	<i>539-543</i>	<i>3</i>
<i>Јасмина Шефер, Јелена Радишић: Подстицање стваралаштва иницијативе и сарадње у школи: перспектива наставника и ученика</i>	<i>553-575</i>	<i>4</i>
<i>Душица Малинић, Бурђица Комленовић, Јелена Станишић: Утицај имплементације образовних стандарда на оцењивање и постигнуће ученика: очекивања наставника</i>	<i>576-590</i>	<i>4</i>
<i>Наташа Д. Чабаркана, Силвана Пуншић, Мишко Суботић, Сашка Фатић: Рефлексија асоцијација речи код деце на процес васпитања и образовања.....</i>	<i>591-601</i>	<i>4</i>
<i>Катарина Путица, Биљана Томашевић, Драгица Тривић: Утицај методе учења путем открића на постигнућа и мотивацију ученика у области природних наука - метаанализа истраживања</i>	<i>602-615</i>	<i>4</i>
<i>Лидија Златић, Снежана Маринковић, Миленко Кундачина: Садржаји о комуникационој компетентности у образовању учитеља и наставника</i>	<i>616-632</i>	<i>4</i>
<i>Мирољуб Ивановић, Угљеша Ивановић: Координација покрета предиктор когнитивне спремности деце за полазак у школу</i>	<i>633-650</i>	<i>4</i>
<i>Мирослава Којић, Загорка Марков, Смиљана Којић Грандић: Анксиозност деце и адолесцената из хранитељских породица</i>	<i>651-667</i>	<i>4</i>
<i>Биљана М. Павловић: Васпитне вредности традиционалних народних песама и игара у настави музичке културе.....</i>	<i>668-681</i>	<i>4</i>
<i>Сања Шумоња: Ставови учитеља према здравственом васпитању у основној школи</i>	<i>682-694</i>	<i>4</i>
<i>Јана Бојовић, Данијела Судзиловски, Данијела Васиљевић: Ставови учитеља о цибеницима музичке културе у Србији.....</i>	<i>695-707</i>	<i>4</i>
<i>Весна Цолић: Коришћење књига у вртићу – да ли смо у истој причи?</i>	<i>708-717</i>	<i>4</i>
<i>Наташа Бикицик, Јелена Јерковић: Разлике међу половима у тумачењу значења партикуле прозирних фразних глагола</i>	<i>718-733</i>	<i>4</i>
<i>Дементева Оксана Мироновна: Увођење ноосферне педагошке технологије као средства за повећање ефикасности образовања у контексту економског развоја земље.....</i>	<i>733-743</i>	<i>4</i>
<i>Александра Илић Рајковић: Државни стручни испит и професионална улога учитеља</i>	<i>744-756</i>	<i>4</i>
<i>Милена Жикић: Приказ књиге Савремене концепције лидерства и организационе културе.....</i>	<i>757-761</i>	<i>4</i>

Journal of Education

JE	Year LXII	No. 1-4.	P. 1-808	Belgrade	2013.
----	-----------	----------	----------	----------	-------

UDK-37

ISSN 0547-3330

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.

CONTENTS OF JOURNAL OF EDUCATION FOR YEAR 2013

	Page	No.
<i>Jjelena Bojinović, Jasmina Kodžopeljić, Jasmina Pekić: Motivation for Learning and Procrastination as Predictors of Students' Failures in School</i>	5-24	1
<i>Gordana Nikolić, Zorica Popović: Determining Academic Achievements of Students with Developmental Difficulties</i>	25-38	1
<i>Slađana Anđelković, Zorica Stanisavljević Petrović: Learning and Teaching out of Classroom - Ambient Classes</i>	39-51	1
<i>Miroslava Kojić, Zagorka Markov: Stimulating Artistic Creativity in Preschool Children by a Modern Methodological Approach</i>	52-69	1
<i>Mira Popin: The Application of the Action Pedagogy in French Language Classes</i> .	70-81	1
<i>Danijela Prošić-Santovac, Prvoslav Janković: Correlation of the Teaching Contents in Junior Elementary School: English and Musical Culture</i>	82-95	1
<i>Maja Stanojević Gocić: The Importance of the Use of Information Technologies in the Teaching of English</i>	96-125	1
<i>Šefika Alibabić, Marija Čukanović-Karavidić, Ivica Đorđević: Educating managers for action</i>	107-125	1
<i>Nedeljko Rodić: Modern Functions and Concepts of Teaching Physical Education</i>	126-140	1

<i>Vera Spasenović: “Typical Teacher” Image: How Students and Teachers from Different Countries View Them.....</i>	141-161	1
<i>Jovan Romelić, Tijana Ilić: The Attitudes of Geography Teachers towards Stimulating Elements, Obstacles, and Effects of Self-Evaluation.....</i>	162-174	1
<i>Zoran Čvorović, Saša Dubljanin: Byzantine Views on Upbringing and Parents/Children Relations. Legal and Pedagogic Aspects</i>	175-189	1
<i>Emilija Lazarević, Jelena Stevanović: The Development of Language Metaphors of Younger School-Age Pupils</i>	199-215	2
<i>Milovanović Radmila, Pavković Maja: The Relatedness between Family Interactions and Speech Development</i>	216-233	2
<i>Sanja Blagdanić, Veljko Bandur: Historical Sources in the Function of the Development of the Historical Thinking in the Teaching</i>	234-265	2
<i>Natalija Budinski, Đurđica Takači: Modelling Trigonometric Functions in Teaching Mathematics.....</i>	250-265	2
<i>Maksuda Muratović: Students’ Assumptions and Misconceptions in Mechanics .</i>	266-280	2
<i>Kristinka Selaković, Jovana Milutinović: Art as Experience - the Concept of Aesthetic Education by John Dewey.....</i>	281-293	2
<i>Milenko Janković: Effective Duration of the Child’s Directed Physical Activities in Kindergarten</i>	294-303	2
<i>Igor Đurić: Perception of Quality and Satisfaction with the Initial Teacher Education in Secondary Vocational Schools</i>	304-317	2
<i>Milica Mitrović, Marina Hadži Pešić, Petar Mitić: Strategies of Facing Stress Situations and Students’ Subjective Feelings of Welfare.....</i>	318-330	2
<i>Dragan Randelović, Željko Nikač, Lazar Petrović, Stevo Jaćimovski: Some Possibilities of Predicting the Selection of the Line of Study.....</i>	331-345	2
<i>Tatjana Novović, Veselin Mićanović: Presumptions about Un/Succesful Work in Elementary Schools in Montenegro</i>	346-361	2
<i>Marina Arsenović Pavlović: A book review: Psychology of Sport Management...362-370</i>		2
<i>Jela Stanojević: A book review: From School - Shoul we Let the Pupil off the Hook?.....</i>	371-373	2
<i>Želimir Popov: From law to reality - why students in Serbia quit the mandatory level of education before completing it</i>	383-406	3
<i>Jelena Pešić, Marina Videnović, Dijana Plut: How high-schoolers percieve educational activities: a qualitative analysis of time recordings</i>	407-420	3
<i>Danijela S. Petrović, Bojana M. Dimitrijević: How school psychologists see their professional role?.....</i>	421-437	3
<i>Jelena Stamatović: The role of teachers in self-assessment and quality assessment of the school</i>	438-449	3
<i>Goran Petrović, Bojana Furunović, Stevo Beader: Attitudes of elementary-school students towards the form master’s class.....</i>	450-464	3
<i>Radovan Antonijević, Milica Mitrović: The level and quality of activities in the process of intellectual education</i>	465-478	3
<i>Jovana Trbojević: Peer relations and cooperative learning as correlates of academic achievement.....</i>	479-493	3
<i>Ruženka Šimonji-Černak, Radmila Bogosavljević: Studying Slovakian as mother tongue in elementary schools in Serbia, Hungary, and Romania ..</i>	494-505	3

<i>Blanka Bogunović, Gordana Karan, Jelena Dubljević: The development of musical skills and solfeggio training</i>	506-524	3
<i>Nataša Matović: Respondents' verbal statements - the source of data in pedagogic research.....</i>	525-538	3
<i>Nedeljko Trnavac: Book review: How to develop school?.....</i>	539-543	3
<i>Jasmina Šefer, Jelena Radišić: Stimulating Creativity, Initiative, and Cooperation in School: Teachers' and Students' Views</i>	553-575	4
<i>Dušica Malinić, Đurđica Komlenović, Jelena Stanišić: The Impact of the Educational Standards on Assessment and Students' Achievements: the Teachers' Expectations</i>	576-590	4
<i>Nataša D. Čabarkapa, Silvana Punišić, Miško Subotić, Saška Fatić: The Reflections, of the Child's Verbal Word Associations on the Educational Process</i>	591-601	4
<i>Katarina Putica, Biljana Tomašević, Dragica Trivić: The Impact of the Learning Method by Discovering on the Achievements of Students in the Field of Natural Sciences - The Meta-Analysis of the Research</i>	602-615	4
<i>Lidija Zlatić, Snežana Marinković, Milenko Kundačina: The Contents on Communicative Competence in Teacher Education</i>	616-632	4
<i>Mirosljub Ivanović, Uglješa Ivanović: Movement Coordination - a Predictor of Cognitive Readiness of the Child for Starting School.....</i>	633-650	4
<i>Miroslava Kojić, Zagorka Markov, Smiljana Kojić Grandić: Anxiety in Children and Adolescents from Foster Families</i>	651-667	4
<i>Biljana M. Pavlović: Educational Values of Traditional Folk Songs and Dances in Musical Culture Teaching</i>	668-681	4
<i>Sanja Šumonja: Teachers' Attitudes towards Health Education in Primary Schools.....</i>	682-694	4
<i>Žana Bojović, Danijela Sudzilovski, Danijela Vasilijević: The Teachers' Views of the Musical Culture Textbooks in Serbia.....</i>	695-707	4
<i>Vesna Colić: The Use of Books in Kindergarten - Where are we in that story?</i>	708-717	4
<i>Nataša Bikicki, Jelena Jerković: Gender Differences in the Interpretation of the Meaning of Transparent Phrasal Verb Particles</i>	718-732	4
<i>Dementeva Oksana Mironovna: Introduction of noospheric pedagogical technologies as a means to increase the effectiveness of education in the context of the economic development of the country</i>	733-743	4
<i>Aleksandra Ilić Rajković: Civil Service Examination and Professional Role of the Teacher (historical overview)</i>	744-576	4
<i>Milena Žikić: Book review Modern conceptions of Leadership and Organizational Culture</i>	757-761	4

Обучение и воспитание

JE	Год. LXII	Но. 1-4.	стр. 1-808	Белграде	2013.
----	-----------	----------	------------	----------	-------

UDK-37

ISSN 0547-3330

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

СОДЕРЖАНИЕ ЖУРНАЛА ДЛЯ 2013. ГОД

	Стр.	Но.
<i>Елена Бойинович, Ясмينا Коджопелич, Ясмينا Пекич: Мотивация к обучению и промедление как показатели неуспеваемости учеников в школе</i>	5-24	1
<i>Гордана Николитч, Зорица Поповитч: Тестирование успеваемости учащихся в школах для обучения учеников с задержкой в развитии</i>	25-38	1
<i>Сладжана Анджелковитч, Зорица Станисавлевитч Петровитч: Учение и обучение за пределами класса</i>	39-51	1
<i>Мирослава Койитч, Загорка Марков: Поощрение изобразительного творчества у детей дошкольного возраста современным методическим подходом.</i>	52-69	1
<i>Мира Попин: Применение деятельностной педагогики в преподавании французского языка</i>	70-81	1
<i>Даишела Прошитч-Сантовац, Првослав Янковитч: Корреляция учебных содержаний в классном обучении. английский язык и музыкальная культура</i>	82-95	1
<i>Майя Станоевитч Гоцитч: Важность применения информационных технологий в преподавании английского языка</i>	96-106	1
<i>Шефика Алибабитч, Мария Чукановитч-Каравидитч, Ивица Джорджевитч: Образование менеджеров для действий</i>	107-125	1

<i>Неделько Родич: Современные функции и концепты преподавания физической культуры</i>	126-140	1
<i>Вера Спасенович: Качества типичного учителя. мнения учеников и преподавателей из разных стран</i>	141-161	1
<i>Йован Ромелич, Тьяна Илич: Мнения учителей географии о побудительных мотивах, препятствиях и эффектах самооценки</i>	162-174	1
<i>Зоран Чворович, Саша Дбяшил: Византийский взгляд на воспитание и отношение родителей и детей - правовой и педагогический аспекты...</i>	175-189	1
<i>Эмилия Лазаревич, Елена Стеванович: Развитость языковой метафоры у учеников младшего школьного возраста</i>	199-215	2
<i>Радмила Милованович, Майя Павкович: Семейные интеракции и развитие речи</i>	216-233	2
<i>Соња Благоданич, Велько Банджор: Исторические источники и развитие исторического мышления в преподавании природоведения и обществоведения</i>	234-249	2
<i>Наталия Будински, Джорджица Такачи: Моделирование тригонометрических функций в преподавании математики</i>	250-265	2
<i>Максуда Муратович: Ученические предположения и ошибочные представления в механике</i>	266-280	2
<i>Кристинка Селакович, Йована Милутинович: Искусство как опыт: концепция эстетического воспитания Джона Дьюи</i>	281-293	2
<i>Миленко Янкович: Эффективное время работы ребенка и целенаправленная физическая активность в детском саду</i>	294-303	2
<i>Игорь Джюрич: Восприятие качества и удовлетворенность уровнем образования учителей средних специальных школ</i>	304-317	2
<i>Милица Митрович, Марина Хаджи Пешич, Петр Митич: Стратегии столкновения со стрессовыми ситуациями и субъективное благополучие студентов</i>	318-330	2
<i>Драган Ранджелович, Желько Никич, Лазар Петрович, Стево Ячимовски: О возможностях предикации в выборе курса обучения</i>	331-345	2
<i>Татьяна Новович, Веселин Мичанович: Предположения (не)успешной работы основных школ в Черногории</i>	346-361	2
<i>Марина Арсенович Павлович: К сведению авторов: Психология менеджмента в спорте</i>	362-370	2
<i>Ела Становевич: К сведению авторов: Выпускать ли ученика из рук</i>	371-373	2
<i>Желимир Попов: От закона до реальности - почему ученики в Сербии покидают школу не получив обязательного уровня основного образования</i>	383-406	3
<i>Јелена Пешић, Марина Виденовић, Дијана Плут: Как среднешкольные воспринимают образовательные активности: качественный анализ дневника времени</i>	407-420	3
<i>Данијела С. Петровић, Бојана М. Димитријевић: Как школьные психологи в Сербии относятся к своей профессиональной роли</i>	421-437	3
<i>Јелена Стаматовић: Роль учителей в оценке качества работы школы и своей работы</i>	438-449	3
<i>Горан Петровић, Бојана Фуруновић, Стево Беадер: Отношения учеников основной школы к уроку классного руководителя</i>	450-464	3

<i>Радован Антонијевић, Милица Митровић: Уровень и качество активности в процессе интеллектуального воспитания</i>	465-478	3
<i>Јована Трбојевић: Отношения со сверстниками и сверстническое учение как корреляты академической успеваемости</i>	479-493	3
<i>Руженка Шимоњи-Чернак, Радмила Богосављевић: Изучение Словацкого в качестве родного языка в основных школах в Сербии, Венгрии и Румынии</i>	494-505	3
<i>Бланка Богуновић, Гордана Каран, Јелена Дубљевић: Развитие музыкальных навыков и обучение сольфеджио.....</i>	506-524	3
<i>Наташа Матовић: Словесное высказывание как источник данных в педагогических исследованиях</i>	525-538	3
<i>Недељко Трнавац: О книге Как развивать школ?</i>	539-543	3
<i>Јасмина Шефер, Елена Радишич: Поощрение творчества, инициативы и сотрудничества в школе: точка зрения учителей и учеников</i>	553-575	4
<i>Душица Малинич, Дžурдџица Комленович, Елена Станишич: Влияние образовательных стандартов на оценку и успеваемость учащихся: ожидания учителей</i>	576-590	4
<i>Наташа Д. Чабаркана, Силвана Пунишич, Мишко Суботич, Сашка Фатич: Отражение ассоциации слова у детей в воспитательно-образовательном процессе</i>	591-601	4
<i>Катарина Путица, Биљана Томашевич, Драгица Тривич: Влияние метода обучения путем открытий на успех и мотивацию учеников в области естественных наук - мета-анализ исследований</i>	602-615	4
<i>Лидия Златич, Снежана Маринкович, Миленко Кундачина: Особенности коммуникативной компетентности в образовании учителей и преподавателей</i>	616-632	4
<i>Мнрољуб Иванович, Углеша Иванович: Координация движений и когнитивная готовность детей к поступлению в школу</i>	633-650	4
<i>Мирослава Койич, Загорка Марков, Смиљана Койич Грандич: Состояние беспокойства у детей и подростков из приемных семей</i>	651-667	4
<i>Биљана М. Павлович: Воспитательные ценности традиционных народных песен и танцев в преподавании музыки</i>	668-681	4
<i>Саня Шумоня: Мнения учителей о здравоохранительном воспитании в основной школе</i>	682-694	4
<i>Јана Бойович, Даниела Судзиловски, Даниела Васиљевич: Мнения учителей об учебниках музыкальной культуры в Сербии</i>	695-707	4
<i>Весна Цолич: Использование книг в детском саду - являемся ли мы в той же истории?</i>	708-717	4
<i>Наташа Бикицики, Елена Еркович: Гендерные различия в толковании смысла частицы прозрачных фразовых глаголов</i>	718-732	4
<i>Дементьева Оксана Мироновна: Внедрение ноосферной педагогической технологии обучения как средства повышения эффективности образования в контексте экономического развития страны.....</i>	733-743	4
<i>Александра Ильич Райкович: Государственный экзамен и профессиональная роль учителей</i>	744-756	4
<i>Милена Жикич: О книге Современные концепции лидерства и организационной</i>	757-761	4

*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- (Mladenovac
: Samba). - 24cm

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