

ПЕДАГОШКО ДРУШТВО СРБИЈЕ

Настава и васпитање

UDK 37 ISSN 0547-3330 Београд
НВ год. LXI Број 3. стр. 389-560 2012.

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

Преводаоци

За енглески језик др Анђелка Игњачевић

За руски језик др Дара Дамљановић

Секретар редакције

Маја Врачар

Компјутерска припрема и коректура:

Предраг Вучинић

За издавача:

Биљана Радосављевић

Штампа: VIDGRAF, Београд

PEDAGOGICAL SOCIETY OF SERBIA

Journal of Education

UDK 37 ISSN 0547-3330 Belgrade
JE Year LXI No. 3. p. 389- 2012.

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 Damljanovic, Ph.D. (Russian)

Secretary

Maja Vračar

Design and typeset:

Predrag Vučinić

For the publisher:

Biljana Radosavljević

Printing: VIDGRAF, Belgrade

Настава и васпитање

UDK 37

ISSN 0547-3330

Београд

НВ год. LXI

Број 3. стр. 389-560

2012.

САДРЖАЈ

<i>Јелена Стевановић</i> : Култура изражавања у наставним плановима и програмима и уџбеницима за средњу школу	393
<i>Нина Половина, Тања Динић</i> : Пројекти у оквиру акционог приступа учењу и настави страних језика	408
<i>Душан Ристановић, Ирена Голубовић Илић, Оливера Цекић Јовановић</i> : Културни диверзитет као компонента курикулума природе и друштва	416
<i>Александра Јоксимовић, Миља Вујачић, Дејан Станковић</i> : Имплицитне педагогије наставника и њихова иницијатива за сарадњу с родитељима	432
<i>Миленко Кундачина, Снежана Маринковић</i> : Самопроцене и процене компетенција наставника разредне наставе	447
<i>Јован Мирић</i> : Психолошка истраживања емоционалног развоја	463
<i>Миа Марић</i> : Личност, емоционална стања и средински фактори као чиниоци употребе цигарета у адолесценцији	478
<i>Ивана Мухић, Олгица Стојић, Споменка Дивљан</i> : Квалитет релације мајка–дете као чинилац адаптације на вртић у јасленом узрасту	493
<i>Ана Орлић, Слађана Илић, Душанка Лазаревић</i> : Анксиозност у настави физичког васпитања код ученика основне и средње школе	506
<i>Сања Благоданић, Јелена Пешић, Весна Картал</i> : Критеријумски тестови знања у функцији спољашњег вредновања и самовредновања рада школе	520
<i>Катарина Путица, Драгица Тривић</i> : Улога хемијских друштава у решавању образовних изазова у области хемије	534
<i>Јован Љуштановић</i> : Приказ књиге Легенда о „шкозоришту“ и њене консеквенце	551
<i>Упутство за ауторе прилога</i>	555

Journal of Education

UDK 37

ISSN 0547-3330

Belgrade

JE Year LXI

No. 3. p. 389-560

2012.

CONTENTS

<i>Jelena Stevanović</i> : Culture of expression in high-school curricula and textbooks.....	393
<i>Nina Polovina, Tanja Dinić</i> : Projects in the action-based approach to foreign language teaching and learning.....	408
<i>Dušan Ristanović , Irena Golubović Ilić, Olivera Cekić Jovanović</i> : Cultural diversity as a component of the nature and society curriculum.....	416
<i>Aleksandra Joksimović, Milja Vujačić, Dejan Stanković</i> : Teachers' implicit pedagogies and their initiatives for cooperation with parents	432
<i>Milenko Kundačina, Snežana Marinković</i> : Self-evaluation and evaluation of junior-class teachers' competencies	447
<i>Jovan Mirić</i> : Psychological research of emotional development.....	463
<i>Mia Marić</i> : Personality, emotional states and environmental influences as factors of smoking in adolescence.....	478
<i>Ivana Mihić, Olgica Stojić, Spomenka Divljan</i> : The quality of mother-child relationship as a factor in the child's adaptation to nurseries.....	493
<i>Ana Orlić, Slađana Ilić, Dušanka Lazarević</i> : Anxiety in elementary and high-school students during physical education classes.....	506
<i>Sanja Blagdanić, Jelena Pešić, Vesna Kartal</i> : Criterion referenced knowledge tests in the function of external evaluation and self-evaluation of the school performance.....	520
<i>Katarina Putica, Dragica Trivić</i> : Role of chemical societies in addressing educational challenges in the field of chemistry	534
<i>Jovan Ljuštanović</i> : A review of the book <i>Legend of Škozorište</i> and its consequences.	551
<i>Notes for contributors</i>	557

Обучение и воспитание

UDK 37

ISSN 0547-3330

Белграде

НВ год. LXI

Номер 3. стр. 389-560

2012.

СОДЕРЖАНИЕ

<i>Елена Среванович: Культура речи в плавах и программах обучения и учебниках для средних школ.....</i>	<i>393</i>
<i>Нина Половина, Таня Динич: Проекты в деятельностном подходе к изучению и преподаванию иностранных языков</i>	<i>408</i>
<i>Душан Ристанович, Ирена Голубович Илич, Оливера Цекич Йованович: Культурное разнообразие как составляющая куррикулума природоведения и обществоведения</i>	<i>416</i>
<i>Александра Йоксимович, Миля Вуячич, Деян Станкович: Имплицитные педагогики преподавателей и проявление инициативы к сотрудничеству с родителями</i>	<i>432</i>
<i>Миленко Кундачина, Снежана Маринкович: Оценки и самооценки компетенций учителей классного обучения</i>	<i>447</i>
<i>Йован Мирич: Психологические исследования эмоционального развития.....</i>	<i>463</i>
<i>Миа Марич: Личность, эмоциональное состояние и окружающая среда как факторы курения в подростковом возрасте.....</i>	<i>478</i>
<i>Ивана Михич, Ольга Стоич, Споменка Дивлян: Качество отношения мать-ребенок как фактор приспособления к детскому саду в ясельном возрасте.....</i>	<i>493</i>
<i>Анна Орлич, Сладжана Илич, Душанка Лазаревич: Состояние тревоги в обучении физическому воспитанию у учеников основных и средних школ</i>	<i>506</i>
<i>Саня Благоданич, Елена Пешич, Весна Картал: Стандартные тесты знаний в функции внешней эвальвации и самоавальвации работы школы</i>	<i>520</i>
<i>Катарина Путица, Драгица Тривич: Роль химических обществ в решении образовательных вызовов в области химии.....</i>	<i>534</i>
<i>Йован Люштанович: О книге Легенда о “шкоатре” и ее следствия</i>	<i>551</i>
<i>Рекомендация авторам</i>	<i>559</i>

КУЛТУРА ИЗРАЖАВАЊА У НАСТАВНИМ ПЛАНОВИМА И ПРОГРАМИМА И УЏБЕНИЦИМА ЗА СРЕДЊУ ШКОЛУ

Апстракт *Култура изражавања, као посебна дисциплина, бави се питањима ефикасности и квалитета комуникације. Правила стандардног српског језика стичу се током основношколског и средњошколског образовања кроз програмске захтеве наставе српског језика, која се одвија на три подручја: граматика, правопис и култура изражавања. Један од најважнијих циљева наставе српског језика у средњој школи јесте усвајање, развијање и унапређивање културе изражавања ученика, а исходи наставе српског језика усмерени су најпре на то да ученици примењују научена језичка правила спонтано, у свакодневном животу. Анализирајући наставне планове и програме за средњу школу, као и уџбеничку литературу која је прилагођена наставним плановима и програмима и имајући у виду искуства из школске праксе, запазили смо да је култура изражавања мање заступљена него друга два подручја наставе српског језика у средњој школи. Такође, анализа показује да средњошколци у Србији наставу српског језика, односно наставу културе изражавања, похађају према наставним плановима и програмима који су написани у последњој деценији прошлог века (1991. године), што говори о томе да ни у једној образовној реформи која је реализована у претходних десет година није довољно пажње посвећено настави српског језика, а ни настави културе изражавања у средњој школи. Циљ овог рада јесте да укажемо на овај проблем и на значај садржаја који су посвећени развијању културе изражавања средњошколаца.*

Кључне речи: *настава српског језика, култура изражавања, наставни план и програм, уџбеници и приручници, средња школа.*

CULTURE OF EXPRESSION IN HIGH-SCHOOL CURRICULA AND TEXTBOOKS

Abstract *The culture of expression, as a separate discipline, deals with the issues of the efficiency and quality of communication. The rules of the standard Serbian language are acquired during elementary and secondary education within the subject Serbian language and its three main areas: grammar, spelling and culture of expression. One of the most prominent aims of the Serbian language teaching in secondary education is the development and enhancement of the culture of expression among students, and the outcomes of teaching are primarily directed to enable the students to apply the internalized linguistic rules spontaneously in everyday life. While analyzing current high-school curricula and textbook literature adapted according to the curricular requirements, and bearing in mind our experiences from schoolwork practice, we noticed*

¹ jstevanovic@rcub.bg.ac.rs

that the culture of expression is less represented than other two areas of the Serbian language in high school. Also, our analysis showed that the Serbian language curricula for high-schoolers in Serbia date back to the last decade of the twentieth century (1991), which means that not in a single of the educational reforms undertaken in the previous ten years was any attention paid to the teaching of the Serbian language or culture of expression in secondary education. The aim of this paper is to highlight this problem and the importance of the contents which are dedicated to the development of culture of expression among high-schoolers.

Keywords: *Serbian language teaching, culture of expression, curriculum, textbooks and manuals, high school.*

КУЛЬТУРА РЕЧИ В ПЛАНАХ И ПРОГРАММАХ ОБУЧЕНИЯ И УЧЕБНИКАХ ДЛЯ СРЕДНИХ ШКОЛ

Резюме *Культура речи как особая учебная область занимается проблемой эффективности и качества коммуникации. Правила стандартного сербского языка приобретаются в основном и среднем образовании усвоением учебных содержаний по сербскому языку, т.е. изучением грамматики, орфографии и культуры речи. Одна из самых важных целей обучения сербскому языку в средней школе заключается в усвоении, развитии и усовершенствовании культуры речи у учеников, а приобретенные языковые правила ученики должны применять свободно в повседневной коммуникации. Анализ учебных планов, программ обучения и учебников сербского языка для учеников средних школ, а также опыт школьной практики показывают, что культуре речи уделяется меньше внимания, чем другим аспектам обучения сербскому языку в средней школе. Более внимательный анализ показывает что ученики средних школ в Сербии сербскому языку и культуре речи обучаются по программе обучения, составленной в последнее десятилетие прошлого столетия (1991 г.), а это значит что во всех образовательных реформах сербскому языку уделялось недостаточное внимание. Цель данной работы - указать на привлекательную проблему и на значение развития культуры речи у учеников средних школ.*

Ключевые слова: *преподавание сербского языка, культура речи, учебный план, программа обучения, учебники и учебные пособия, средняя школа.*

Увод

Основе теорије културе изражавања као лингвистичке дисциплине поставила је група лингвиста позната као Прашки лингвистички кружок. Према њиховом мишљењу, култура изражавања се као посебна дисциплина бави питањима ефикасности и квалитета комуникације и представља базу језичке политике и језичког васпитања (Mukažovski, 1986). Појам *култура изражавања* најчешће се поистовећује с идеалима правилности (потпуно поштовање норми књижевног језика) и чистоте (избегавање дијалектизама, жаргонизама и сличне нестандартне лексике и фразеологије) у употреби матерњег језика (Бугарски, 1986). Постоје мишљења да је култура изража-

вања исто што и писменост у најширем смислу те речи, односно да је то способност читања и писања, владање стандарднојезичком нормом и владање у говору стилским регистром стандардног језика (Шипка, 2008). Дакле, језичка култура појединца упућује на степен његовог познавања језика и на способност да та знања примени у остваривању културних потреба. Особа која има изграђену језичку културу мора, између осталог, познавати граматичка правила² тог језика и лексичку норму, односно правила избора адекватних речи у зависности од њене употребе у одређеном функционалном стилу (Станојчић и др., 1989). Језичку културу можемо посматрати и преко скупа одређених језичких јединица и скупа правила за њихову употребу који заједно чине књижевнојезичку норму, те према овом схватању језичка култура представља „неговање језика усаглашавањем сопственог израза са одредбама норме” (Симић, 1983: 77). Док усваја правила језичке културе, појединац би требало да буде оријентисан на целокупну норму књижевног језика, на етичка одређења свога народа и на циљеве и околности комуникације. Изузетно значајна особина језичке културе и показатељ њене неодојивости од опште културе јесте способност усклађивања с околностима, што се односи и на садржај информације и на сврху информисања.

Синтагму *култура изражавања* у овом раду употребљаваћемо упоредо са синтагмом *језичка култура*, што ће зависити од контекста. Посматрано с аспекта методике наставе српског језика, термин језичка култура поистовећује се са термином култура изражавања којим се именује једна од трију области на којима почива настава српског језика у основним и средњим школама у Србији. Поменути термини представљају котекустуалне синониме.

Место културе изражавања у образовном процесу

Основу општег школског образовања сваког ученика представља изучавање стандардног српског језика и његових норми, јер се другачије не могу процењивати знања ученика понаособ која се исказују кроз усмено и писмено³ изражавање. Поред знања које ученици стичу током наставе српског језика и књижевности, изузетно су важни циљеви наставе који утичу на оспособљавање ученика за комуникацију и у другим теоријским областима.

² Скренули бисмо пажњу на чињеницу да највећи део наше популације темељно граматичко знање стиче у основној школи, док се након тога, у средњој школи, врло мало времена посвећује учењу језичких правила.

³ Скренули бисмо пажњу на чињеницу да највећи део наше популације темељно граматичко знање стиче у основној школи, док се након тога, у средњој школи, врло мало времена посвећује учењу језичких правила.

Настава српског језика и књижевности веома је значајна за формирање личности ученика. Квалитетно усмено и писмено изражавање „омогућава ученику да се потврди као аутономно биће, способно да покаже своја знања и вредности, да искаже своје мишљење, ставове, одлуке...” (Петровачки, 2008: 9). Знање о језику које ученици стекну током школовања има пресудну улогу у развијању и неговању језичких навика ученика, у популаризацији језичке теорије и њене примене у пракси и у унапређивању или осиромашивању његове културе изражавања, а тиме и опште културе ученика.

Премда се култивисањем језичког израза бави настава српског језика и књижевности, унапређивање језичке културе ученика није и не би требало да буде обавеза искључиво наставника овог предмета. Штавише, настава у целини има задатак да развија језичку културу ученика. Међутим, у пракси често то није случај. Пошто је култура изражавања једна од трију области предмета Српски језик и књижевност, наставници нејезичких предмета сматрају да нису „задужени“ за ово подручје наставе, што директно утиче на то да ученицима недостају узори међу наставницима од којих могу учити ваљано усмено и писмено изражавање.

Изграђена језичка култура оспособљава ученика да своје мисли изрази јасно, прецизно, сврсисходно, изражајно, придржавајући се принципа стандарднојезичке норме. Осим тога, ученик је у стању да свесно направи избор између различитих језичких израза сходно сврси комуникације. Језичка култура омогућава ученику да при било ком облику формалне или неформалне комуникације постигне највиши ниво језичке компетенције.

Један од најважнијих задатака целокупне наставе српског језика и књижевности јесте усвајање, неговање и развијање културе изражавања ученика. С једне стране, без језичких закона не би постојала ни језичка култура. Све што се тиче језичких вежби и граматичких правила директну примену налази у језичкој култури. С друге стране, књижевно дело, као врхунски пример језичког стваралаштва, нуди обиље језичко-стилских примера којима се изграђује језички укус и повећава ниво културе изражавања. Такође, у повратном смеру, обрада књижевног текста и рад на граматици и правопису стандардног језика морају укључивати и садржаје за неговање језичке културе јер су већим делом том циљу и подређени (Илић, 1998). Посредно се помоћу културе изражавања изводи настава готово свих предмета, па је њен значај за целокупно образовање утолико већи.

Наставна област култура изражавања изводи се преко задатака које би требало да испуни култура усменог и писменог изражавања. Реално је немогуће одредити који од ових двају елемената има већи значај у реализовању наставе језичке културе у средњој школи, јер без њиховог садејства свакако не би био остварен један од основних циљева наставе овог предмета: развијање смисла и способности ученика за правилно, течно, економич-

но и уверљиво усмено и писмено изражавање, богаћење речника, језичког и стилског израза (Службени гласник – Просветни гласник бр. 3 и 4, 1991).

Даље, од бројних задатака које би настава српског језика требало да испуни, издвојили бисмо следеће задатке који су наведени у програмима за средњу школу:

- развијање језичког сензибилитета и изражајних способности ученика;
- оспособљавање ученика да теоријска знања о језичким појавама и правописној норми успешно примењују у пракси;
- оспособљавање ученика да се успешно служе различитим облицима казивања и одговарајућим функционалним стилевима у одређеним говорним ситуацијама.

Међутим, преглед досадашњих истраживања, која ћемо анализирати у овом раду – показују да нису сасвим задовољавајући резултати ученика и основних и средњих школа у познавању законитости усменог и писменог изражавања. Наиме, интересовање за ова питања није новијег датума, већ траје деценијама, посебно када се у средиште пажње поставе језичке навике младих и њихов однос према стандарднојезичкој норми.

У раду о језичкој култури ученика у средњој школи наведен је општи закључак да је „култура изражавања просечног средњошколца, па и гимназијалца, лоша, што је изразито уочљиво код ученика који похађају трогодишње средње стручне школе” (Петровачки, 1997: 7). Осим ове констатације, указано је и на то да је говорна култура новијих генерација ученика све лошија, да је писмено изражавање, уопште узевши, боље од њиховог усменог изражавања, а да је речник просечног ученика, посебно у говору, врло оскудан, па се они без својих жаргонских поштапалица тешко изражавају. Стиче се утисак да средњошколци нерадо говоре, да „углавном ћуте, слушају музику и најчешће се изражавају специјалним реченицама које су замена или еквивалент за развијену реченицу” (Петровачки, 1997: 8).

Поједина испитивања најфреквентнијих и најукорењенијих примера огрешења о језичку норму који су анализом издвојени из писаних радова бруцоша Учитељског факултета у Београду показују да облици: *битци, донешен, оделење, чиниоц, строжиси, рећићу, ми би гледали, обзиром да, у вези тога*, представљају „примере псеудонорме која потискује прописану, чиме се значајно нарушава примат стандардног језика” (Зељић, 2004: 121). Обимним теоријским и емпиријским истраживањем стања у савременој настави говорне културе у основној школи указано је на то да је настава говорне културе у основним школама традиционална, односно застарела, неорганизована и неефикасна и да говорна култура самих ученика није на одговарајућем нивоу (Јањић, 2008).

Дискутујући о забрињавајућим резултатима истраживања у вези са стањем у настави језичке културе, ауторка наглашава значај утицаја неких садржаја из ове области на целокупно школовање ученика (Драгићевић 2006). Наведен је илустративан пример рада чији је циљ био да се испитају и опишу именице страног порекла у *Читанци за пети разред*, а потом су представљени резултати анкете обављене са ученицима шестог разреда једне основне школе. Не само да нису били у стању да дефинишу одређене лексеме, већ поједини ученици нису умели правилно ни да препишу речи: авлија, чанак, раја, рит, одаја... Резултати су, како ауторка истиче, поразвајући, јер ученици шестог разреда нису достигли задовољавајући ниво познавања градива које је требало да науче претходне школске године.

Анализа квалитета писменог изражавања ученика виших разреда основне школе, у контексту сва три подручја наставе српског језика и књижевности – граматика, правопис и култура изражавања, показала је да већина ученика прави правописне и граматичке грешке. Ови ученици задовољавају искључиво услов за основни ниво овладаности знањем из српског језика према стандардима предвиђеним за крај обавезног образовања (Стевановић, Максић и Тењовић, 2009).

Уколико циљ и задатке наставе српског језика упоредимо са резултатима истраживања и искуством из школске праксе, уочавамо несклад између онога што очекујемо да настава српског језика испуни и реалног стања. Подаци из литературе показују да се језик углавном изучава независно од стварности које се тиче. Језичко знање ученика претежно је декларативно и у функцији добијања одговарајуће оцене. Узрочници таквог стања су многобројни. Један од узрока налази се у чињеници да се настава српског језика често ставља у други план у односу на наставу књижевности, што се јасно уочава у средњој школи. Сем тога, иако су донете бројне измене и допуне Наставног плана и програма за средње школе, основни интегрални текст овог прописа написан је 1991. године (Службени гласник – Просветни гласник бр. 3 и 4, 1991) и још увек се примењује у средњошколској настави. Уколико пажљивије погледамо део овог документа који се односи на предмет Српски језик и књижевност, запазићемо да су до сада дате заправо малобројне измене и допуне. Наиме, извршене су измене које су биле у вези са променом речи *српскохрватски* у назив *српски*, док су се све остале измене тичале наставе књижевности, осим напомене да се реч творба замењује речју грађење. Јасно је да у вези са наставом културе изражавања у Наставном плану и програму нису предвиђене никакве промене.

Чињеница да средњошколци наставу српског језика похађају према програму који је важио у прошлом веку јасно показује колики значај су просветне власти посветиле наставном предмету без кога тешко да би се могла одвијати настава других предмета.

Култура изражавања у Наставном плану и програму за српски језик и књижевност у средњој школи

Бројне реформе српског образовања, посебно оне које су спроведене крајем прошлог и почетком овог века, нису у потпуности препознале улогу и вредност коју наставни предмет Српски језик и књижевност има за појединца, али и за друштво у целини. Да бисмо илустровали да ни поменути реформе нити реформе реализоване пре њих нису биле довољно успешне у овом домену, цитираћемо одломак из службеног листа Просветни гласник који је објављен 1921. године. Миливоје Павловић, професор тадашње Прве гимназије и асистент Београдског универзитета, каже да је „природно сматрати да из средње школе ученици треба да изађу писмени, знајући правилно говорити. У ствари, из гимназија, од редовних ђака, довршава школовање врло много ученика са недовољном писменошћу, са непрецизном и колебљивом употребом речи и без навике да у обичној употреби формирају потпуно мисао у реченици”, и додаје да „највећи број ученика... ипак изађе у јавни и културни живот без осећања матерњег језика и без способности да влада њиме” (Павловић, 1921: 219). Узроке таквог стања у тадашњем српском образовању Павловић налази у „недоследности наставе уопште, методским невештинама и у рђавим наставним плановима и програмима” (Павловић, 1921: 220).

Безмало читав век након оваквих запажања о ситуацији у настави српског језика у средњим школама, суочавамо се са тешкоћама које и наставници и ученици имају у вези са предметом Српски језик и књижевност, посебно са наставом културе изражавања. Премда је у свим досадашњим реформама⁴ (Станковић, 2011) – посебно у онима које су недавно реализоване – инсистирано, између осталог, и на осавремењавању наставног процеса и приближавању сложених језичких садржаја одговарајућем узрасту ученика и друштвеним и културним променама, ревизијом оног дела Наставног плана и програма који се односи на културу изражавања озбиљније се није бавила ниједна реформа. Штавише, ако обратимо пажњу на наставне планове и програме за српски језик за било који разред, запазићемо да је наставна област *култура изражавања* мање заступљена него друга два наставна подручја: *граматика/језик* и *правопис*.

У наставним плановима и програмима за српски језик за средњу школу ова област наставе има посебну функцију, а наставници се упућују на то

⁴ Период од 2000. до 2010. године у Србији обележиле су турбулентне промене и у образовној политици и у образовној пракси. Значајне промене практичних образовне политике у обавезном образовању догодиле су се три пута: 2001, 2004. и 2008. Међутим, има мишљења да се заправо није много тога променило и да „између наставног процеса данас и пре неколико деценија, изузев нешто већих проблема са дисциплином и радним навикама ученика, посматрач са стране не би приметио велику разлику” (Станковић, 2011: 60).

да култури изражавања посвете већу пажњу током целокупног реализовања наставе, али се акценат ставља на повезивање наставе културе изражавања и наставе књижевности, па програм у одељку *Упутство за остваривање програма* прописује да се већина предвиђених облика ове наставе непосредно укључује у наставу књижевности или припреме за израду писмених састава (Службени гласник – Просветни гласник бр. 3 и 4, 1991). Овакав приступ није сасвим сврсисходан, јер би ова два подручја наставе требало повезивати и посматрати као комплементарне целине. Такође, изненађујућа је и чињеница да је садржај наставног програма исти за гимназије (сви смерови) и средње стручне школе. Разлика је направљена само у броју часова предвиђених за реализовање наставе културе изражавања.

Креатори Наставног плана и програма за српски језик и књижевност за I разред средње школе прописали су да би, у делу који се односи на културу изражавања, ученици требало да савладају књижевну акцентуацију и да изражајно читају и казују напамет научене прозне, дијалогске текстове и стихове. У вези са стилистиком, помињу се разговорни и књижевноуметнички стил, а у оквиру стилских вежби истиче се да би требало ученике упутити на сажимање писменог састава уз појачавање његове информативности, отклањање сувишних речи и неприкладних израза. Сем тога, током наставе културе писменог изражавања ученици би требало да науче да акцентују речи (мада није назначено да ли се обележавање акцената односи на стандарднојезичку или дијалекатску акцентуацију) и да путем правописних вежби савладају употребу великог слова.

У II разреду ученике треба оспособљавати за препричавање догађаја и доживљаја, описивање, самостално излагање у функцији књижевног текста и за уочавање стилогених места у књижевном тексту. Дакле, и у оквиру наставе културе изражавања предвиђено је да се ученици упућују на садржаје који се односе на наставу књижевности, јер се поменуте препоруке, заправо, тичу обраде књижевноуметничких дела. Даље, креатори програма упућују наставнике на научни функционални стил, као и, у делу који се тиче културе писменог изражавања, на правописно вежбање писања бројева, одричних облика глагола и скраћеница.

Ученици III разреда, како је предвиђено наставним плановима и програмима за гимназије и средње стручне школе, треба да: казују и рецитују напамет научене књижевноуметничке текстове и да извештавају и коментаришу о културним и друштвеним збивањима. Такође, у оквиру стилистике, требало би да овладају нормом публицистичког функционалног стила. У вези са културом писменог изражавања (Службени гласник – Просветни гласник бр. 3 и 4, 1991) ученици изучавају: лексичку синонимију, вишезначност и избор речи, обично, ублажено и увећано значење речи, као и пренесена значења речи (фигуративна употреба именица, глагола и придева).

Садржаји који се односе на писмене вежбе у овом разреду требало би да буду реализовани кроз писање новинарских вести, чланка, извештаја, интервјуа, коментара и сл., потом приказа књижевно-сценског или филмског дела и увежбавања технике израде писмених састава (Службени гласник – Просветни гласник бр. 3 и 4, 1991). Донекле је нејасно зашто приређивачи сугеришу да би ученици, само у овом разреду, требало да савладају технику писања писмених састава ако имамо у виду чињеницу да школске писмене саставе ученици израђују све време током школовања.

У IV разреду планирани садржаји су донекле оскуднији (Службени гласник – Просветни гласник бр. 3 и 4, 1991). Знање које би матуранти требало да усвоје, према упутствима из програма за средње стручне школе и гимназије, односи се на функционалне стилове, али је притом наведено да се изучавају само одлике административно-пословног стила (молба, жалба, пословно писмо)⁵. Међутим, нису дата прецизнија упутства о обиму и врсти грађе која би ученицима требало да буде презентована. Облици изражавања су ограничени на приказ, осврт, расправу, књижевне паралеле и есеј (вежбања). Појављује се још једна област – правопис, у оквиру које би ученици требало само да вежбају интерпункцију, која је свакако значајна, али није једина правописна област битна за стицање ваљане писмености. У делу који се тиче културе усменог изражавања, програмом је предвиђено да ученици упознају реторичке принципе и појмове и да кроз вежбе јавног говорења савладају поједине технике излагања пред аудиторијумом.

Дакле, независно од тога који тип средње школе ученици похађају, усвајаће истоветне садржаје на часовима културе изражавања, с тим што би градиву из ове области, посматрано у односу на предвиђени број часова, највише пажње требало да буде посвећено у гимназијама општег типа и друштвено-језичког смера, док би на усвајање садржаја из језичке културе најмање требало да буду упућени средњошколци који похађају средње стручне школе и природно-математички смер у гимназији. Намеће се питање да ли је сврсисходно направити овакву расподелу, имајући у виду да би култивисано изражавање требало да буде одлика сваког човека и да је језичка култура један од битних показатеља опште културе у одређеном друштвеном контексту.

Увидом у актуелне наставне планова и програме запазили смо да су оскудни садржаји и објашњења у вези с тим понуђени за одвијање наставе културе изражавања у средњим школама. Као према неком стереотипу, планирани садржаји за сва четири разреда на крају имају следеће упут-

⁵ Детаљнијим ишчитавањем целокупног наставних планова и програма запазили смо да се ученици гимназија и средњих стручних школа први пут у средњој школи сусрећу са термином *функционални стилови српског језика* у II разреду и то у делу који се односи на садржаје из наставне области *језик* (Службени гласник – Просветни гласник бр. 3 и 4, 1991).

ство: домаћи писмени задаци (читање и анализа на часу), четири писмена задатка годишње. Изузетак представља синтагма *сложенијих захтева* којом се проширује синтагма *домаћи писмени задаци* у упутствима датим за IV разред. Такође, нису пропорционално заступљени садржаји који се односе на културу усменог и писменог изражавања. Градиво које су креатори наставних планова и програма предвидели да средњошколци изучавају у вези са *стилистиком*, која, према нашем мишљењу, чини основу за изграђивање језичке културе поред граматике и правописа, у највећој мери тиче се стилских фигура и њихове примене у текстовима које ученици пишу. Сем тога, наставницима је сугерисано да ученицима укажу на повезаност између лексике и функционалних стилова, али није прецизирано на који начин би требало реализовати овај задатак. Дакле, наставне интерпретације нису у потпуности разрађене.

Култура изражавања у средњошколским уџбеницима и приручницима

Уџбеник представља основно наставно средство при реализацији наставног плана и програма. Према се поред обавезних уџбеника у наставном процесу користе и различити приручници, уџбеник је главна и незаобилазна књига у којој је на систематичан и доступан начин изложено градиво из одређеног наставног предмета. Обавезне уџбенике прописује надлежни просветни орган, док за коришћење приручника просветна власт не даје посебну сагласност. Бројни приручници, помоћу којих ученици долазе до додатних сазнања, на различите начине могу помоћи да се реализује наставни план и програм.

Анализирајући за ову прилику уџбенике и приручнике који се најчешће употребљавају у средњошколској настави запазили смо да између гимназија и средњих стручних школа нема разлике, будући да сви средњошколци користе исте уџбенике чији је издавач Завод за уџбенике. Дакле, у већини средњих школа у Србији ученици за наставу српског језика и књижевности користе следеће уџбенике и приручнике.⁶

За реализовање наставе српског језика ученици употребљавају уџбеник Живојина Станојчића и Љубомира Поповића – *Грамматика српског језика за гимназије и средње школе* (Станојчић и Поповић, 2011) који представља званични уџбеник за средњу школу од 1989. године. Потом, приручник Љиљане Николић и Божидара Павловића из 2003. године: *Језик и култура*

⁶ Иако је средином претходне деценије либерализовано тржиште уџбеника, постоје мишљења да монопол Завода за уџбенике није заиста укинут и да либерализација тржишта засад није донела очекиване резултате. Настали су нови проблеми, јер садржаји нових уџбеника нису усаглашени, не постоје јасни, нити јединствени критеријуми на основу којих се оцењује квалитет уџбеника (Николић, 2010: 182).

изражавања 1, 2, 3, 4 – Практикум са решењима за ученике средњих школа. Љиљана Николић и Босилка Милић ауторке су уџбеника *Читанка са књижевнотеоријским појмовима* – од I до IV разреда (Николић и Милић, 2011) које средњошколци користе током наставе књижевности.

Према одлуци Министарства просвете Републике Србије, школске 2011/12. обавезну уџбеничку литературу представљале су *Граматика* и *Читанка*, док је коришћење приручника *Језик и култура изражавања* било факултативно. Овај приручник углавном употребљавају наставници да би припремили писмене вежбе из језика и културе изражавања.

Увидом у поменути уџбеничку и приручничку литературу запазили смо да осим у приручнику у уџбеницима нема садржаја који се директно односе на културу изражавања. Заправо, у читанкама су елементи културе изражавања вешто уклопљени у методичку апаратуру намењену рецепцији књижевноуметничког дела, која је незамислива без описивања, извештавања, препричавања и уочавања језичко-стилских особина текста. У приручнику *Језик и култура изражавања* (од I до IV разреда) – морамо поновити да не припада обавезној литератури намењеној средњошколцима – вежбања која се налазе испод подналова *култура изражавања* углавном се изједначавају са вежбањима из стилистике. У *Практикуму* за I и II разред предност је дата култури писменог изражавања будући да се вежбања односе на следеће теме: типови писменог изражавања, анализа теме, одређивање тежишта и план композиције и анализа писменог састава, као и стилске особености писмених састава. Такође, понуђена су лексичко-синтаксичка и вежбања која помажу ученицима да уоче језичке, стилске и правописне грешке.

У *Практикуму* који би требало да користе средњошколцима старијих разреда осим једне вежбе читања, намењене ученицима III разреда (Николић и Павловић, 2003: 120), фаворизују се вежбања која се тичу *писменог изражавања*. Тако су за млађи разред понуђена вежбања која се односе на стилогену вредност појединих лексема, стилску функцију одређених садржинских односа међу лексемама (синонимија, антонимија), на полисемију и фразеологију, на публицистички стил и облике новинарског изражавања, као и на једну врсту изражавања – приказ. Матурантима су поред приказа, чије се увежбавање понавља, понуђени задаци за вежбање писања следећих облика изражавања: осврт, есеј, расправа и вежбања која се тичу административног функционалног стила. Дакле, и у *Практикуму* као и у наставним плановима и програмима нису равномерно заступљена вежбања која се односе како на говорну културу, тако и на културу писменог изражавања.

На основу изложеног запажамо да су анализирани уџбеници и приручници који се најчешће употребљавају у настави прилагођени наставном

плану и програму по методским задацима које остварују. О питању потпуности и адекватности наставних планова и програма већ је било речи, па тај закључак можемо пренети и на уџбенике и поменути приручник. Усклађеност са наставним плановима и програмима још увек не подразумева њихову потпуну ефикасност. Даље, у обавезној уџбеничкој литератури јасно се уочава да је више простора остављено за обраду граматичких и тема из књижевности него за реализовање тема из културе изражавања.

Аутори првог издања *Граматике српског језика за гимназије и средње школе* из 1989. били су Живојин Станојчић, Љубомир Поповић и Стеван Мицић (Станојчић, Поповић и Мицић, 1989), а назив уџбеника био је *Савремени српскохрватски језик и култура изражавања*. Као што из наслова можемо видети, осим граматике тадашњи уџбеник за средњошколце садржао је и део који се тичао културе изражавања. Ученицима су биле понуђене лекције у којима је са теоријског и практичног аспекта размотрена проблематика у вези са типовима текстова, реториком и функционалном стилистиком. Одељак који се односио на културу изражавања био је знатно мањег обима него део уџбеника у коме су разматрана питања из језика. Без обзира на то, могао је подстицајно деловати на интересовање ученика за питања језичке културе, као и на мотивацију наставника српског језика и књижевности да у средњошколској настави више пажње посвете теоријским и практичним садржајима из ове области наставе српског језика. Можда се један од чинилаца због којих култура изражавања српских средњошколаца није на задовољавајућем нивоу може потражити у чињеници да сем у првом издању средњошколског уџбеника за српски језик ни у једном другом издању обавезног уџбеника за средњу школу до данас није било одељака који су посвећени култури изражавања.

Закључак

На основу прегледа наставних планова и програма и текстуалне грађе анализираних уџбеника и приручника опажамо да култури изражавања није посвећено много пажње. Стиче се утисак да су настава али и избор садржаја културе изражавања у средњој школи препуштени наставницима, па овај веома битан аспект наставе језика и књижевности наставници реализују према сопственом виђењу значаја поменутих садржаја, а не према прецизној и јасној регулативи датој у наставном плану и програму и у уџбеницима. Такође, чини се да је култура изражавања у наставним плановима и програмима заступљена формално и да је проблем много више у програмским садржајима него у броју часова. Неопходно је израдити нове планове и програме у којима би настава културе изражавања била систематичније, детаљније и прецизније конципирана, јер актуелним наставним

плановима и програмима нису задовољни кључни актери образовног процеса – наставници и ученици. Иако су наставници најчешће свесни пропуста јер се готово свакодневно сусрећу са њима, они морају реализовати план и програм онакав какав јесте. Врло сличне закључке у вези са заступљеношћу и организовањем културе изражавања у наставном плану и програму налазимо у радовима који су се овом проблематиком бавили анализирајући одвијање наставе културе изражавања у основној школи (Брборић, 1998; Јањић, 2008).

Како је написано у наставним плановима и програмима, у зависности од садржаја и узраста ученика, фонд часова у оквиру трију тематско-програмских подручја наставе предмета Српски језик и књижевност у средњим школама распоређен је тако да је око 60 одсто часова планирано за наставу књижевности, а за друга два подручја око 40 одсто. Међутим, за свако наставно подручје исказан је укупан број часова. Уколико се узме у обзир препорука упућена наставницима да већину садржаја наставе културе изражавања уврсте у наставу књижевности, а да притом није експлицирано на који начин би наставници требало то да учине, јасно је да се култура изражавања у средњој школи утапа у наставу књижевности. Такође, делимичну пажњу овој наставној области треба посветити на часовима исправљања школских писмених задатака, дакле четири пута годишње.

Увидом у актуелне наставне планове и програме и у садржаје уџбеника који се тичу културе изражавања у средњој школи и разматрањем појединих резултата који указују на постигнуће ученика у овом домену, можемо уочити да је у овој области наставе српског језика донекле лошија ситуација него у другим двома наставним областима. Стога би у настави српског језика требало интензивирати рад на развијању културе изражавања и језичких способности средњошколаца, а функционални приступ настави српског језика најпре би требало применити на часовима културе изражавања.

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) чију реализацију финансира Министарство просвете и науке Републике Србије (2011-2014).

Литература

Брборић 1998: Језичка култура у наставним плановима и уџбеницима за основну школу, у: С. Васић, У. Кисић, М. Даниловић (ур.), *Језик и култура говора у образовању*, Београд: Институт за педагошка истраживања, Завод за уџбенике и наставна средства, 519–526.

Бугарски, Р. (1986): *Језик у друштву*, Београд: Просвета.

- Драгићевић, Р. (2012): *Лексикологија и граматика у школи – методички огледи*. Београд: Учитељски факултет.
- Зељић, Г. (2004): Језичка култура у образовању, *Педагогија*, LIX/1, Београд: Форум педагога Србије и Црне Горе, 121–127.
- Илић, П. (1998): *Српски језик и књижевност у наставној теорији и пракси*, Нови Сад: Змај.
- Јањић, М. (2008): *Савремена настава говорне културе у основној школи*, Нови Сад: Змај.
- Mukaržovski, J. (1986): *Struktura pesničkog jezika – Teze Praškog lingvističkog kružoka*, Београд: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Николић, Ј, Б. Павловић (2003): *Језик и култура изражавања 1*, Практикум са решењима за ученике средњих школа, Београд: Ваша књига.
- Николић, Ј, Б. Павловић (2003): *Језик и култура изражавања 2*, Практикум са решењима за ученике средњих школа, Београд: Ваша књига.
- Николић, Ј, Б. Павловић (2003): *Језик и култура изражавања 3*, Практикум са решењима за ученике средњих школа, Београд: Ваша књига.
- Николић, Ј, Б. Павловић (2003): *Језик и култура изражавања 4*, Практикум са решењима за ученике средњих школа, Београд: Ваша књига.
- Николић, Ј, Б. Милић (2011): *Читанка са књижевнотеоријским појмовима за I разред*, Београд: Завод за уџбенике.
- Николић, Ј, Б. Милић (2011): *Читанка са књижевнотеоријским појмовима за II разред*, Београд: Завод за уџбенике.
- Николић, Ј, Б. Милић (2011): *Читанка са књижевнотеоријским појмовима за III разред*, Београд: Завод за уџбенике.
- Николић, Ј, Б. Милић (2011): *Читанка са књижевнотеоријским појмовима за IV разред*, Београд: Завод за уџбенике.
- Николић, М. (2010): *Теорија језичке културе*, Београд: Институт за српски језик САНУ.
- Павловић, М. (1921): *Настава српског језика у нашим средњим школама, Просветни гласник Министарства просвете*, Београд: Државна штампарија Краљевине Срба, Хрвата и Словенаца.
- Петровачки, Ј, Б. (1997): Нека запажања о култури изражава ученика у средњој школи, *Језик данас*, 3/1997, Нови Сад: Матица српска, 7–10.
- Петровачки, Ј, Б. (2008): *Методичка истраживања у настави српског језика и књижевности*, Нови Сад: Филозофски факултет, Одсек за српски језик и лингвистику.
- Симић, Р. (1983): Књижевнोजезичка норма и језичка култура, у: *Актуелна питања наше језичке културе*, зборник радова, Београд: Просветни преглед, 77–80.
- Службени гласник РС – Просветни гласник (1991): број 003/1991 и 004/1991. Београд: Службени гласник Републике Србије.
- Службеном гласнику СРС – Просветни гласник (1990): број 005/1990. Београд: Службени гласник Републике Србије.
- Станковић, Д. (2011): Образовне промене у Србији (2000–2010); у: М. Вујачић, Ј. Павловић, Д. Станковић, В. Џиновић, И. Ђерић (ур.): *Представе о образовним променама у Србији: рефлексије о прошлости, визије будућности* (41–62). Београд: Институт за педагошка истраживања.

Станојчић, Ж, Љ. Поповић и С. Мицић (1989): *Савремени српскохрватски језик и култура изражавања*, Београд, Нови Сад: Завод за издавање уџбеника, Завод за уџбенике и наставна средства.

Драгићевић, Р. (2006): Култура изражавања у настави српског језика, *Иновације у настави*, XIX, 2006/1, Београд: Учитељски факултет, 29–35.

Стевановић, Ј, С. Максић и Л. Тењовић (2009): О писменом изражавању ученика основне школе, *Зборник Института за педагошка истраживања*, 41/1, 147–164.

Шипка, М. (2008): *Култура говора*, Нови Сад: Прометеј.

Подаци о аутору:

*Мр Јелена Стевановић, истраживач сарадник,
Институт за педагошка истраживања, Београд.*

*Истраживачка област: језичка култура, стилистика и
методика наставе српског језика*

jstevanovic@rcub.bg.ac.rs;

PROJECTS IN THE ACTION-BASED APPROACH TO FOREIGN LANGUAGE TEACHING AND LEARNING

Abstract *Starting from the Common European Frame of Reference for Languages the text deals with basic characteristics of project teaching technique as a possible application of the action-based approach in foreign language teaching, with focus on social interaction which arises during performing tasks in a given communicative situation. Viewing the task as a complex activity and considering the whole spectre of necessary competencies, the authors highlight project as an important segment of modern foreign language teaching. While working on a project students develop self-confidence. Instead of just listening and looking i.e. participating passively in the teaching process, they research, analyze, modify, combine and connect contents, which makes the learning process more interesting and the results more durable. The educational aspect of this methodological procedure is reflected in the enhancement of the students' ability to listen to and respect the opinions and arguments of others. With so modified roles of teachers and students, active participation in all phases of work is much improved which, among other things, leads to breaking the monotony of textbook-based activities. This approach stimulates the development of competencies and emphasizes interaction which is only in part of linguistic nature and which takes place in a broader social context. By developing their own independence, creativity and ability to work in teams, participants learn to learn.*

Keywords: *action approach, competency, learning, project, teaching process.*

PROJEKTI U OKVIRU AKCIONOG PRISTUPA UČENJU I NASTAVI STRANIH JEZIKA

Apstrakt *Polazeći od Zajedničkog evropskog referentnog okvira za jezike u radu se razmatraju osnovne karakteristike projektne nastave kao mogućnosti primene akcionog pristupa u nastavi stranog jezika, naglašavajući pritom socijalnu interakciju, koja nastaje kroz realizaciju zadatka u određenoj komunikativnoj situaciji. Posmatrajući zadatak kao kompleksnu aktivnost i uzimajući u obzir čitav spektar neophodnih kompetencija, autorke ističu projekat kao značajan segment moderne nastave jezika. Kroz rad na projektu polaznici razvijaju samopouzdanje. Umesto da slušaju, gledaju i pasivno učestvuju u nastavi, oni istražuju, analiziraju, modifikuju, kombinuju i povezuju sadržaje, što čini proces učenja zanimljivijim, a rezultate trajnijim. Obrazovno-vaspitni karakter ovog metodičkog postupka ogleda se u usavršavanju sposobnosti polaznika da (sa)slušaju i uvažavaju mišljenje i argumente drugih. Kroz modifikovane uloge nastavnika i polaznika, učešće u svim fazama u radu je znatno poboljšano, što, između ostalog, dovodi do razbijanja monotonijske udžbeničkog rada. Ovakav pristup unapređuje različite kompetencije, te naglašava veštinu interakcije, koja je samo delom jezičke prirode i koja se odvija u širem društvenom kontekstu. Razvijajući sopstvenu samostalnost, kreativnost i sposobnost rada u timu polaznici uče da uče.*

Cljučne reči: *akcioni pristup, kompetencija, učenje, projekat, nastava.*

¹ imihic@ff.uns.ac.rs

ПРОЕКТЫ В ДЕЯТЕЛЬНОСТНОМ ПОДХОДЕ К ИЗУЧЕНИЮ И ПРЕПОДАВАНИЮ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

Резюме *Исходя из Общего европейского стандарта по иностранным языкам, в статье рассматриваются основные характеристики применения проекта в рамках деятельностного подхода к обучению и изучению иностранных языков, при чем делается упор на социальной интеракции, вызванной определенной коммуникативной ситуацией. Выполнение учебного задания рассматривается как комплексная деятельность с применением ряда компетенций, что делает проект важным сегментом современного обучения языку. При работе над проектом у учащихся развивается уверенность в своих возможностях. Вместо того чтобы слушать, смотреть и пассивно участвовать в обучении, учащиеся исследуют, анализируют, модифицируют, обобщают содержания, что делает процесс обучения более интересным, а знание более стабильным. Образовательно-воспитательный характер данного методологического приема заключается в усовершенствовании коммуникативных способностей учащихся. Модифицированные роли преподавателя и ученика делают работу последнего более активной, что способствует устранению монотонности работы с учебником. Данный подход способствует развитию различных компетенций, в том числе и умения интеракции, проходящей в более широком общественном контексте. Развивая творчество, самостоятельность и способность работать в группе, ученики учатся учить.*

Ключевые слова: *деятельностный подход, компетенция, учение, проект, обучение.*

What is the Action-based Approach?

Various terms used to define the notion in question (action-based approach, action-oriented approach, task-based learning) that have one element in common: the word “action” (*demarche / approche / perspective actionnelle* in French; *Handlung, handlungsorientierter Unterricht* in German). The Common European Framework of Reference for Languages (CEF) points out that humans are social agents, who in their social interactions do not limit themselves only to language communication (CEF: 9). The latter is a means, not an ultimate goal. People talk and write (communicate) in order to get a job done or to carry out an idea. Consequently, learning a foreign language cannot be reduced solely to communication purposes. In fact, it should involve elements such as social context, environment and interactions between people in a community. We do not learn a foreign language to communicate with others, but to act with them. (Catroux, 2006: 4).

Therefore, in this case two meanings of the term “action” can be distinguished. The first one concerns its utility dimension in day-to-day life - *agir d’usage* – doing / functional activities, while the second one is *agir d’apprentissage* – learning activities (Puren, 2009: 155, 156). Both of them have their social value, though, and every social activity includes tasks performance. This leads us to an-

other concept which is essential for understanding the action-based approach: task (*tâche, Aufgabe*). Learning a language is carried out through various tasks (task-based learning, *approche par les tâches, aufgabenorientierter Unterricht*). French authors refer to English and German sources (Dewey, Ellis, Willis, Kilpatrick, Frey), but emphasize as well the teaching practices which gave impulse to the elaboration of the CEF (Riba, 2009: 126; Mangenot, Penilla, 2009: 83).

Task

How to define a task in the field of modern language learning and teaching? It is more than clear that “task” does not mean “exercise”. It is a more complex notion which should be understood as an obligation to be fulfilled, a job to be done, a problem to be solved, a goal to be achieved. The CEF states several examples, such as moving a wardrobe, playing a game of cards, ordering a meal in a restaurant (CEF, 2001: 10). French author Médioni defines a task as “a complex class activity” (Médioni, 2009: 7, 8). It comprises a socially recognisable activity in a specific context. Such an activity is a result of a need or lacking one that calls for compensation. The very process of performing various tasks does not consist of some set routine(s); it generally requires coping with difficulties or obstacles and thus it gives rise to curiosity, imagination and creativity. Key elements are interaction, co-operation and collaboration with other persons who share the same situation or are part of the same community. In order to solve a problem, to meet a need or to achieve even the simplest goal, one needs dedication and readiness for action, which means that one has to refer to one’s knowledge and various competences. Task performance also requires organisational skills and openness since new problems and unexpected issues arise along the way, calling for different approaches to searching and finding appropriate solutions.

Project

Tasks performance, thus, involves an authentic social context including both linguistic and non-linguistic components, as well as consciousness and confidence in terms of feasibility (Riba, 2009: 26). In order to provide a genuine social significance of the educational process and to appeal to the full set of learners’ various skills and competences (linguistic, social, cultural, pragmatic), in language pedagogy nowadays, i.e. in the action-based approach the elaborate task takes the form of a project. The project is generally defined as a rather comprehensive language class segment where action (learning performance and project elaboration) is as important as its very results. While working on a project, students take active part in the process of learning which is not confined to language acquisition, but includes as well the development of skills and know-how that are necessary for accomplishing different tasks and finding solutions to a

number of problems. In that way they learn how to manage in similar real-life situations. Consequently, the roles of teachers and students are changing, shifting from traditional giver-receiver attitudes towards a more complementary and collaborative relationship.

Theoretical Background

The term comes from the Latin *proicere* (to create, to project) and is nowadays used to indicate planning activity and its realization. The term arises from the teaching model based upon American pragmatism and its founder C. S. Peirce (late 19th century). Project development is a special contribution of the pragmatist J. Dewey, who insisted on “learning by doing”. He believed that thinking cannot be separated from the very activity and that the real experience comes only from everyday life. According to him, the learning process has no meaning for itself, it is just a tool for changing and modifying the school and the society. His disciple W. H. Killpatrick has developed a project scheme that is still being used today: purposing, planning, executing and judging. After the war this method was rather criticized, but in the 80’s it regained full appreciation, especially through the work of K. Frey and H. Gudjons. As far as terminology is concerned, there is a problem distinguishing project-based and project-oriented learning (*pédagogie du projet; projektartiger, projektorientierter Unterricht*). These terminological discrepancies may significantly affect the implementation in the classroom, as practical and simple questions require precise, specific answers.

Project Characteristics

One of the most important characteristics is the fact that projects focus on the specific situation and actual circumstances, so they are to some extent relevant for the society. A project is a team work, intended for the whole class or group, presented to all students or participants. They all have access to the project implementation and can benefit from the results obtained, but in order to be a social act in its true manner, the project should address other potentially interested users. Besides, projects give us the possibility to apply and enhance already acquired skills and knowledge as well as to properly implement them.

While working on project students develop and train their independence and self-confidence in making decisions, from the beginning of the process through its implementation. Instead of watching, listening and being passive learners, they explore, analyse, manage, combine and merge the content, which makes the learning outcome more sustainable. The educational character of this approach is reflected in students’ ability to hear out and respect others and to accept different opinions and arguments.

As it is a group activity, the project requires making smaller units (2-4 students) due to organisational issues. Each unit has a specific assignment, i.e. every participant is fully involved during the work. The combination of individual and group work improves social competence, organisational skills and working atmosphere. At the same time individuals are enabled to learn how to manage problems that may occur in team work or in relation to the actual topic, as well as how to coordinate specific tasks and individual responsibility.

Communication is part of the whole activity. The ultimate goal is to complete the project, not only to communicate with others in the language that is being taught and learned. The outcome of the action, i.e. the project itself is in the centre of interest, so that linguistic competences are developed so as to elaborate and present it with special emphasis on the global meaning - the essence rather than on the correctness and pureness of forms themselves, since as we have already seen, various skills are at stake. The project being carried out within and outside classroom, it is a collective and an individual work at the same time and, as such, language communication encompasses the use of foreign language(s) and the mother's tongue, too, their mutual transfers and interferences (Bérard, 2009: 38). Last, but not least, project elaboration offers a lot of possibilities for students to apply and implement already acquired knowledge and skills.

The project has its metacognitive value. Students learn while doing things but reflect on the whole process, from the beginning to the end. They design, plan, organise, work and reflect on what is designed, planned, organised and done. They discuss about what course of action to take, what are the difficulties and problems, how to deal with those. This particular feature of action-based and project-based teaching and learning has to do with students' autonomy and independence. In fact, if a task is given with all the details on how to proceed, there is no need for intellectual autonomy, nor for reflexion about the objectives, modes or outcome of the whole process.

Project Vision

Project-based learning process differs from the traditional language teaching, considering the fact that its characteristic concept enables upgrading of various competences (Grundsatzlerlass zum Projektunterricht 2001: 43-44):

- topic-related competence (facts and context),
- social competence (team work, individual responsibility, conflict management, team communication),
- methodical competence (methods for finding the topic, making of teams, searching through the references),
- organisational competence (assigning tasks, work coordination, organising time, space and other practical questions),
- skills (operative skills, making a poster, use of computers etc.).

Projects activate the whole person contributing to improved head-heart-hand coherence.² Criteria for project assessment and judging are rather specific: whether a project can be considered as successful depends on whether it is socially recognisable, in other words if it finds its *raison d'être* outside the classroom. Nevertheless, this is not the only standard the successful scheme or collective work has to attain. If the project authors proceed, after finishing it, to analysis and assessment of what was done, it will represent solid proof that they developed the skill not only of learning by doing, but of learning in an action perspective – they become capable of grasping what they have learned, what have been their mistakes that should be avoided or rectified in future attempts and similar schemes during their upcoming academic or professional careers. Briefly, they learn to learn.

If conducted properly projects create a balance between cognitive learning, developing operational abilities and emotional experience (Grundsatzlerlass zum Projektunterricht 2001: 65). Project vision is usually pointed through:

- learning in order to solve a specific problem in an authentic linguistic and non-linguistic environment (real situation),
- developing the ability to work individually and in a team (organisational skills, responsibility),
- harmonising action-based, cognitive and social components,
- interdisciplinary approach,
- encouraging creativity (individual approach).

Applying Projects in a Classroom

Projects are primarily focused on the research topic and intended for achieving practical goals, leading to different way of work. A project should therefore comprise following stages (according to Frey 1996, Grundsatzlerlass zum Projektunterricht 2001).

- Initiative – students (under teacher's supervision) choose a topic that refers to their needs and interests.
- Draft – brainstorming, collecting materials on the chosen topic.
- Planning – mutual making of plan (through setting time limits for special tasks, assigning roles and sharing responsibilities, agreeing about the presentation form etc.).
- Realisation – students gather information, work individually or in a team on a particular task, exchange experiences; teacher gives advice, directions and helps solving problems. There are some “check points” at which the participants talk about the problems, preliminary results and practical issues.

² The term comes from H. Pestalozzi: Learning with head, heart and hand

- Discussion about the project outcome – students and teacher assess and estimate the results.
- Showing the project results in transparent form.
- Evaluation – feedback as to the work in progress, its success rate, through bringing out individual experiences and suggestions for improvement.

Students working on the project show significantly stronger motivation and emotional involvement, primarily because of authentic topics, individual approach (good and average students are included), combination of individual and team work and use of different media (escaping the monotony of textbook). Almost all the participants already have the abilities and basic experience needed for a project work, they are only not used to carry it out in an institutional environment, within certain limits (space, time, goal etc.). Therefore, we should begin with smaller-scale projects, which will prepare students for the situations in their future academic, professional or every-day life.

Conclusion

There would not have been any action-based approach and project-oriented language pedagogy if there had not previously been precious practice and experience. Tasks and projects existed in the communicative approach and other language teaching methodologies, not only featuring in school manuals, textbooks and instructional materials (global simulations, for example), but in the form of school plays, magazines, exhibitions, etc., as well. In addition, it is to be emphasized that LSP development had great impact on contemporary language pedagogy due to its pragmatic nature and specific learners' needs which contributed to shifting the centrepiece from communication to action. Also, common use of information technologies in all segments of life, including schools and academic institutions, made a major breakthrough in the very process of teaching and learning, thus setting landmarks for new paths in language teaching and learning that have its innovators and followers.

Ever more complex social, technical and economic development has imposed various methods of language acquisition, challenging existing teaching practices. The action-based approach seems to be an adequate response to that challenge thanks to the fact that it stimulates students' learning a variety of new skills and expanding their cultural background while enhancing their intellectual and creative capacities. The teaching process itself gets closer to real life. In modern Europe, teaching and learning practices tend to closely follow socio-economic changes, trying to keep the pace with the latter. Europeans learn two or more foreign languages because there is a common job and education market that opened up to them. They do not just go abroad for the sake of visiting a foreign country,

but to study, work and/or live there. That is why in addition to verbal production and comprehension (in speaking and writing), competences such as reception, interaction and mediation are being developed (CEF: 14, 15, 57). However, care should be taken not to associate language learning solely with utility. The aim is to create and nurture new quality through enhanced cultural models, not merely to search for fulfilment of immediate needs, as imposed by actual circumstances.

References

- Bérard, É. (2009): Les tâches dans l'enseignement de FLE: rapport à la réalité et dimension didactique, *La perspective actionnelle et l'approche par les tâches en classe de langue*, Paris: Le français dans le monde R&A n°45, 36-44.
- Catroux, M. (2006): *Perspective actionnelle et TICE: quelles convergences pour l'enseignement de la langue de spécialité*, <http://www.langues-vivantes.u-bordeaux2.fr/frsa/pdf/CATROUX.pdf>
- Common European Framework of Reference for Languages* (2001), Strasbourg: Council of Europe
- Frey, K. (1996). *Die Projektmethode*, Weinheim, Basel: Beltz
- Grundsatzertlass zum Projektunterricht* (2001), Wien: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (Hrsg.)
- Gudjons, H. (1997): *Handlungsorientiert lehren und lernen: Projektunterricht und Schüleraktivität*, Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Mangenot, F., Penilla, F.(2009): Internet, tâches et vie réelle, *La perspective actionnelle et l'approche par les tâches en classe de langue*. Paris: Le français dans le monde R&A n°45, 82-90.
- Médioni, M. A. (2009): *L'enseignement-apprentissage des langues: un agir ensemble qui s'affirme*, <http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article2168>
- Puren, C. (2009): Variations sur la perspective de l'agir social en didactique des langues-cultures étrangères, *La perspective actionnelle et l'approche par les tâches en classe de langue*, Paris: Le français dans le monde R&A n°45, 154-167.
- Riba, P. (2009): Approche par les tâches, perspective actionnelle et évaluation, *La perspective actionnelle et l'approche par les tâches en classe de langue*, Paris: Le français dans le monde R&A n°45, 124-132.

Authors :

Nina Polovina, M.A. German language lecturer at the Faculty of transport and traffic. University of Belgrade, Serbia
n.plovina@sf.bg.ac.rs

Tanja Dinić, M.A. French language lecturer at the Faculty of transport and traffic. University of Belgrade, Serbia
t.dinic@sf.bg.ac.rs

КУЛТУРНИ ДИВЕРЗИТЕТ КАО КОМПОНЕНТА КУРИКУЛУМА ПРИРОДЕ И ДРУШТВА

Апстракт *Циљ рада је анализирање курикулума наставног предмета природа и друштво као могућег референтног оквира за разумевање проблема културног диверзитета. На почетку су изложене основне поставке више-димензионалног модела мултикултуралног образовања, у којем је једна од значајних димензија курикулум. У даљем раду наведени су принципи и објашњен „адитивни приступ“ изучавању садржаја културног диверзитета у оквиру наставног програма предмета Природа и друштво који доминира у курикулуму природе и друштва у нашој земљи. Дат је преглед елемената курикулума који су сврстани у следеће категорије: а) циљеви, задаци и исходи; б) садржаји наставе; в) активности у настави. У завршном делу рада представљене су актуелне критике мултикултурализма и изнет је став да би образовање требало и даље да буде усмерено на развијање свести о културном диверзитету као позитивној тековини друштва. У складу с тим наведене су способности, ставови и вредности које се односе на културни диверзитет, а које ученици могу да развију кроз наставу природе и друштва.*

Кључне речи: *културни диверзитет, мултикултурализам, мултикултурално образовање, курикулум природе и друштва.*

CULTURAL DIVERSITY AS A COMPONENT OF THE NATURE AND SOCIETY CURRICULUM

Abstract *The aim of the research was to analyze the curriculum of the teaching subject Nature and Society as a possible frame of reference for understanding the notion of cultural diversity. Basic assumptions of the multidimensional model of multicultural education, with curriculum as one of its significant dimensions, are presented first. Then follow the principles and the explanation of the "additive approach" in studying the contents of cultural diversity within the Nature and Society curriculum. The curriculum elements are listed in the following categories: a) aims, tasks, outcomes; b) teaching contents; c) class activities. The final part presents the current criticism of multiculturalism and the opinion that education should continue to be focused on developing awareness of cultural diversity as a positive achievement of society. In accordance with this, we offer a list of skills, attitudes and values related to cultural diversity which students can develop through the teaching of nature and society.*

Keywords: *cultural diversity, multiculturalism, multicultural education, Nature and Society curriculum.*

¹ dusan.ristanovic@pefja.kg.ac.rs

КУЛЬТУРНОЕ РАЗНООБРАЗИЕ КАК СОСТАВЛЯЮЩАЯ КУРРИКУЛУМА ПРИРОДОВЕДЕНИЯ И ОБЩЕСТВОВЕДЕНИЯ

Резюме В статье анализируется *куррикулум* учебного предмета *Природоведение и обществоведение* в качестве референтного документа для понимания проблемы культурного разнообразия. В начале работы приводятся основные постулаты многомерной модели мультикультурного образования. Затем перечисляются принципы построения и объясняется подход к изучению содержания культурного разнообразия в рамках учебного предмета *Природоведение и обществоведение*, - учебных тем, которые занимают важное место в *куррикулуме* данного учебного предмета в нашей стране. Приводится перечень следующих частей *куррикулума*: (а) цели, задачи и ожидаемые результаты; (б) учебные содержания; (в) активности в процессе обучения. В конце работы приводятся актуальные критерии мультикультурализма и объясняется точка зрения, согласно которой, образование должно развивать сознание о культурном разнообразии как положительной общественной ценности. Приводятся умения, точки зрения и ценности, касающиеся культурного разнообразия, которые ученики должны усвоить в процессе обучения *Природоведению и обществоведению*.

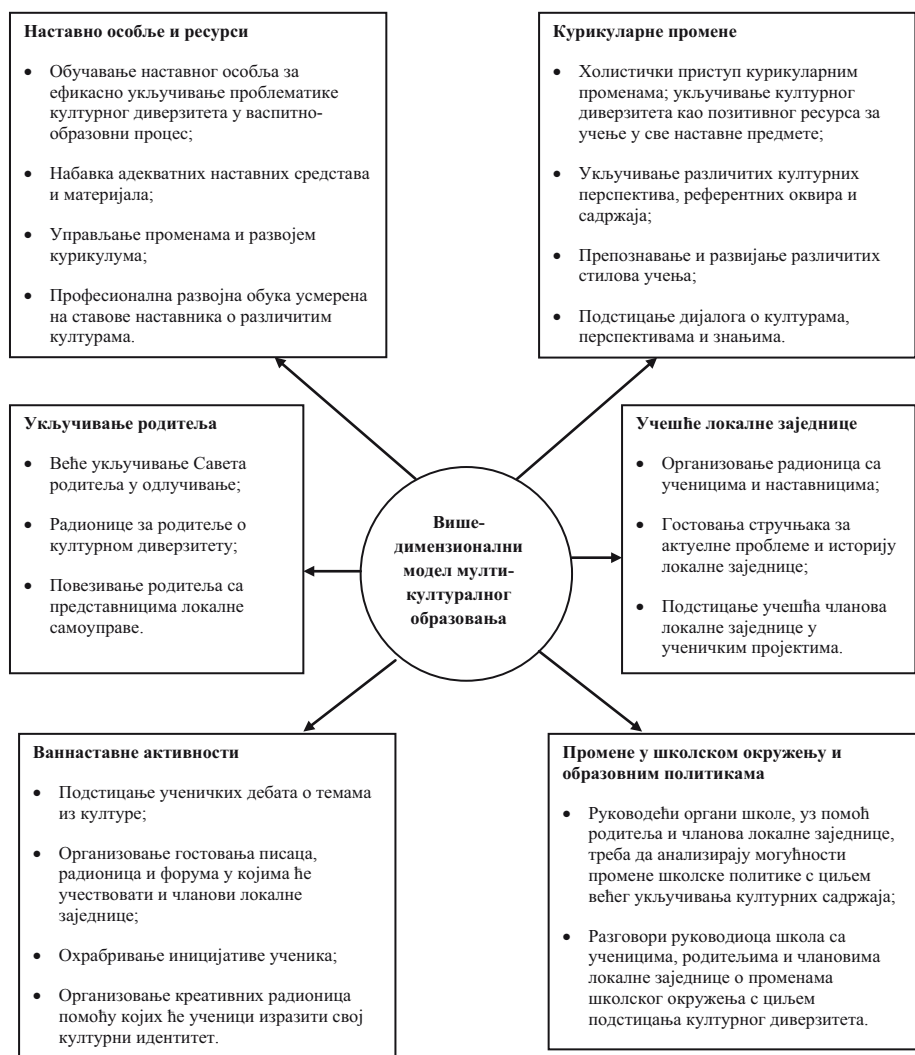
Ключевые слова: культурное разнообразие, мультикультурализм, мультикультурное образование, *куррикулум*, *природоведение и обществоведение*.

Културни диверзитет у образовном контексту

С обзиром на комплексност културе као друштвеног феномена, не постоји универзалан приступ одређивању и разумевању појма *културни диверзитет*. Упркос разликама, готово сваки дискурс о култури неминовно доводи до размишљања о међукултурним односима, интеракцији и сукобима између различитих култура. Управо је једно од најзначајнијих питања савременог друштва питање заједничког живота различитих култура. *Културни диверзитет*, синтагма која се све чешће јавља у друштвеним наукама, подразумева постојање, у оквиру друштва, различитих расних, верских и етничких и других група које не деле исте вредности и животне стилове. Културни диверзитет (познат и као културни плурализам) подразумева прихватање и поштовање поменутих разлика, а не асимилацију у доминантну културу, односно представља феномен одрживог развоја различитих култура на истом простору. Поред тога, овај појам афирмише и културну политику базирану на поштовању људских права, промоцију интеркултурног дијалога, борбу против свих облика дискриминације, заштиту језика, културног наслеђа и културних израза мањинских народа, група и заједница, мултикултурализам и лингвистичку разноликост. Преузимајући термин *диверзитет* из екологије (биодиверзитет), заговорници овог схватања разноликост култура третирају као друштвени ресурс о којем се треба подједнако бринути као и о биолошкој разноврсности (Стојковић, 2000).

Настојања укључивања различитих идеја и схватања културног диверзитета у темеље либералних друштава рефлектовала су се и на педагошку теорију, образовне стратегије, политике и системе многих држава. Одговор образовања на културни диверзитет најчешће се огледа у синтагми *мултикултурално образовање*, приступу који промовише уважавање културних и свих других разлика међу учесницима образовног процеса и члановима шире друштвене заједнице.

Шема 1. Вишедимензионални модел мултикултуралног образовања (Banks, 1995)



У радовима водећих теоретичара о проблематици културног диверзитета у образовању упућује се на бројне факторе од којих зависи успешност мултикултуралне образовне праксе (Banks, 1995, Gorski, 1999). Они укључују позитивна искуства конкретних школа, школске развојне програме, педагошку теорију, односе између школе и локалне заједнице и друге системске факторе као што су образовне политике и курикулуми. Свим факторима се придаје подједнака важност, а посебан акценат се ставља на анализу њихове међусобне повезаности. Овакав холистички приступ довео је до развијања *вишедимензионалног модела* мултикултуралног образовања (Banks, 1995). Модел се заснива на критици постојећег стања и захтева трансформацију мултикултуралног образовања стављајући акценат на његову вишедимензионалну природу. Вишедимензионални аспект модела полази од става да на школско образовање утичу многобројне области које се односе на педагошки избор, могућност друштвеног ангажовања, укључивање породице у образовање деце, школске ресурсе и лично искуство и разумевање културе, идентитета и социјалног окружења. Успешно мултикултурално образовање захтева промене које нису усмерене само на ученике из другачијег културног окружења, већ и на рушење баријера које друштво поставља пред ученике са развојним сметњама (шема 1). У нашем раду пажња ће бити усмерена на једну од димензија која се односи на интеграцију садржаја културног диверзитета у курикулум наставног предмета Природа и друштво.

урикулум природе и друштва као референтни оквир за разумевање културног диверзитета

Концепција наставног предмета Свет око нас / Природа и друштво (у даљем тексту: настава природе и друштва) подразумева интегрисани приступ изучавању садржаја из области природних и друштвених наука, културе, технике, технологије и других тековина људског друштва. Да би се код ученика изградио систем појмова и да би знања била применљива и трансферабилна, неопходно је да ученици разумеју међузависност природних и друштвених појава и процеса и свет сагледавају као целину. Полазни циљ је формирање основних појмова из наведених области, али и развијање интелектуалних, социјалних и физичких способности и креативности, као услова за диференцирано изучавање садржаја природних и друштвених наука на следећим нивоима школовања.

Сагледавајући наставу природе и друштва као полазиште за упознавање основа наука о друштву, Ана Пешикан наглашава да се могу уочити три основна принципа на којима се актуелни концепт изучавања друштвених садржаја заснива. Први принцип представља суштински и незаменљив

оквир за разумевање друштвених процеса, склопова и догађаја. Односи се на упознавање ученика с идејама које леже иза друштвених феномена, њиховим развојем и начинима њихове конкретизације. Други принцип подразумева логички развој друштвених појмова, полазећи од саме суштине: човека као друштвеног бића који своје потребе задовољава живећи заједно с другима. Трећи принцип претпоставља спирално-узлазни модел распоређивања садржаја наука о друштву: постављање основних појмова, њихово развијање и усложњавање, додавање нових, развијање односа међу њима и слично (Пешикан, 2003). На тим принципима темеље се и наставни садржаји који покривају проблематику културног диверзитета, а који чине саставни део курикулума природе и друштва.

С обзиром на развојне карактеристике и могућности ученика млађег основношколског узраста, изучавање садржаја културног диверзитета заснива се на *адитивном* приступу. Он подразумева увођење мултикултуралних садржаја и концепата у постојећу структуру курикулума с циљем упознавања различитих перспектива у сагледавању многобројних друштвених појава (Banks, 1994, 1999). У складу са вишедимензионалним моделом мултикултуралног образовања, изучавање садржаја културног диверзитета у настави реализује се кроз: а) *интеграцију садржаја*, која описује начине на које наставници користе садржаје и примере из различитих култура и група како би илустровали кључне концепте, принципе, генерализације и теорије у оквиру садржаја одређеног наставног предмета; б) *конструкцију знања*, која обухвата методе, активности и питања која се користе да би се ученицима помогло да разумеју, истражују и одређују како имплицитне културалне претпоставке, референтне оквире, перспективе и предрасуде унутар дисциплине утичу на начине конструисања знања; в) *редукцију предрасуда*, која обухвата развијање позитивних ставова према различитим расним, културним и етничким групама (Banks, 1995).

Циљеви, задаци и исходи наставе природе и друштва и културни диверзитет

Дискусију о курикулуму природе и друштва као референтном оквиру за разумевање културног диверзитета започећемо анализом наставних циљева и задатака, који су саставни део наставних програма предмета Свет око нас / Природа и друштво.

У циљевима и задацима природе и друштва тематика културног диверзитета дата је на експлицитан и имплицитан начин. Експлицитни циљеви својом формулацијом јасно указују на идеје културног диверзитета које треба развијати кроз наставу природе и друштва. Такви су, на пример, циљеви природе и друштва у трећем разреду: „разумевање и уважавање

сличности и разлика међу појединцима и групама“, и „развијање одговорног односа према себи, окружењу и културном наслеђу“ (Природа и друштво – наставни програм за трећи разред, 2005: 41). Имплицитни циљеви су шири, односе се на опште друштвене појмове, појаве и процесе, и њихова операционализација и реализација укључује и садржаје из области културног диверзитета. С аспекта културног диверзитета, један од имплицитних циљева је и општи циљ интегрисаног предмета Свет око нас / Природа и друштво, а који се односи на „уознавање себе, свог природног и друштвеног окружења и развијање способности за одговоран живот у њему“ (Природа и друштво – наставни програм за трећи разред, 2005: 41). У табели 1. дат је преглед циљева и задатака природе и друштва који се односе на идеје културног диверзитета.

Циљевима и задацима наставе природе и друштва дефинисана су очекивања у погледу квантитета и квалитета овладавања основним појмовима културног диверзитета и развијања одређених аспеката личности ученика (интелектуалних, психофизичких, конативних и социјално-емоционалних). Општи циљеви и задаци операционализовани су по разредима и у њима се наводе неке од развојних промена које би требало да буду подстакнуте током наставе. Иако поменути циљеви и задаци представљају усвојеност одређених нивоа знања и умења, њихов степен општости и разнородност наставних садржаја захтевају даљу операционализацију и конкретизацију. Овај захтев се чини нарочито неопходним код имплицитних циљева и задатака, јер постоји оправдана опасност да наставници превиде или занемаре потребу укључивања идеја културног диверзитета у њихову реализацију. Из тих разлога смо сматрали да би било потребно одредити и конкретне *исходе* (знања, вештине, вредносне ставове) који покривају идеје културног диверзитета. Оријентациона листа конкретних исхода била би следећа:

- Разумеју појмове *лични и групни идентитет*;
- Знају да објасне зашто настају групе; знају да класификују групе према различитим критеријумима; знају да објасне природне и друштвене/културне сличности и разлике између појединаца и група; знају да објасне зашто настају промене у групама; знају да анализирају људске групе с аспекта временског трајања;
- Знају да се одговорно понашају према себи и другима у различитим ситуацијама;
- Знају зашто постоје норме понашања према другима; знају права и одговорности припадника групе; знају да се понашају у складу с њима; имају позитиван став према правима и идентитетима других;
- Знају које су универзалне људске вредности и специфичне вредности различитих култура; знају да људи имају различите системе веровања, вредности и ставова који резултирају различитим акцијама и понашањима;

знају да идентификују и вреднују доприносе различитих људи у области уметности, културе и науке;

– Знају шта је традиција и разумеју потребу и значај поштовања и очувања различитих културних традиција; знају обичаје и празнике из прошлости и садашњости различитих културних група из непосредног окружења;

Табела 1. Културни диверзитет у циљевима и задацима природе и друштва

	Свет око нас	Природа и друштво
Експлицитни циљеви и задаци	<ul style="list-style-type: none"> – Усвајање цивилизацијских тековина и упознавање могућности њиховог чувања и рационалног коришћења и дограђивања; – Развијање одговорног односа према себи и окружењу и уважавање других (I разред); – Развијање различитих социјалних вештина и прихватање основних људских вредности за критеријум понашања према другима (II разред). 	<ul style="list-style-type: none"> – Усвајање цивилизацијских тековина и упознавање могућности њиховог рационалног коришћења и дограђивања; – Разумевање и уважавање сличности и разлика међу појединцима и групама (III и IV разред); – Развијање одговорног односа према себи, окружењу и културном наслеђу (III и IV разред); – Очување националног идентитета и уграђивање у светску културну баштину (IV разред).
Имплицитни циљеви и задаци	<ul style="list-style-type: none"> – Општи циљ – да деца упознају себе, своје окружење и развију способности за одговоран живот у њему; – Развијање основних појмова о непосредном природном и друштвеном окружењу и повезивање тих појмова; – Интегрисање искуствених и научних сазнања у контуре система појмова из области природе и друштва; – Формирање елементарних појмова из природних и друштвених наука (I и II разред); – Подстицање дечјих интересовања, питања, идеја и одговора у вези са појавама, процесима и ситуацијама у окружењу у складу са њиховим когнитивно-развијним способностима (I и II разред); – Подстицање учовања једноставних узрочно-последичних веза, појава и процеса, слободног исказивања својих запажања и предвиђања (I и II разред). 	<ul style="list-style-type: none"> – Општи циљ – упознавање себе, свог природног и друштвеног окружења и развијање способности за одговоран живот у њему; – Развијање основних појмова о природном и друштвеном окружењу и повезивање тих појмова; – Интегрисање искуствених и научних сазнања у контуре система појмова из области природе и друштва; – Развијање основних научних појмова из природних и друштвених наука (III и IV разред); – Развијање основних појмова о ширем природном и друштвеном окружењу – завичају (III разред) и домовини (IV разред); – Развијање радозналости, интересовања и способности за активно упознавање окружења (III и IV разред); – Коришћење различитих социјалних вештина, знања и умења у непосредном окружењу (III разред), у комуникацији и другим интеракцијским односима (IV разред).

- Знају да дефинишу појмове *културни идентитет*, *културни диверзитет*, *мултикултурализам*;
- Знају да дефинишу појам *културног наслеђа*; разумеју потребу и значај његовог дограђивања и очувања; знају да се одговорно понашају према културном наслеђу;
- Знају културне сличности и разлике између становништва њиховог краја и државе; знају да прикажу како се иста друштвена појава тумачи у различитим културама;
- Разумеју националну културу као део светске културне баштине;
- Знају да графички прикажу класификацију структура становништва према различитим критеријумима (старосна, образовна, национална, језичка, полна...);
- Знају да идентификују и критички анализирају ограничења националистичких и етноцентристичких погледа.

Приликом одређивања наведене листе, намера нам је била да дамо преглед исхода утемељен на општим стандардима постигнућа – образовним стандардима за крај првог циклуса образовања за предмет Природа и друштво. Предложени исходи се, као и прописани образовни стандарди, могу категорисати на: знања и умења ученика на основном нивоу (познавање одређења основних појмова, подела, чињеница и сл.); знања и умења на средњем нивоу (разумевање чињеница, принципа, интерпретирање појава и процеса итд); знања и умења на напредном нивоу (примена знања у конкретним ситуацијама, понашање у складу са стеченим знањима, критичка анализа и вредновање ставова и поступака и друго).

Садржаји наставе природе и друштва и културни диверзитет

Наведени циљеви и задаци остварују се кроз наставне садржаје. Помоћу наставе природе и друштва треба да се развије систем појмова и генерализација из области културног диверзитета, али и разумевање интеракције и комуникације међу људима. Ове интеракције су смештене у контекст времена и простора и имају различите социјалне, политичке и културне димензије. Садржаји наставе природе и друштва који се односе на проблематику културног диверзитета приказани су у табели 2.

Идеје културног диверзитета се кроз наведене садржаје прожимају експлицитно или имплицитно и могу се груписати у неколико области: 1) Индивидуални и групни идентитет, 2) Правила понашања и комуникација у групама, 3) Друштвено-културни развој и организације и 4) Историја и развој културе. У наредном тексту биће приказан могући приступ разраде сваке области и правци које би у настави требало следити.

Табела 2. Културни диверзитет у садржајима наставе природе и друштва

	Наставна тема	Наставни садржаји
Свет око нас	ЈА И ДРУГИ (I разред);	<ul style="list-style-type: none"> – Ја као природно и друштвено биће; – Задовољавање својих потреба и осећања уважавајући потребе и осећања других; – Амбијент у коме живим: дом, школа, улица, насеље; Групације људи у окружењу и моје место међу њима: породица, рођаци, суседи, вршњаци, суграђани...; – Празници и обичаји; – Дечја права (уважавање различитости и права других). – Насеља (појам и врсте насеља некад и сад); – Живимо у насељу (групе људи, улога појединца и група); – Правила понашања у групи (права и одговорности припадника групе, обичаји, традиција и празници некад и сад).
	ГДЕ ЧОВЕК ЖИВИ (II разред).	
Природа и друштво	НАШЕ НАСЛЕЂЕ (III разред)	<ul style="list-style-type: none"> – Како откривамо прошлост (сведоци ближе и даље прошлости); – Трагови прошлости: материјални, писани, усмени и обичајни; – Чувамо и негујемо остатке прошлости; – Одређивање ближе и даље прошлости (живот у породици, школи, насељу, завичају); – Мој завичај и његова прошлост – културна и историјска (начин живота, производња и размена добара, занимања, одевање, исхрана, традиционалне светковине, игре, забаве); – Ликови из наших народних песама, приповедака и бајки - повезаност догађаја из прошлости са временом и местом догађања; – Знаменити људи нашег краја (просветитељи, писци, сликари, научници...); – Становништво нашег краја (сличности, разлике, суживот); – Дечја права, правила групе (познавање, уважавање и живљење у складу с њима); – Село и град, њихова повезаност, зависност и међуусловљеност; – Основне одреднице државе Србије (територија, границе, становништво, главни град, симболи...); – Становништво Србије: природно кретање становништва (број, густина насељености, миграције); структура становништва (старосна, образовна, национална, верска, језичка...); – Грађење демократских односа (упознати правила која регулишу узајамна права и обавезе државе и грађана); – Очување националног идентитета и уграђивање у светску културну баштину (неговање идентитета, развијање толеранције и свести о припадности мултиетничком, мултикултуралном и мултиконфесионалном свету); – Ми смо деца једног Света – Конвенција о правима детета (ОУН, УНИЦЕФ, УНЕСКО, САВЕТ ЕВРОПЕ, Радост Европе...).
	ЉУДСКА ДЕЛАТНОСТ (III разред)	
	МОЈА ДОМОВИНА ДЕО СВЕТА (IV разред)	

Индивидуални и групни идентитет. Почетни циљ ове области је развијање самосвести и свести о другима. У упознавању ученика са појмом индивидуалног идентитета треба поћи од констатације да доживљај идентитета суштински разликује човека од других бића и да он представља начин на који појединац разуме, вреднује и реагује на себе. Одређивање индивидуалног идентитета у блиској је вези са културним диверзитетом. У многим западним културама људи имају *независан поглед на себе*, односно себе дефинишу у оквирима сопствених размишљања, осећања и поступака. За разлику од тога, многе друге културе имају *међузависан поглед на себе*, односно дефинишу себе у оквирима својих односа с другима и свесни су да је њихово понашање често под утицајем мишљења, осећања и поступака других (Aronson i dr, 2005). Будући да су људи социјална бића, категорија индивидуалног идентитета је нераскидиво повезана с категоријом групног идентитета. Уласком човека у организовану друштвену заједницу усвајају се језик, историја, традиција, култура и национална припадност. Сваки сегмент људског живота праћен је свешћу о његовом друштвено-културном постојању. Комплексност тог постојања огледа се у истицању разлика у односу на друге појединце, али и у тежњи да се с њима успостави комуникација и оствари заједништво. Значај сагледавања и разумевања других људи, различитих од нас, огледа се у стварању толерантног односа према њима у заједничком животном простору.

У садржајима наставе природе и друштва посвећена је велика пажња развијању индивидуалног и групног идентитета. Сходно узрасту ученика, линија развоја групног идентитета иде од породице, родбине, вршњака, другова, комшија, суграђана до нације. Суштину ове области требало би да представља развијање свести о сличностима и разликама међу људима, с циљем „да се пренесе (демократска) порука да *различно* само по себи не значи ни добро ни лоше, већ да смо ми они који разликама приписујемо нека значења, тумачимо их као добре или лоше. Овај циљ има важне вредносне поруке: развијање толеранције на различитости, поштовање другог, спречавање развијања предрасуда према свему што није налик на нас саме. Такође, то је припрема за неко будуће увиђање веза између услова живота, начина живота и карактеристика људи, којима се објашњава зашто су разлике настале, зашто је нешто тако како јесте“ (Пешикан, 2003: 81).

Битан критеријум за одређивање групног идентитета који ученици треба да разумеју јесте слобода избора припадности групама. Постоје групе у којима нам је припадност „наметнута“ самим рођењем. То су природне, непроменљиве групе, као: жива бића, животиње, кичмењаци, сисари, родне групе и сл. Са сваком од ових група ми имамо заједничке, али и различите особине. За разлику од ових група, постоје групе чију припадност делимично или у потпуности бирамо. То су друштвене групе као: породица, нација,

религија, пријатељи, одељења у школи, спортски клубови итд. Оне нису настале природно, већ су се формирале кроз специфичне друштвене услове и развој.

Правила понашања и комуникација у групама. Постојање индивидуалних карактеристика условило је стварање норми и правила понашања појединаца у различитим групама, неопходних за опстанак и функционисање тих група. Добрим делом те норме и правила зависе од система вредности специфичних за одређену културу, па ученицима треба објаснити суштину образаца културе као „уопштених начина понашања својствених неком друштву“ (Бенедикт, 1976: 22). Ученици треба да знају да су норме и правила понашања настале договором одређених, ужих или ширих, група људи и да припадају променљивим категоријама. Правила понашања су се током историје мењала и мењају се и даље, увек када се појави потреба за тим.

Саставни део садржаја о правилима понашања чине права и обавезе. За права и обавезе је кључно да су преко њих дефинисане улоге у појединим друштвеним групама и институцијама. Развојна линија формирања појмова права и обавеза се на овом узрасту креће од дечјих до људских права и обавеза. Ученици треба да схвате међусобну условљеност и повезаност права и обавеза и да одговорно функционисање друштва подразумева поштовање права, али и извршавање обавеза. У контексту дискурса о културном диверзитету, посебно је битно истаћи да сваки појединац или група имају права на неговање и коришћење сопственог језика, писма и других тековина културе.

Важан сегмент у изучавању групних односа чине садржаји о комуницирању унутар и између група. Након упознавања ученика са сврхом (зашто) и начинима (како) комуницирања, неопходно је обратити пажњу на разлике у стиливима комуницирања између различитих културних група (Kim, 1994). Те разлике могу умногоме да ограниче или ометају њихово разумевање. У изучавању проблематике културне усмерености комуникације треба објаснити две основне врсте усмерености. Прва се односи на *тему и исход* разговора (циљ и резултате), а друга на *социјалне односе* (очување и изграђивање добрих међуљудских односа). Ограничења комуникације усмерене на тему и исход јављају се у виду бриге о јасноћи поруке (током разговора требало би водити рачуна да намере буду јасно и директно саопштене) и бриге о ефикасности разговора (током разговора води се рачуна да се њиме постигне крајњи циљ, да разговор доведе до жељеног исхода). Ограничења комуникације усмерене на социјалне односе јављају се у виду бриге да не повредимо осећања других (током разговора води се рачуна о особи којој се обраћамо и избегавају се она понашања која би могла да је повреди), бриге да нас други не процене негативно (током разговора води се рачуна о томе шта ће други мислити о нама и избегавају се понашања на

основу којег би други могли да нас негативно процене) и бриге да не намећемо своју вољу (током разговора води се рачуна да се не наруши слобода избора и акције код других особа).

Поред културне усмерености комуникације, други значајан проблем је културна условљеност невербалне комуникације. Како ћемо тумачити одређене невербалне знакове много зависи од културног контекста. „Многи облици невербалне комуникације су специфични за одређену културу. Не само да нека од невербалних понашања из једне културе не значе ништа у другој, него и исто невербално понашање може постојати у две различите културе, али имати врло различито значење у свакој од њих. Овакве разлике у невербалном општењу могу довести до неспоразума приликом интеракције људи из различитих друштава“ (Aronson *et al.*, 2005). Ученицима се то може објаснити кроз примере невербалне комуникације за које се претпоставља да већ примењују у животу (различити гестови рукама и главом као што су климање и одмахивање, контакт очима и поглед и сл.).

Друштвено-културни развој и организације. У оквиру ове проблематике ученици треба да упознају услове и моделе организовања друштвених заједница током друштвено-културног развоја. Основне димензије сваког друштвеног система, које су обухваћене овим садржајима су: социоекономски односи, облици државног уређења и односи моћи у друштву, идеологије и системи веровања, облици друштвеног организовања и нивои једнакости између различитих социјалних и културних група. Карактеристике сваког типа друштва могу се сагледати преко конкретног примера развоја културе. То се може илустровати различитим примерима приликом обраде садржаја који се односе на завичај и његову прошлост. Тада би требало вршити поређења између прошлости и садашњости у стилу живота, производњи, занимањима, одевању, исхрани, културном животу итд.

Анализирање тематике друштвено-културног развоја подразумева и разумевање потребе и значаја формалног и неформалног организовања у животу људи. Ученици треба да овладају знањима о различитим облицима и намени друштвених организација, њиховим карактеристикама, пореклу и развоју (Пешикан, 2003). Када је реч о институцијама културе, најпре упознају различите институције из непосредног окружења (библиотеке, музеји, домови културе, позоришта и слично), да би на крају првог циклуса основног образовања изучавали функције глобалних институција (као што је Унеско, на пример).

Историја и развој културе. У курикулуму природе и друштва, поред садржаја из политичке историје, значајно место имају садржаји из историје и развоја културе. Суштина њиховог изучавања усмерена је и на идеје културног диверзитета. Наиме, упоређивањем појединих продуката који припадају различитим културама можемо уочити велике сличности међу

њима (од изгледа одеће, јунака из народних предања, архитектуре, обичаја и слично). То је такође један од начина да се код ученика развије свест да мултикултурални начин живота има дубоке корене у прошлости. Такође, позитивним ставом према другим културама, њиховим уважавањем и очувањем њихових вредности чувамо и развијамо сопствену културу.

Полазну основу прихватања идеје и развијања појма културног диверзитета чини разумевање историјског времена и историјских извора. Основни елементи разумевања историјског времена који се стичу у овом периоду школовања крећу се од прошлости породице, школе, насеља, завичаја до прецизног лоцирања најзначајнијих културних догађаја и открића на временској ленти. Развој културе једног народа, утицај различитих култура на одређеном простору, њихово преплитање и прожимање упознаје се кроз историјске изворе. Један од задатака наставе природе и друштва је развијање критичког става о поузданости историјских извора и начинима њиховог коришћења. Сазнавање о историји културе кроз традиционална усмена предања или интимне забелешке (народно стваралаштво, писма, дневници) има ограничења јер се ови извори у одређеној мери одликују субјективношћу у тумачењу људи и догађаја и захтевају веће критичко преиспитивање и тумачење. Зато је неопходно да ученици упознају класификацију историјских извора и степен њихове објективности. На овом узрасту могуће је користити следећу класификацију:

- Усмена традиција – поезија, предања, митови, легенде, плесови, игре, светковине и слично;
- Савремени усмени извори – сведочења савременика, очевидаца или учесника важних догађаја;
- Материјални остаци из прошлости – археолошки налази, споменици, грнчарија, посуђе, оруђе и оружје и сл.;
- Документарни извори – писма, дневници, забелешке, новине, аудио и видео записи и сл.;
- Картографски извори – старе мапе, фотографије терена и сл.;
- Статистички извори – статистички годишњаци и сл. (Пешикан, 2003)

Активности у настави природе и друштва и културни диверзитет

Један од суштинских проблема у вези с усвајањем идеја културног диверзитета у образовању и настави јесте питање превладавања и/или смањивања стереотипа и предрасуда. Иако су се стереотипи и предрасуде о различитим културама смањивали са развојем друштва, догађања на светској друштвеној сцени крајем XX и почетком XXI века условила су њихово оживљавање. Будући да се стереотипи и предрасуде заснивају на погрешним и/или непотпуним информацијама, годинама се веровало да ће се правилним

образовањем људи – пружањем тачних информација, предрасуде уклонити. Међутим, истраживања у социјалној психологији су показала да су та очекивања углавном неоправдана. Због емоционалне заснованости, стереотипе и предрасуде тешко је променити једноставним пружањем тачних информација. Решење је могуће наћи у *хипотези контакта*, коју је Гордон Олпорт дефинисао на следећи начин: „Предрасуде се могу смањити равноправним контактом између мањинских и већинских група у остварењу заједничких циљева“ (Олпорт, 1954: 281, наведено према: Aronson i dr, 2005: 495). Олпорт не говори о обичном контакту, већ о контакту између особа једнаког статуса које су међусобно зависне. Међузависност се постиже када особе у групи или различите групе морају да се ослоне једна на другу како би постигле циљ важан за све. Преведено у школски контекст, рад у учионици треба да се организује тако да ученици различитог културног порекла међусобно сарађују, учећи и радећи заједно. Принцип је да се ученици распоређују у мале хетерогене групе, при чему успех у учењу сваког појединца зависи од осталих ученика у групи и успеха групе у целини. У ту сврху примењују се различите методе кооперативног учења (Aronson i dr., 2005). Полазну основу кооперативног учења чини активна конструкција знања кроз интеракцију. Поред знања, усвајају се когнитивне и метакогнитивне стратегије учења, али и важне социјалне и интелектуалне вештине. Најзначајније вештине које ученици треба да усвоје и развију кроз изучавање садржаја о културном диверзитету у настави природе и друштва јесу: формулисање сопственог става тако да га други могу разумети; аргументовање властите позиције; вештине постављања питања; вештине уочавања нејасноћа и недоследности у излагању; вештине пажљивог слушања других особа; вештине дијалога и рада у групи. Поред тога, потребно је код деце развијати осетљивост за различитост, посебно за различите интелектуалне, социјалне и културне перспективе (Пешикан, 2003). У изучавању садржаја културног диверзитета веома је важно развијање критичког мишљења, које се манифестује кроз преиспитивање културних феномена и узрока њиховог настанка, могућих последица и слично.

Закључно разматрање

Преиспитивање мултикултурализма у актуелним друштвеним токoвима не долази само из политичких, већ и из високих интелектуалних и научних кругова. Критике европских интелектуалаца већином имају контекст антиглобализма и мултикултурализам тумаче као покушај „американизације“ или „мекдоналдизације“ остатка света (Bourdieu, Wacquant, 2001, Жижек, 2001), док критичари из САД-а у мултикултурализму виде идеологију усмерену против основних западних вредности као што су: поштовање

рационалности и индивидуалних права, правде, уважавање безинтересног критицизма, залагање за право напредовања у складу са заслугама, а не у складу са полом, расним или етничким пореклом и слично (Кимбал, 2007).

Не желећи да дубље залазимо у суштину разлика у критикама мултикултурализма у зависности од епистемолошких парадигми и политичких позиција са којих критичари наступају, можемо да претпоставимо да је либерални концепт мултикултурализма уздрман. Његова негација указује на оправдану опасност изобличавања првобитне идеје у политичку идеологију која наступа све агресивније у истицању и борби против неистомишљеника. Међутим, без обзира на то у ком смеру ће се одвијати даље промене политика културног диверзитета и у којој мери ће утицати на промене образовних политика, сматрамо да идеје културног диверзитета у образовању не треба олако одбацити. Сарадња, разумевање, емпатија и комуникација између различитих култура нису апстрактни и недостижни идеали. У циљу предупређивања предрасуда, стереотипа и тензија између припадника различитих култура, образовни системи треба у већој мери да преузму улогу у развијању критичког мишљења и свести о културном диверзитету као друштвеном богатству. „У таквим околностима образовање посебно треба да буде усмерено на реструктурирацију школске културе тако да она рефлектује културну разноврсност друштва и на тај начин помогне ученицима да развију знања, вештине и ставове како би функционисали кроскултурално“ (Милутиновић, Зуковић, 2007: 32). Другим речима, смисао и сврха културног диверзитета у образовању треба да буде оспособљавање ученика за сналажење у мултикултуралном друштву, доживљавање и прихватање другачијих културних обележја свог окружења и позитивно усмерену комуникацију са припадницима других култура.

Својом концепцијом, циљевима, задацима, исходима, садржајима и начинима њихове реализације, наставни предмет Свет око нас / Природа и друштво представља добру полазну основу за оспособљавање ученика за усвајање идеја културног диверзитета. Адекватном реализацијом овог предмета омогућава се да ученици развију одређене способности, ставове и вредности међу којима бисмо посебно издвојили свест о себи као комплексном културном бићу, свест о утицају који култура врши на индивидуално мишљење и понашање, способност заједничког учешћа у решавању задатака и проблема смањивања стереотипа и предрасуда, отвореност да се прихвате различити погледи на свет, начини мишљења и решавања проблема, што су саставни елементи културног диверзитета.

Литература

- Aronson, E. i dr. (2005): *Socijalna psihologija*, Zagreb: Mate
- Banks, J. A. (1994): Transforming the Mainstream Curriculum, *Educational Leadership*, Vol. 51 (6), 4-8.
- Banks, J. A. (1995): Multicultural Education and Curriculum Transformation, *The Journal of Negro Education*, Vol. 64 (4), 390-400.
- Banks, J. A. (1999). *An Introduction to Multicultural Education* (2nd ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Benedikt, R. (1976): *Obrasci kulture*, Beograd: Prosveta.
- Bourdieu, P, Wacquant, L. (2001): Nova planetarna vulgata, *Diskrepancija*, br. 3, 46-47.
- Жижек, С. (2001): Мултикултурализам, глобализација и нови светски поредак, *Српска политичка мисао*, бр. 1-4, 75-96.
- Kim, M. N. (1994): Cross-Cultural Comparisons of the Perceived Importance of Conversational Constraints, *Human Communication Research*, 21(1), 128-151.
- Кимбал, Р. (2007): Мултикултурализам и изазови конзервативизму, *Српска политичка мисао*, бр. 1-2, 39-52.
- Milutinović, J, Zuković, S. (2007): Obrazovanje i kulturni pluralizam, *Pedagogija*, br. 1, 23-33.
- Пешикан, А. (2003): *Настава и развој друштвених појмова код деце*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Природа и друштво – наставни програм за III разред (2005), *Просветни гласник*, бр. 1, 41-43.
- Стојковић, Б. (2000): Политика културног диверзитета и Европска унија, *Теме*, бр. 1-2, 65-74.

Подаци о ауторима:

Душан Ристановић, магистар методике наставе природе и друштва, асистент, Универзитет у Крагујевцу, Педагошки факултет у Јагодини. Контакт адреса: Педагошки факултет, 35000 Јагодина, Милана Мијалковића 14
dusan.ristanovic@pefja.kg.ac.rs

Ирена Голубовић Илић, магистар методике наставе природе и друштва, асистент, Универзитет у Крагујевцу, Педагошки факултет у Јагодини. Контакт адреса: Педагошки факултет, 35000 Јагодина, Милана Мијалковића 14
irenagolubovic74@yahoo.com

Оливера Цекић Јовановић, мастер методике наставе природе и друштва, асистент, Универзитет у Крагујевцу, Педагошки факултет у Јагодини. Контакт адреса: Педагошки факултет, 35000 Јагодина, Милана Мијалковића 14
jovanoviccekic@yahoo.com

ИМПЛИЦИТНЕ ПЕДАГОГИЈЕ НАСТАВНИКА И ЊИХОВА ИНИЦИЈАТИВА ЗА САРАДЊУ С РОДИТЕЉИМА

Апстракт У раду су анализирани резултати истраживања које је имало за циљ испитивање повезаности имплицитних педагогија наставника и њихове иницијативе за сарадњу с родитељима. Полази се од претпоставке да прихватање савремених педагошких идеја (нова педагошка парадигма) доприноси већој иницијативи наставника за сарадњу с родитељима. У истраживању је учествовало 118 наставника предметне наставе и 78 наставника разредне наставе из основних школа у Србији. Примењен је корелациони нацрт, а за испитивање имплицитних педагогија и иницијативе наставника за сарадњу с родитељима креиране су скале процене. Резултати указују на недостатак иницијативе учитеља и наставника за продубљенију сарадњу с родитељима, каква би у савременој школи требало да се одвија. Истраживање је показало да су имплицитне педагогије наставника још увек између традиционалних и савремених педагошких идеја. Резултати нашег истраживања указују на мању иницијативу наставника предметне наставе за сарадњу с родитељима, као и на њихово мање прихватање „нове педагошке парадигме“, у поређењу с учитељима. Код наставника разредне наставе је утврђена повезаност између њихових имплицитних педагогија и иницијативе за сарадњу с родитељима, док та повезаност није уочена код предметних наставника. За побољшање сарадње школе и породице неопходно је да се постојећа лична педагошка уверења наставника промене и приближе „новој педагошкој парадигми“, путем иницијалног образовања и даљег стручног усавршавања наставника, као и кроз обезбеђивање веће подршке на нивоу школе и образовног система.

Кључне речи: наставници, имплицитне педагогије, сарадња школе и породице.

TEACHERS' IMPLICIT PEDAGOGIES AND THEIR INITIATIVES FOR COOPERATION WITH PARENTS

Abstract The article presents an analysis of the results of the research aimed at examining the relatedness of the teachers' implicit pedagogies and their initiatives for cooperation with students' parents. The starting hypothesis was that the acceptance of modern pedagogical ideas (new pedagogic paradigm) leads towards more successful initiative of the teachers for the cooperation with their students' parents. The sample included 118 subject teachers and 78 class teachers from elementary schools in Serbia. The procedure included a correlation chart and special assessment scales were construed for examining implicit pedagogies and teacher's readiness for cooperation with

¹ alexandrajoximovic@gmail.com

parents. The results indicate the lack of the initiative of both groups of teachers for enhanced cooperation with parents as it should be in modern school. The research showed the implicit pedagogies of the teachers are still somewhere between traditional and modern pedagogic ideas. Subject teachers showed lower levels of initiative for cooperation with parents, as well as lower levels of acceptance of the "new pedagogic paradigm" in comparison with class teachers. Among the latter the relatedness of their implicit pedagogies and initiatives for cooperation with parents was established, while it was not evident among subject teachers. In order to enhance the cooperation between school and family the existing personal pedagogic ideas of the teachers should change and come closer to the "new pedagogic paradigm" which might be achieved through pre-service and in-service teacher training and provision of more support by school and educational system.

Keywords: teachers, implicit theories, school and family cooperation.

ИМПЛИЦИТНЫЕ ПЕДАГОГИКИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ И ПРОЯВЛЕНИЕ ИНИЦИАТИВЫ К СОТРУДНИЧЕСТВУ С РОДИТЕЛЯМИ

Резюме В работе обсуждаются результаты исследования имплицитной педагогики преподавателей и проявления инициативы к сотрудничеству с родителями учеников. Авторы исходят из предпосылки, согласно которой принятие современных педагогических идей (новая педагогическая парадигма) способствует проявлению инициативы преподавателей к сотрудничеству с родителями. Исследование проведено на примере 118 преподавателей-предметников и 78 учителей классного обучения, работающих в восьмилетних школах в Сербии. Был использован корреляционный проект, а имплицитные педагогические и проявления инициативы к сотрудничеству с родителями исследованы с использованием специально подготовленных шкал оценок. Результаты указывают на недостаток инициативы к сотрудничеству и у преподавателей и у учителей. Имплицитные педагогические преподавателей, как показывает исследование, находятся на стыке традиционной и современной педагогики. Преподаватели предметники отстают от учителей классного обучения и в проявлении инициативы и в принятии новой педагогической парадигмы. У учителей классного обучения обнаружена связь имплицитной педагогики и проявления инициативы к сотрудничеству, в то время как подобная связь у преподавателей-предметников не обнаружена. Для повышения уровня сотрудничества школы и семьи необходимо приблизить преподавателей новую педагогическую парадигму, как на уровне основного педагогического образования, так и процессе повышения квалификации учителей и преподавателей, а также обеспечить поддержку школы и образовательной системы в целом.

Ключевые слова: учителя, имплицитные педагогические, сотрудничество школы и семьи.

У савременој педагошкој науци истиче се важност сарадње родитеља и наставника, што се, између осталог, потврђује и подацима бројних истраживања која указују на корист од сарадње породице и школе (Hoover-Dempsey & Sandler, 1995; Brown, 1989; Chen & Chandler, 2001). Већа укљученост родитеља у рад школе позитивно се одражава на образовна постигнућа, редовност похађања школе и ниво аспирације детета. Ученици чији су родитељи активније укључени у рад школе пажљивији су на часу, редовније раде домаће задатке, показују позитивније ставове и понашања, повећава се

број оних који завршавају школу и уписују се на више нивое образовања, док су употреба алкохола, насиље и друге социјално непожељне форме понашања мање изражене. Успешна сарадња породице и школе доприноси и бољем раду школе и пружа драгоцене повратне информације наставницима и школској управи о квалитету њиховог рада. У складу с овим подацима је и чињеница да је један од важних аспеката актуелних реформи образовања у многим земљама управо подстицање активног учешћа родитеља у школовању своје деце (Farrell & Jones, 2000). Као део ових нових образовних политика, постоји тенденција да се пронађу најадекватнија решења за успостављање сарадње између породице и школе. Анализирајући различите облике сарадње школе и породице, Епштајн (Epstein, 2001) наводи шест могућих начина: (а) оснаживање родитељства (стручна помоћ и савети родитељима у одгајању деце и стварању адекватног окружења које подржава потребе детета); (б) комуникација (оснаживање двосмерне комуникације с родитељима кроз различите писане и усмене облике комуникације); (в) волонтерство (помоћ родитеља у различитим школским активностима); (г) учење код куће (континуитет и усаглашеност учења у школи и код куће); (д) доношење одлука (родитељи као доносиоци одлука и учесници у формалним школским телима) и (ђ) сарадња са локалном заједницом (укључивање родитеља у рад различитих организација и удружења у локалној заједници).

Међутим, аутори који се баве сарадњом школе и породице указују на раскорак између научне и стручне реторике, образовне политике и онога што се у реалности дешава (Farrell & Jones, 2000). На успешност сарадње породице и школе утичу бројни породични, школски и друштвени фактори. Ипак, највећа одговорност се приписује школи и наставнику од којих се очекује да осмисле и иницирају адекватне начине за укључивање родитеља у рад школе. Резултати истраживања (Polovina, 2008) указују на то да развијању процеса сарадње с родитељима мора претходити организовано отварање теме на нивоу конкретне школе, формулисање оперативних принципа, праваца и форми сарадње, односно програма који би се понудили родитељима.

Један од фактора који може да утиче на квалитет сарадње школе и породице јесте начин на који наставници схватају васпитање и образовање, развој детета, процес учења, властите улоге и улоге родитеља. Истраживачи често долазе до закључка о томе да су многе одлуке и активности наставника засноване на њиховим личним уверењима (Calderhead, 1996; Clark & Peterson, 1986; Leroy *et al.*, 2007; Marland, 1995; Richardson, 1996). Ова лична уверења се у литератури често називају „наставникове концепције“, „конструкције“, „ставови“, „уверења“, „вредности“, „представе“, „имплицитне теорије“, „личне педагогије“, „личне филозофије васпитања“, „принципи“ и слично. У даљем раду ћемо користити термин „имплицитне педагогије“

(Pešić, 1998). Поставља се питање шта чини наставникову имплицитну педагогију. На пример, под имплицитном педагогијом се подразумева „лични конструкт“, односно наставников приватни, интегрисани али променљиви систем знања, искуства и вредности који се огледа у пракси у сваком тренутку (Handal & Lauvas, 1987). Неки аутори имплицитну педагогију дефинишу као концептуалну структуру и визију која наставнику обезбеђује разлоге за одређено понашање и избор наставних активности и материјала (Sanders & McCutcheo, 1987). Калдерхед наводи пет категорија епистемолошких уверења наставника – уверења о ученику и учењу, уверења о подучавању, уверења о наставном предмету, уверења о стручном усавршавању наставника и уверења о њиховој улози у учењу деце (Calderhead, 1996). Под имплицитном педагогијом наставника подразумевамо скуп међусобно повезаних мишљења, ставова, уверења, очекивања и представа о детету, његовом развоју, процесу учења и властитим улогама које су условљене како личним карактеристикама наставника, тако и социокултурним чиниоцима контекста у коме наставник живи и ради (Vujačić, 2010).

Када размишљамо о имплицитним педагогијама наставника, занимљиво је истражити у којој мери се оне подудару са традиционалном или „новом педагошком парадигмом“. Традиционалну педагошку парадигму, засновану на позитивистичким и бихевиористичким теоријама одликују схватања да је наставник ауторитет и доминантни извор знања, да су деца претежно пасивна у процесу усвајања знања, да настава треба да буде прилагођена „просечном“ детету, да су знања трајна и да имају једноставну и јасну структуру, да постоји јасна подела улога и задатака између наставника, ученика и родитеља. С друге стране, оно што бисмо могли назвати „новом педагошком парадигмом“ заснива се на савременијим когнитивистичким, социокултурним и конструктивистичким теоријским приступима. Иако „нова педагошка парадигма“ није дата као јединствен и целовит оквир, она се, за потребе овог рада, може описати помоћу неколико главних идеја: (а) учење је (ко)конструкција знања, а не процес у коме наставник ученицима преноси готова знања; (б) уважавање индивидуалних карактеристика ученика (интересовања, потреба, способности) неопходно је у процесу учења и развоја детета; (в) задатак наставника је да створи подстицајну средину (разноврсни материјали, подстицајно окружење у учионици и ван ње) у којој ће ученици стицати знања решавањем проблема, истраживањем, критичким размишљањем, изградом пројеката, радом у групи и слично; (г) задатак наставника је да помогне ученицима да изграде унутрашњу мотивацију, буду самостални и покажу иницијативу у процесу учења; д) партнерство школе и породице вишеструко доприноси процесу образовања и васпитања детета.

Полазећи од претпоставке да је пракса наставника под утицајем њихових имплицитних педагогија, у овом истраживању смо желели да

утврдимо да ли су оне и на који начин повезане с иницијативом наставника за сарадњу с родитељима. Повезаност ова два феномена није била у фокусу досадашњих истраживања, која су се углавном бавила испитивањем очекивања и перцепција наставника у погледу сарадње школе и породице (Katz, 1984; према: Poulou & Matsagouras, 2007; Lawson, 2003). Претпостављамо да између имплицитних педагогија наставника и њихове иницијативе за сарадњу с родитељима постоји повезаност, односно да ће наставници чије су имплицитне педагогије ближе „новој педагошкој парадигми“ имати већу иницијативу за сарадњу с родитељима.

Опис истраживања

Циљ истраживања. Истраживање је имало за циљ стицање увида у повезаност имплицитних педагогија наставника и њихове иницијативе за сарадњу с родитељима. Та повезаност је довођена у везу с годинама радног стажа и формалним образовањем наставника (наставник разредне или предметне наставе).

Узорак испитаника. Узорак испитаника је био пригодан и чинило га је 196 наставника из осам основних школа у Србији – 118 наставника предметне наставе и 78 наставника разредне наставе. Просечно, испитивани наставници имали су мало мање од 16 година радног стажа у школи. Истраживање је спроведено у јесен 2010. године.

Метод и инструменти истраживања. У овом истраживању примењен је корелациони нацрт који је обухватио четири варијабле: иницијатива наставника за сарадњу с родитељима, имплицитне педагогије наставника (прихваћеност „нове педагошке парадигме“), године радног стажа и образовни профил наставника (наставник разредне или предметне наставе).

Инструмент типа папир-оловка за мерење иницијативе наставника за сарадњу с родитељима креирали смо за потребе овог истраживања. Инструмент садржи 22 тврдње којима се описују различити облици сарадње с родитељима (списак тврдњи налази се у одељку са резултатима). Другим речима, тврдње представљају операционализацију индикатора помоћу којих смо дефинисали ову варијаблу. Задатак наставника био је да одговоре колико често иницирају различите облике сарадње с родитељима: никад, једном до три пута годишње, од четири до шест пута годишње, једном или два пута месечно и најмање једном недељно. Факторском анализом инструмента добили смо шест фактора са својственом вредношћу већом од 1. Посебно се издвајају први фактор са својственом вредношћу 6,3 (објашњава 28,7% варијансе) и други фактор са својственом вредношћу 2,9 (објашњава 13,2% варијансе резултата). Остали фактори имају својствене вредности од 1 до 1,7. Први фактор је у већој мери засићен ставкама које се односе на неки

облик укључивања родитеља у наставни процес и организовање активности за родитеље. Други фактор је претежно засићен ставкама које се односе на облике комуникације с родитељима – први фактор је, такође, али у мањој мери засићен овим ставкама. Поузданост инструмента у целини је висока ($\alpha = 0.85$), а искључивање било које од ставки из инструмента не подиже значајно ову вредност. Интеркорелације између укупног скорa и свих ставки је значајна и позитивна. Из ових разлога одлучили смо да у обради резултата рачунамо збирни скор, који би се могао разумети као индекс (показатељ) учесталости иницијативе наставника за сарадњу с родитељима. Дакле, што је већи скор, већа је иницијатива наставника у остваривању сарадње с родитељима својих ученика.

Инструмент типа папир-оловка за испитивање имплицитних педагогија наставника и степена прихватања „нове педагошке парадигме“ такође смо креирали за потребе овог истраживања. Он се иницијално састојао од 36 тврдњи са којима наставници исказују степен слагања: уопште се не слажем, углавном се не слажем, не могу да одлучим, углавном се слажем и у потпуности се слажем. Факторска анализа је резултирала са осам фактора, од којих се издваја први са својственом вредношћу 9 и 25% објашњене варијансе. Овај фактор је значајно засићен код 23 ставке (корелација преко 0.3). Међутим, његова слаба засићеност осталим ставкама, као и структура засићености код других фактора, не допушта смислену интерпретацију. Поузданост инструмента у варијанти са свих 36 ставки је висока ($\alpha = 0.865$). Интеркорелације свих ставки с укупним збирним скором су позитивне изузев за две ставке. Те две ставке су искључене из инструмента, чиме је његова поузданост порасла на $\alpha = 0.88$. Имајући у виду ове податке и појавну ваљаност инструмента да мери оно што називамо „новом педагошком парадигмом“, одлучили смо да у даљој анализи рачунамо збирни скор за 34 ставке, при чему већи скор испитаника на инструменту означава веће прихватање савремених педагошких идеја и обрнуто.

Даља обрада података је подразумевала дескриптивну статистику, утврђивање линеарне корелације и анализу варијансе.

Резултати и дискусија

У првом делу овог одељка приказаћемо резултате истраживања који се односе на учесталост активности којима наставници покушавају да остваре различите облике сарадње са родитељима својих ученика. Потом ћемо представити резултате испитивања имплицитних педагогија наставника и прихваћености „нове педагошке парадигме“ (НПП), а у последњем делу ћемо изложити налазе о повезаности ове две појаве.

Табела 1. Учесталост позивања родитеља на различите облике сарадње (%)

Ставка	Никад	1-3 пута годишње	4-6 пута годишње	1-2 пута месечно	Најмање једном недељно
Родитељима шаљем писане информације о програму и предстојећим активностима	40	29,2	14,1	13	3,8
Родитељима шаљем појединачне писане извештаје о напретку детета	36,6	25,3	18,8	16,1	3,2
Тражим од родитеља информације о детету које ће ми помоћи да га боље упознам	5	29,3	27,6	28,7	9,4
Постављам информације за родитеље на огласној табли	66,3	16,6	6,6	7,7	2,8
Користим интернет за комуникацију са родитељима (e-mail, facebook)	78,4	5,4	4,9	8,6	2,7
Родитеље позивам телефоном	17,3	27	20	29,2	6,5
Родитеље позивам на индивидуалне разговоре	3,8	14,1	28,1	44,3	9,7
Организујем групне родитељске састанке	13	12,5	45,7	24,5	4,3
Посећујем породице ученика у њиховим домовима	84,9	11,9	2,2	0,5	0,5
Позивам родитеље да учествују у планирању наставних активности	63,6	28,3	4,9	2,2	1,1
Позивам родитеље да учествују у планирању ваннаставних активности	45,1	38	12,5	3,8	0,5
Тражим од родитеља помоћ у изради наставних материјала	55,1	29,2	13	2,7	0
Тражим од родитеља помоћ у изради материјала за ваннаставне активности	45,4	36,8	15,7	2,2	0
Позивам родитеље да присуствују часу као посматрачи	66,1	25,7	4,9	2,2	1,1
Позивам родитеље да присуствују часу као предавачи	56,8	30,8	8,1	3,8	0,5
Позивам родитеље да организују и реализују поједине наставне активности	69,7	22,2	7	1,1	0
Позивам родитеље да учествују у организацији излета и радних акција	47,6	42,7	7,6	1,6	0,5
Организујем посете одељења радном месту родитеља	80	16,8	2,2	1,1	0
Организујем социјалне активности за родитеље	42,9	45,1	7,6	4,3	0
Организујем предавања и радионице за родитеље као подршку за успешно остваривање родитељске улоге	52,5	35	10,4	1,6	0,5
Родитеље упућујем на помоћ коју могу да добију у локалној заједници	35,7	46,5	14,1	3,2	0,5
Организујем активности које подразумевају узајамну помоћ и подршку родитеља	34,9	47,3	12,4	5,4	0

Подаци из табеле 1. показују да наставници иницирају сарадњу с родитељима најчешће на следеће начине: позивају родитеље на индивидуалне разговоре, траже од родитеља информације о детету, позивају родитеље телефоном. Резултати показују да наставници никад или врло ретко иницирају остале облике сарадње: информисање родитеља о програму, школским активностима и напретку детета, коришћење огласне табле како би родитељи били информисани о дешавањима у школи и одељењу, учешће родитеља у планирању и реализацији наставних и ваннаставних активности и изради материјала, посећивање домова и радног места родитеља, организовање активности за родитеље као помоћ за остваривање родитељске улоге. Ти резултати показују да је иницијатива наставника за сарадњу с родитељима ниска и да није планска, осмишљена, континуирана и суштинска, већ да је ситуациона и покренута тренутним проблемима. Иницирају се само они облици сарадње који подразумевају размену информација између родитеља и наставника како би се решио актуелни проблем. Дакле, чини се да у основи иницијативе за сарадњу с родитељима више стоји потреба наставника да реши тренутни проблем који има с дететом него стварни разлози на којима сарадња с родитељима треба да буде заснована (напредак и развој детета). Такви налази поклапају се и с резултатима истраживања обављеног у нашој земљи (Polovina, 2007), у којем се закључује да су у већини школа родитељи позвани на сарадњу под условима које постави наставник. У том истраживању наставници наводе следеће разлоге због којих позивају родитеље: проблеми у понашању деце, слабе оцене и дететова незаинтересованост или неукљученост у рад на часу. Родитељи самоиницијативно долазе у школу због истих проблема, с тим што већина ипак као разлог наводи „доживљај дететове угрожености од стране вршњака и наставника.

Подаци, дакле, указују на то да између наставника и родитеља још увек није изграђен партнерски однос нити је успостављена двосмерна комуникација која није ограничена само на решавање тренутних проблема. Партнерски однос наставника и родитеља, иза којег стоји идеја о школи као продуженој породици, школи као отвореном систему (Powell, 1989; Galinsky, 1977; Taylor, 1968) карактерише обострано уважавање и препознавање заједничког циља и важности сарадње, што у резултатима нашег истраживања не препознајемо. У нашем истраживању није утврђена линеарна повезаност година радног стажа и иницијативе наставника за сарадњу с родитељима ($r=0.068$, $p=0.382$, $N=166$). Ако пођемо од претпоставке да боља припремљеност наставника током иницијалног образовања у погледу сарадње школе и породице може битно да утиче на њихову иницијативу за сарадњу с родитељима, онда би се могло очекивати да ће као последица боље припремљености млађи наставници имати већу иницијативу од својих колега са већим бројем година радног стажа. Међутим, битнијих

промена у програмима иницијалног образовања, које би одражавале свест о значају укључивања родитеља у рад школе, последњих година није било. Стога иницијално образовање није ни могло да доведе до веће иницијативе млађих наставника у односу на њихове старије колеге. Такође, могуће је да млађи наставници усвајају обрасце сарадње породице и школе који представљају већ устаљену праксу у школи и које практикују њихове колеге са већим бројем година радног стажа, те из тог разлога не учавамо битније разлике у нивоу њихове иницијативе за сарадњу са родитељима. С друге стране, утврђена је повезаност између овог индекса и формалног образовања наставника ($df=1;164$; $F=13.55$; $p=0.000$). У табели 2. можемо видети да наставници разредне наставе у просеку чешће иницирају различите облике сарадње него што то чине наставници предметне наставе. Овај податак је очекиван имајући у виду бољу педагошко-психолошку припремљеност учитеља током иницијалног образовања, као и услове у којима раде (рад са једним одељењем током четири године, учитељ не дели одговорност са другим наставницима јер једини ради са својим ученицима). Међутим, добијена вредност мере асоцијације ове две варијабле ($\eta^2=0.276$) упућује на закључак да није реч о великој разлици.

Табела 2. Иницијатива наставника за сарадњу с родитељима с обзиром на формално образовање наставника

Радно место	Број испитаника	Аритметичка средина	Стандардна девијација
Наставници разредне наставе	68	45.2	9.6
Наставници предметне наставе	98	39.7	9.2
Укупно	166	41.9	9.7

Напомена: Распон скорова је између 22 и 110

Када је реч о имплицитним педагогијама наставника и прихваћености различитих елемената „нове педагошке парадигме“ (НПП), у табели 3. приказујемо пет тврдњи које одражавају ту парадигму (НПП) и пет тврдњи које су супротне њеним основним начелима (супротно НПП) а са којима су испитаници показали највећи степен слагања.

Просечан скор испитаника на скали „нове педагошке парадигме“ је 114 (могући распон скорова је између 34 и 170), односно на скали између 1 и 5 просечан скор испитаника је 3,35. Одговори наших испитаника, дакле, налазе се у просеку најближе опцији „не могу да одлучим“, што указује на то да се њихове имплицитне педагогије налазе на средини између традиционалне и „нове педагошке парадигме“. Другим речима, изгледа да код

наших наставника паралелно постоје и традиционална педагошка уверења и уверења која су ближа савременим педагошким идејама.

Табела 3. Најприхваћеније НПП и супротне НПП тврдње (%)

Ставка	Уопште се не слажем	Углавном се не слажем	Не могу да одлучим	Углавном се слажем	У потпуности се слажем
Наставници треба увек да охрабрују ученике да износе своје мишљење*	0,5	0,5	1	19,2	78,8
Најважнија улога наставника је да код ученика подстиче и негује радозналост и жељу за учењем*	0	1,6	1,1	33,7	63,6
Наставник би што чешће требало да организује наставу кроз практичне активности ученика*	1,6	3,1	1,6	51,6	42,2
У настави је важније развити потенцијале сваког детета него научити их што већем броју појмова и чињеница које ће им користити у даљем школовању*	1,1	6,8	6,3	43,2	42,6
Деца могу пуно да науче кад раде у групи*	0,5	5,7	8,3	53,1	32,3
Знање ученика се боље огледа у тачном навођењу формулација из уџбеника него у препречавању својим речима**	2,6	12,6	6,8	26,3	51,6
Ученици не би требало да сами долазе до решења (која могу бити и нетачна) кад наставник може једноставно да им да тачан одговор**	7,3	14,1	3,6	27,1	47,9
Сва деца истог узраста могу у потпуности да савладају садржаје предвиђене наставним програмом**	6,8	15,8	2,1	37,9	37,4
Дечја интересовања могу да буду уважена у настави само неких предмета, као што су ликовна или музичка култура**	10,9	13	4,7	36,3	35,2
Радећи у групи, ученици више изгубе времена него што нешто науче**	3,7	14,2	16,8	42,6	22,6

* НПП тврдње; ** супротне НПП тврдње.

Када погледамо податке из табеле 3, можемо уочити да су најприхваћеније НПП тврдње управо оне које јасно, недвосмислено указују на пожељне ставове које наставник треба да има, а што се већ деценијама декларативно охрабрује и промовише када у педагошком раду. Међутим, противречност у одговорима наставника на оне тврдње које мере исте индикаторе указују на то да њихова уверења нису довољно чврста и компактна. На пример, велики

процент наставника се слаже да ученике треба охрабривати да износе своје мишљење. Међутим, велики проценат износи слагање и са супротном тврдњом - да ученици не би требало да сами долазе до решења (која могу бити и нетачна) кад наставник може једноставно да им да тачан одговор. Такође, одговори наставника указују на то да се они слажу с тврдњом да деца могу пуно да науче кад раде у групи. С друге стране, одговори указују на то да се наставници углавном слажу и с тврдњом да ученици више изгубе времена него што нешто науче радећи у групи.

Када је реч о најприхваћенијим супротним НПП тврдњама, одговори наставника указују да велики проценат њих сматра да не могу да препознају колико ученик зна уколико он препричава градиво својим речима, већ је ситуација много јаснија ако тачно научи формулације из уџбеника. Наставници се у великом проценту слажу с тим да је боље када наставник понуди готова решења ученицима него када они сами долазе до одговора, да су предмети попут музичке и ликовне културе једини у оквиру којих се може изаћи у сусрет дететовим интересовањима, да ученици изгубе пуно времена радећи у групи, као и да сва деца истог узраста могу у потпуности да савладају предвиђене садржаје.

Табела 4. Прихваћеност „нове педагошке парадигме“ у зависности од формалног образовања наставника

Радно место	Број испитаника	Аритметичка средина	Стандардна девијација
Наставници разредне наставе	62	117.2	15.7
Наставници предметне наставе	102	111.6	17.9
Укупно	164	113.7	17.3

Подаци које смо добили показују да прихватање „нове педагошке парадигме“ није повезано са годинама радног стажа ($r=-0.03$, $p=0.669$, $N=164$). С друге стране, прихватање „нове педагошке парадигме“ је повезано са варијаблом формалног образовања наставника. Наиме, наставници разредне наставе имају мало већи скор него наставници предметне наставе (табела 4) и та разлика је статистички значајна ($df=1;162$; $F=4.11$; $p=0.044$). Добијена вредност мере асоцијације ове две варијабле ($\eta^2=0.157$) упућује на закључак да је реч о малој разлици. Имајући у виду да су наставници разредне наставе боље педагошко-психолошки и дидактичко-методички припремљени, њихово веће прихватање савремених педагошких идеја је очекивано. Међутим, с обзиром на то да је реч о малој разлици, поставља се питање у којој мери та боља педагошко-психолошка и дидактичко-методичка оспособљеност учитеља одражава савремене педагошке идеје које

смо назвали новом педагошком парадигмом. Осим тога, поред формалног образовања стоје и други чиниоци који утичу на формирање имплицитних педагогија наставника попут праксе, искуства, личног развоја, контекстуалних услова у којима наставник ради и слично.

На нивоу укупног узорка утврђено је да постоји позитивна веза између иницијативе наставника за сарадњу с родитељима и прихваћености „нове педагошке парадигме“, али је та веза слаба и на граници је статистичке значајности ($r=0.153$, $p=0.069$, $N=142$). Другим речима, постоји блага тенденција да што наставници више прихватају „нову педагошку парадигму“, њихова иницијатива за сарадњу с родитељима је већа. Даља анализа података је показала да повезаност постоји у подузорку наставника разредне наставе и да је реч о нешто израженијој вези ($r=0.355$, $p=0.008$, $n=54$). Овај налаз је у складу с нашом иницијалном претпоставком да ће између имплицитних педагогија наставника и иницијативе за сарадњу с родитељима постојати повезаност. Међутим, ову повезаност нисмо пронашли на подузорку наставника предметне наставе ($r=-0.03$, $p=0.778$, $n=88$). Противречност ових налаза је тешко објаснити. Ми смо очекивали да и предметни наставници којима су ближа савременија педагошка уверења чешће иницирају сарадњу с родитељима него што то чине предметни наставници традиционалнијих погледа. Објашњење можда треба тражити у подељеној одговорности коју наставници предметне наставе имају према својим ученицима и њиховим родитељима. Поред тога, сарадња с родитељима уме да буде веома захтевна, поготово када за то не постоје потребни предуслови (нпр. знање, уходана пракса). У ситуацији подељене одговорности, иницијатива наставника за сарадњу с родитељима може да постане жртва одлуке да се крене линијом мањег отпора и да се сарадња с родитељима иницира само кад је то нужно. У таквим ситуацијама, имплицитне педагогије постају мање значајне од проблема који су чести у сарадњи с родитељима. С друге стране, учитељи имају очигледну и главну одговорност за своје одељење и већу потребу да тешкоће сарадње с родитељима превазилазе, па у тој ситуацији њихова уверења снажније долазе до изражаја него код предметних наставника.

Закључак

Подаци нашег истраживања указују на недостатак иницијативе наставника за продубљенију сарадњу с родитељима. Другим речима, њихова иницијатива ни у учесталости ни у разноврсности облика сарадње није довољна за квалитетну сарадњу с родитељима, каква би у савременој школи требало да се одвија.

Слаба иницијатива наставника за сарадњу с породицом једним делом је, према нашим претпоставкама, последица њихових постојећих

имплицитних педагогија. Наше истраживање је показало да се имплицитне педагогије наставника још увек налазе између традиционалне педагогије и савремених педагошких идеја. Оно је такође показало да код учитеља постоји повезаност између њихових имплицитних педагогија и иницијативе за сарадњу с родитељима. Корелациони тип нацрта који је примењен у овом истраживању не омогућава каузално закључивање, али природа варијабли нас упућује на закључак да имплицитна уверења наставника утичу на покретање иницијативе за сарадњу с родитељима, а не обрнуто. На основу ових налаза можемо да претпоставимо да је за побољшање сарадње школе и породице неопходно да се постојећа лична педагошка уверења наставника промене и приближе „новој педагошкој парадигми“. Наставницима је током иницијалног образовања и даљег стручног усавшавања потребно понудити теоријска и практична знања која су у основи „нове педагошке парадигме“ и савремених схватања о васпитно-образовном процесу.

Међутим, разлоге за слабу иницијативу наставника за сарадњу с родитељима ипак не можемо тражити само у њиховим имплицитним педагогијама. И када наставници сматрају да је сарадња с родитељима неопходна и важна, могуће је да је не практикују довољно, јер немају довољно знања о томе или немају довољно подстицаја у самој школи и образовном систему (на пример: сарадња са родитељима није истакнута као вредност на нивоу школе и образовног система, не постоји јасан план на нивоу школе за сарадњу с породицом и слично). Дакле, потребно је побољшати контекстуалне услове у којима наставници раде, а што би подразумевало већу подршку наставницима и истицање вредности на којима је заснована „нова педагошка парадигма“ на нивоу школе и система образовања у целини.

Резултати нашег истраживања указују на мању иницијативу наставника предметне наставе за сарадњу с родитељима, као и на њихово мање прихватање „нове педагошке парадигме“, у поређењу с учитељима. Занимљиво је да код наставника предметне наставе није утврђена повезаност између њихових имплицитних педагогија и иницијативе за сарадњу с родитељима. Овај неочекиван и тешко објашњив налаз свакако тражи додатна истраживања. У даљим истраживањима о повезаности имплицитних педагогија наставника и њихове иницијативе за сарадњу с родитељима било би корисно укључити и друге чиниоце (на пример: организационе услове, политику и праксу у школи, социоекономски статус родитеља и слично). На тај начин било би могуће сагледати потенцијалне узроке слабије иницијативе наставника и истовремено одредити релативан допринос имплицитних педагогија. С обзиром на сложеност феномена личних уверења наставника и сарадње школе и породице, као и на могућа ограничења испитивања ових проблема само путем скале процене, у даљим истраживањима би требало

применити и квалитативне истраживачке методе (полуструктурисани интервју, фокус групе, посматрање, студија случаја и слично).

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

Литература

- Brown, P. C. (1989): *Involving parents in the education of their children*. ERIC Digest. Champaign, IL: ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education. (ERIC Document No. ED 308988)
- Calderheld, J. (1996): Teachers' beliefs and knowledge, In Berliner, D & R. Calfree (eds.) *Handbook of Educational Psychology*, 702-725, New York: Macmillan.
- Chan, X. & K. Chandler (2001): *Efforts by public schools to involve parents in children s education: do school and parent report agree?* US Department of Education: Office of Educational Research and Improvement.
- Clark, C.M. & P.L. Peterson (1986): Teachers' thought process, *Handbook of research on teaching*, 255-296, New York: Macmillan.
- Epstain, J. L. (2001): *School, Family and Community Partnerships: Your Handbook for Action*, Second Edition. Thousand Oaks, CA: Corwin Press, Inc.
- Farrell, C.M. & J. Jones (2000): Evaluating stakeholder participation in public-services: parents and schools, *Policy and Politics*, Vol. 28, No. 2, 251 – 262.
- Galinsky, E. (1977): *The new extended family: Day care that works*. New York: Houghton Mifflin
- Handal, G. & P. Lauvas (1987): *Promoting reflective teaching: Supervision in practice*, Milton Keynes: SRHE and Open University Educational Enterprises.
- Hoover-Dempsey, K.V. & Sandler, H.M. (1995): Parental involvement in childrens education: Why does it make a difference? *Teachers College Record*, 97 (2), 310-331. (ERIC Journal No. EJ523879)
- Lawson, M. A. (2003): School-family relations in context: Parent and teacher perceptions of parent involvement. *Urban Education*, Vol. 38, No. 1, 77-133.
- Leroy, N., P. Bressoux, P. Sarrazin & D. Trouilloud (2007): Impact of teachers' implicit theories and perceived pressures on the establishment of an autonomy supportive climate, *European Journal of Psychology of Education*, Vol. XXII, No. 4, 529-545.
- Marland, P. (1995): Implicit theories of teaching, *International encyclopedia of teaching and teacher education*, 131-136, Pergamon.
- Pešić, M. (1998): Акциона истраживање и критичка теорија васпитања; у М. Пешић и сар.: *Педагогџа у акцији* (19-31). Београд: Институт за педагогџу и андрагогџу, Филозофски факултет.
- Polovina, N. (2008): Доприноси школе грађенју партнерства са родителјима, *Зборник Института за педагошка истраживања*, Vol. 40, br. 1, 152-171.
- Polovina, N. (2007): Системска анализа сарадње школе и породице, у N. Polovina и B. Bogunović (ured.) *Saradnja škole i porodice*, 91 – 114, Београд: Институт за педагошка истраживања.

- Poulou, M. & E. Matsagouras (2007): School-Family relations: Greek Parents' perceptions of parental involvement. *International Journal about Parents in Education*, 1 (0), 83-89.
- Powell, D. R. (1989): *Families and early childhood programs*. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children. (ERIC Document No. ED309872).
- Richardson, V. (1996): The role of attitudes and beliefs in learning to teach, *Handbook of research on teacher education*, 102-119, New York: Macmillan.
- Sanders, D. P. & G. McCutcheon (1986), The development of practical theories of teaching, *Journal of Curriculum and Supervision*, No. 2, 50-67.
- Taylor, K. W. (1968): *Parents and children learn together*. New York: Teachers College Press.
- Вујаčić, М. (2010): Могућности и ограничења инклузије деце са теškoћама у развоју у редовне основне школе (докtorsка дисертација). Нови Сад: Филозофски факултет.

Подаци о ауторима:

*др Александра Јоксимовић, доцент
Факултет ликовних уметности, Београд
alexandrajoximovic@gmail.com*

*др Миља Вујачић, научни сарадник
Институт за педагошка истраживања, Београд
mviujacic@rcub.bg.ac.rs*

*мр Дејан Станковић, истраживач-сарадник
Институт за педагошка истраживања, Београд
dstankovic@rcub.bg.ac.rs*

САМОПРОЦЕНЕ И ПРОЦЕНЕ КОМПЕТЕНЦИЈА НАСТАВНИКА РАЗРЕДНЕ НАСТАВЕ

Апстракт *Предмет овог истраживања су самопроцене и процене компетенција наставника разредне наставе који су завршили учитељске факултете у Републици Србији. Истраживање је изведено са циљем да се одговори на питање како свршени студенти учитељских факултета у Србији перципирају своје основне и специјалне компетенције за обављање наставничке професије и како их у том погледу оцењују директори школа и школски сарадници (педагози и психолози). Задаци истраживања односили су се на: (1) утврђивање нивоа компетентности наставника из угла наставника који су завршили учитељске факултете; (2) утврђивање нивоа компетентности наставника из угла директора школа и стручних сарадника; (3) упоређивање процена наставника о нивоу развијености сопствених компетенција и процена нивоа развијености компетентности наставника од стране директора и стручних сарадника који раде у основним школама. У истраживању је себе процењивало 297 наставника, а други (директори и стручни сарадници) процењивали су 247 наставника. Добијени резултати показују да су директори школа и стручни сарадници из овог узорка задовољнији нивоом развијености компетенција процењиваних наставника од наставника који су процењивали сопствени ниво компетентности. Сви испитаници из узорка слажу се да су најслабије развијене компетенције за рад у инклузивном образовању, за одабир уџбеника, рад на развојном планирању школе, компетенције за коришћење информационо-комуникационих технологија у настави и рад у комбинованом одељењу.*

Кључне речи: *наставници, компетенције, процене, самопроцене.*

SELF-EVALUATION AND EVALUATION OF JUNIOR- CLASS TEACHERS' COMPETENCIES

Abstract *The research dealt with self-evaluations and evaluations of the competencies of junior-class teachers who graduated from teacher colleges in Serbia. The aim was to examine how teacher-college graduates in Serbia perceive their own basic and special competencies necessary for teaching and how they are evaluated in this respect by their school principals and psycho-pedagogical advisors. The tasks were: (1) to determine the levels of competencies from the angle of the teacher-college graduates; (2) to determine the levels of the teachers' competencies from the perspective of school principals and school psychologists and pedagogues; to compare the self-evaluation of the teachers of their own level of competence development with the same evaluation by school principals and psychologists and pedagogues. The sample included 297 teachers who performed self-evaluation and 247 school principals and psychologists and pedagogues. The obtained results show that school principals, psychologists and pedagogues*

¹ kundi@open.telekom.rs

from the sample are more satisfied with the levels of competency development than the teachers who evaluated themselves. All the respondents from the sample agreed that the least developed are the competencies in inclusive education, textbook selection, planning school activities, usage of informational-communicational technologies in teaching and work with combined classes.

Keywords: teachers, competencies, evaluations, self-evaluations.

ОЦЕНКИ И САМООЦЕНКИ КОМПЕТЕНЦИЙ УЧИТЕЛЕЙ КЛАССНОГО ОБУЧЕНИЯ

Резюме

В даюћој работе рассматриваются самооценки и оценки компетенций учителей классного обучения, окончивших педагогические факультеты в Сербии. Исследование должно ответить на вопросы о том, как учителя, окончившие педагогические факультеты в Сербии, расценивают свои общие и специальные компетенции, необходимые для выполнения преподавательской работы, как их оценивают директора школ и школьные сотрудники (педагоги и психологи). Задачи исследования охватывают следующие проблемы: (1) определение уровня компетентности учителей на основе самооценки; (2) определение уровня компетентности учителей из угла директора и школьных сотрудников; (3) сравнение результатов самооценки и оценки уровня компетентности. Исследование проведено на примере 297 самооценок учителей и 247 оценок директоров, педагогов и психологов. Анализ полученных результатов показывает, что директора школ, педагоги и психологи лучше оценили уровень компетентности учителей, чем учителя, которые оценивали уровень своей компетентности. Все анкетированные учителя согласны в том, что они недостаточно подготовлены к работе в инклюзивном образовании, к выбору учебников, к работе на плане развития школы, к использованию информационно-коммуникационной технологии в своей работе.

Ключевые слова: учителя, компетенции, оценка, самооценка.

Теоријски оквир истраживања

Квалитетан наставник је један од најзначајнијих чинилаца унапређења квалитета образовања (Torres, 2000). Појам квалитета врло је тешко дефинисати, стога ћемо појам квалитетног наставника одредити преко појмова **компетентности наставника** у домену потребних знања, вештина, понашања и система вредности за обављање професије наставника..

У концепцијама образовања наставника има новина у схватањима шта су стандарди професионалне **компетенције наставника**. Ти нови захтеви обухваћени су појмовима **професионализација позива наставника** и **професионални развој наставника** (Torres 2000; Villegas-Reimers 2000; Ивић и сар. 2001; Пешикан 2002; Маринковић 2010). Концепт професионалног образовања наставника садржи следеће елементе (Ивић и сар. 2001):

- познавање научне дисциплине на којој се темељи наставни предмет;
- знање о епистемолошкој позицији те дисциплине, природи знања те дисциплине;

- педагошко-психолошка знања и вештине (познавање метода/облика наставе/учења, принципа наставе/учења, природе активности ученика, вредновање рада ученика према стандардима постигнућа);
- знање и разумевање принципа дечјег развоја;
- изграђивање интерперсоналних комуникационих вештина с ученицима;
- знање и разумевање утицаја контекста на учење;
- вештине које развијају наставника као рефлексивног практичара, што има за циљ да се будући наставници развију у професионалце који преиспитују своју делатност на систематичан начин и који промишљено делују у наставним ситуацијама решавања проблема и доношењу одлука.

Нажалост, и поред одговарајуће структуре за образовања наставника, примењује се концепт припреме и обуке за наставнички позив уместо концепта професионалног образовања наставника (Ивић и сар., 2001, Маринковић, 2010, Златковић, 2011), јављају се проблеми у селекцији кандидата за наставнички позив као што су низак степен самоактуализације будућих студената (Брковић и сар., 1996), низак ниво мотива постигнућа (Брковић и сар., 2001), мотивациони чиниоци у одабирању професије учитеља (Николић, Р., 2003), нема координираних реформских захвата и договора међу институцијама које могу утицати на квалитет образовања (Министарство просвете, учитељски факултети, основне школе) и нема континуираног и усаглашеног вредновања квалитета образовања (нису исти параметри вредновања квалитета у међународним тестирањима квалитета постигнућа ученика, у вредновању квалитета у свакодневном раду у учионици, на пријемним испитима). Све то резултира осећањем несигурности и некомпетентности будућих наставника.

Иницијално образовање не може да обезбеди наставницима сва потребна знања и умења која ће им бити потребна да се носе са различитим аспектима њихове будуће професије у друштву које се убрзано мења (*The Teaching profession in Europe: profile, trends and concerns*, 2004). Концепт припреме и усавршавања наставника мењао се од концепта „тренинга“, навежбавања, тј. једнократне, изоловане обуке за стицање одређеног сета знања и умења, ка системском приступу континуираног професионалног развоја наставника (Ивић, и сар., 2003; Little, 1993). Концепција стручног усавршавања наставника у Србији је дата у Основама закона образовања и васпитања, али је важнија практична примена те концепције. Резултати истраживања указују на то да и поред тога што у земљи имамо општи оквир за ваљан систем усавршавања наставника (законски оквир), његова реализација не одговара концепту професионалног развоја наставника. Фокус професионалног усавршавања је на улазу, а не на излазу (в. Пешикан, Антић

и Маринковић, 2010). Иницијално образовање и стручно усавршавање наставника морају бити усмерени ка исходима који су дефинисани компетенцијама наставника – кључних, основних и специјалних (Key competences for lifelong learning: European Reference framework 2006, Education and Training, 2010). **Кључне компетенције** су оне компетенције које су потребне за спровођење било које професионалне делатности и укључују информационо-комуникационе компетенције, социјално-радне компетенције (способност особе да доноси независне професионалне одлуке, да комбинује лични интерес са потребама друштва), језичке компетенције (способност за усмену и писану комуникацију на различитим језицима), вредности особе као индивидуе, културне компетенције (познавање националне, европске и светске културе). **Основне компетенције** показују специфичности наставничке професије и укључују организационе компетенције (способност наставника да ефикасно организује образовне активности ученика), дидактичке компетенције (способност наставника да пренесе знања ученицима на начин који ће ученике заинтересовати за процес учења), педагошко мишљење (рефлексивна способност наставника у односу на сопствене активности и на оне које планира), сазнајно-креативне компетенције (способност наставника да организује процес учења са разумевањем код ученика, да усагласи циљеве наставног процеса и сазнајне активности ученика), психолошка компетентност (способност наставника да у наставном процесу уважава јединствену личност ученика), евалуативне компетенције (способност наставника да објективно сагледава ученичка постигнућа и процес учења, сопствени рад, професионални рад својих колега, позитивне и негативне аспекте у систему образовања у целини), саветодавне компетенције, компетентност за доживотни развој наставника као професионалца (способност наставника да развија професионалне вештине, знања и компетенције током читавог професионалног радног века). **Специјалне компетенције** представљају ниво компетенција наставника за садржај предмета који предају и за истраживање сопствене праксе које има за циљ креирање сопственог стила поучавања у функцији бољих постигнућа ученика. Поред поменутих, неке од основних и специјалних компетенција које се захтевају од наставника су: вештине рада у комбинованом одељењу, компетентност наставника да врши селекцију уџбеника, да оцењује према стандардима постигнућа, да учествује у самовредновању рада школе, као и у развојном планирању школе, да спроводи инклузивно образовање, да остварује „школу без насиља“ и „по мери детета“ (в. у Маринковић и Кундачина, 2011). Наша претходна теоријска разматрања указала су да су за квалитетна постигнућа ученика пресудне промењене улоге наставника у наставној ситуацији (у којима је нагласак на активности ученика и процесу учења а наставник има улогу партнера у процесу конструкције знања). Другим речима, циљне компе-

тенције ученика одређују потребне компетенције учитеља (Лончаревић, Пејић, 2009). Неке од наставничких улога су умеће наставника да користи пригодне и разноврсне методе/облике наставе/учења, знање и умеће да у фронталном начину рада омогући вербално смислено рецептивно учење, да користи различите и пригодне контексте и ресурсе за учење, да “освести” сопствене имплицитне теорије о развоју деце и „скривеном“ курикулуму, да уме да вреднује процес учења и ученичка постигнућа као и сопствени рад, тј. да буде рефлексивни практичар (Маринковић, 2010). Способност наставника да буде рефлексивни практичар јесте уједно и компетенција и средство да се унапреде све друге компетенције наставника. Први корак у промишљању и понашању наставника јесте препознавање које су му компетенције потребне у раду и колико је оспособљен за њих, то јест препознавање подручја на којима би требало више да ради да би унапредио своју професионалну делатност. Овај рад се бави самопроценом компетенција наставника и проценом како други релевантни актери (директори, психолози и педагози) опажају компетенције наставника који су се школовали на учитељским факултетима у Србији.

Методологија истраживања

Предмет овог истраживања су самопроцене и процене компетенција наставника разредне наставе који су завршили учитељске факултете у Републици Србији. Истраживање је изведено са циљем да се одговори на питање како свршени студенти учитељских факултета у Србији перципирају своје основне и специјалне компетенције за обављање наставничке професије и како их оцењују директори школа и школски сарадници (педагози и психолози). **Циљ истраживања** је да утврдимо како наставници самоопажају ниво изграђености општих и специјалних компетенција за професију наставника и како директори и стручни сарадници опажају ниво изграђености општих и специјалних компетенција наставника. **Задаци истраживања** односили су се на:

- Утврђивање нивоа компетентности наставника из угла наставника који су завршили учитељске факултете;
- Утврђивање нивоа компетентности наставника из угла директора школа и стручних сарадника;
- Упоређивање процена наставника о нивоу развијености сопствених компетенција и процена директора и стручних сарадника који раде у основним школама нивоа развијености компетентности наставника.

Узорак истраживања. У истраживању је себе процењивало 297 наставника, а други (директори и стручни сарадници) процењивали су 247

наставника. Од укупно 297 наставника који су сами себе процењивали, учитељске факултете су завршили у Београду (76 наставника), Ужицу (26), Сомбору (65), Јагодини (56), Врању (51) и Лепосавићу (7). Директори школа (23) и стручни сарадници (160 педагога и 28 школских психолога) процењивали су 247 наставника који су учитељске факултете завршили у Београду (43), Ужицу (83), Сомбору (74), Јагодини (14), Лепосавићу (20). Испитивање је спроведено на узорку наставника који су присуствовали Сабору учитеља у Београду 4. и 5. јуна 2011. године, док је испитивање директора и стручних сарадника обављено непосредно у школама општина Ваљево и Краљево у јуну 2011.

Инструмент. За потребе нашег истраживања конструисали смо нумеричку скалу процене, чију смо пилот-верзију испитали на узорку студената IV године Учитељског факултета у Ужицу. На основу њихових одговора и коментара, обликовали смо коначну верзију скале. Скала садржи листу од 13 компетенција наставника: да организује образовне активности ученика, успешно преноси знања ученицима, мотивише децу за процес учења, објективно сагледава и процењује постигнућа ученика и процес учења, објективно сагледава и процењује сопствени рад и рад својих колега, добро познаје садржаје дисциплина којима уче ученике, оспособљен је да по одређеним критеријумима/стандардима врши одабир најквалитетнијих уџбеника из којих ће учити ученици, оспособљен је да учествује у развојном планирању школе, оспособљен је да ради у комбинованом одељењу, оспособљен је да прави тестове знања, зна, разуме и уме да делује уважавајући принципе инклузије, оспособљен за тимски рад и интерперсоналну комуникацију, оспособљен да користи информациону технологију у настави.

Припремљеност за одређену компетенцију испитаници су оцењивали оценама од 1 до 5 (1 је најмањи степен припремљености, а 5 највећи степен припремљености). У истраживању је примењена је дескриптивна метода, а да би се утврдило да ли постоје значајне разлике између самопроцена наставника и процена наставничких компетенција од стране директора и стручних сарадника, урађен је χ^2 тест.

Резултати истраживања

Самопроцене наставника разредне наставе о компетенцијама за обављање своје професије

Први задатак истраживања односио се на утврђивање како наставници процењују сопствене компетенције. Подаци до којих смо дошли истраживањем приказани су у табели 1. У нашем истраживању испитивали смо како наставници разредне наставе који су завршили неки од учитељских

факултета у Србији процењују колико су припремљени за следеће компетенције: организовање образовних активности, преношење знања ученицима, мотивисање ученика за процес учења, процењивање постигнућа ученика, сагледавање сопственог рада и процеса учења, познавање садржаја дисциплине коју ће предавати, одабирање уџбеника, развојно планирање, рад у комбинованом одељењу, прављење тестова знања, рад са децом с посебним потребама, рад у тиму, разумевање различитих концепција и филозофија васпитања, разумевање логике и односа међу појавама, коришћење информационо-комуникационих технологија у настави. Из табеле 1. можемо видети појединачне вредности за сваку компетенцију и просечне резултате (М) за сваку од наведених компетенција.

Може се закључити да су наставници најбоље припремљени за успешно преношење знања ученицима (4,43), за организациону улогу (писање припреме, планирање часа, одабир метода и облика наставе (4,38), да мотивишу децу за процес учења (4,34), познају садржај дисциплине (4,30), да објективно сагледавају постигнућа ученика (4,23). Ако овај податак упоредимо са подацима које смо добили у истраживању на узорку студената Учитељског факултета, видимо да су студенти нижим оценама проценили све наведене компетенције, а нарочито компетенцију познавања садржаја дисциплине помоћу које ће будући наставници организовати наставу/учење (средња вредност је 3,93) (Маринковић и Кундачина, 2011). Мислимо смо да је до разлика у проценама ове компетенције дошло зато што студенти немају толико прилика да своја знања примењују у раду с ученицима или што су бивши студенти, а садашњи наставници, усавршили своје компетенције на семинарима, кроз менторски или лични рад те сада нису у стању да разликују колики је допринос иницијалног образовања у развијању компетенција, а колико других начина образовања. Истраживања показују да студенти учитељских факултета релативно слабо дефинишу појмове који се налазе у садржајима наставе природе и друштва, што може утицати и на квалитет појмова њихових будућих ученика (Благданић, 2004). Мислимо смо да је у будућим истраживањима потребно расветлити квалитет знања студената у домену садржаја специфичних за предмете којима ће поучавати ученике (математика, српски језик, историја, географија, биологија, хемија, физика, ликовна уметност, музика, физичко васпитање). Наставници процењују да су најслабије припремљени да раде на инклузивном образовању (3,03), у комбинованом одељењу (3,34), на развојном планирању школе (3,64), да користе информационе технологије (3,80) и да врше одабир уџбеника (3,87). Подаци које смо добили у овом истраживању и на истраживању обављеном на узорку студената (Маринковић и Кундачина, 2011) веома су слични. Оно што можемо закључити је да наставницима недостају знања и вештине за наведене компетенције. Анализа програма на основним академским студи-

Табела 1. Самопроцене наставника о властитим компетенцијама за професију коју обављају

Компетенције	1	2	3	4	5	N	M
1. Организује образовне активности ученика	4 1,3	62,0	25 8,4	100 33,7	162 54,5	297 100,0	4,38
2. Успешно преноси знање ученицима	5 1,7	5 1,7	24 12,2	85 28,6	178 59,9	297 100,0	4,43
3. Мотивише децу за процес учења	4 1,4	5 1,7	36 12,3	90 30,72	158 53,92	293 100,0	4,34
4. Објективно сагледава и процењује постигнућа ученика и процес учења	6 2,1	4 1,4	36 12,3	115 39,4	131 44,9	292 100,0	4,23
5. Објективно сагледава и процењује сопствени рад и рад својих колега	3 1,0	10 3,47	44 15,3	128 44,4	103 43,6	288 100,0	4,10
6. Добро познаје садржаје дисциплина којима учи ученике	4 1,4	7 2,5	34 11,9	95 33,2	146 51,0	286 100,0	4,30
7. Оспособљен је да по одређеним критеријумима/стандардима врши одабир најквалитетнијих уџбеника из којих ће учити ученици	13 4,6	17 6,00	44 15,5	128 45,1	82 28,9	284 100,0	3,87
8. Оспособљен је да учествује у развојном планирању школе	16 5,7	31 11,0	61 21,6	104 36,9	70 24,8	282 100,0	3,64
9. Оспособљен је да ради у комбинованом одељењу	31 11,23	53 19,2	59 21,3	56 20,3	77 27,9	276 100,0	3,34
10. Оспособљен је да прави тестове знања	9 3,2	18 6,4	5 12,4	85 30,0	136 48,1	283 100,0	4,13
11. Зна, разуме и уме да делује уважавајући принципе инклузије	47 16,7	58 20,6	59 21,0	72 25,6	45 16,0	281 100,0	3,03
12. Оспособљен је за тимски рад и интерперсоналну комуникацију	13 4,6	20 7,0	49 17,2	89 31,2	114 40,0	285 100,0	3,95
13. Оспособљен је да користи информациону технологију у настави	17 5,8	22 7,5	62 21,1	94 32,0	99 33,7	294 100,0	3,80

јама на свим учитељским факултетима у Србији указује на то да се знања из области инклузивног образовања углавном стичу у оквиру предмета методика рада са ученицима са посебним потребама, рад са децом са посебним потребама у трајању од једног семестра, да се методика рада у комбинованом одељењу изучава у Ужицу као изборни предмет, а информатика као двосеместрални предмет на свим факултетима (Темпус пројекат, НАМОС,

2012). Наведене компетенције није могуће развијати само кроз један предмет, оне се могу формирати само као последица системског изучавања тако што ће ова знања и вештине бити имплементирани у целокупан курикулум на факултетима који образују будуће наставнике и у што већи број предмета као што је случај са тзв. уграђеним (embedded) моделима (Logeman, 2010). Овакав приступ подразумева обликовање курикулума утемељеног на компетенцијама наставника. Анализа Каталога програма сталног стручног усавршавања наставника у РС указује да постоје теме које се баве овим знањима и вештинама (из области инклузивног васпитања и образовања, информатике, рада у комбинованом одељењу), али да постоје озбиљни концепцијски проблеми у конструкцији самог Каталога: нема вођеног система усавршавања, понуда програма није настала плански тако да је у њу узидана образовна политика, већ се пошло од понуђеног. Осим тога, Каталог не помаже наставницима да донесу одлуку како да изаберу програм и да направе свој профил усавршавања који ће одговорати њиховим личним професионалним потребама и/или потребама школе у којој раде (в. опширније у Пешикан, Антић и Маринковић, 2010).

Процене директора школа и стручних сарадника о компетенцијама наставника за обављање наставничке професије

Други задатак истраживања односио се на утврђивање нивоа процена компетенција наставника разредне наставе од стране директора школа и стручних сарадника за професију коју обављају (табела 2). У целини гледајући резултате, може се закључити да су директори школа и стручни сарадници из овог узорка задовољнији квалитетом компетенција наставника него сами наставници. Хијерархија процењиваних компетенција наставника од стране директора и стручних сарадника је нешто другачија од хијерархије самопроцењиваних компетенција наставника: познавање садржаја дисциплине (4,64), организациона улога наставника (4,59), успешно преношење знања (4,54), мотивисање ученика за процес учења (4,46), познавање садржаја дисциплине (4,30), објективно сагледавање постигнућа ученика (4,37). Директори и стручни сарадници процењују да су наставници најслабије припремљени да раде на инклузивном образовању (3,33), да врше одабир уџбеника (3,65), да раде на развојном планирању школе (3,65), да користе информационе технологије (3,86) и да раде у комбинованом одељењу (3,90). Једна од улога директора школа и стручних сарадника јесте педагошко руковођење и педагошки надзор рада наставника, процеса наставе и учења, стога смо од њих тражили да процене компетенције наставника. Податак који немамо је колики увид у рад наставника, процес наставе и учења имају испитаници из узорка (директори школа и стручни сарадници).

Табела 2. *Процене директора школа и школских сарадника о компетенцијама наставника за професију коју обављају*

Компетенције	1	2	3	4	5	N	M
1. Организује образовне активности ученика	1 0,4	3 1,2	12 4,9	64 25,9	167 67,6	247 100,0	4,59
2. Успешно преноси знање ученицима	0 0,0	4 1,6	17 6,9	67 27,1	159 64,4	247 100,0	4,54
3. Мотивише децу за процес учења.	0 0,0	5 2,1	23 9,5	70 28,8	145 59,7	243 100,0	4,46
4. Објективно сагледава и процењује постигнућа ученика и процес учења	1 0,4	7 2,8	17 6,8	98 39,5	125 50,4	248 100,0	4,37
5. Објективно сагледава и процењује сопствени рад и рад својих колега	2 0,8	9 3,8	29 12,3	99 41,9	97 41,1	236 100,0	4,19
6. Добро познаје садржаје дисциплина којима учи ученике	0 0,0	2 0,8	12 4,9	56 23,0	173 71,2	243 100,0	4,64
7. Оспособљен је да по одређеним критеријумима/стандардима врши одабир најквалитетнијих уџбеника из којих ће учити ученици	6 2,5	4 1,7	27 11,4	90 38,1	109 46,2	236 100,0	3,65
8. Оспособљен је да учествује у развојном планирању школе	11 4,7	25 10,8	66 28,4	63 27,1	67 28,9	232 100,0	3,65
9. Оспособљен је да ради у комбинованом одељењу	11 5,6	13 6,6	39 19,8	56 28,4	78 39,6	197 100,0	3,90
10. Осспособљен је да прави тестове знања	3 1,2	6 2,5	36 14,9	113 46,9	83 34,4	241 100,0	4,11
11. Зна, разуме и уме да делује уважавајући принципе инклузије	20 8,8	44 19,4	60 26,4	48 21,1	55 24,2	227 100,0	3,33
12. Осспособљен је за тимски рад и интерперсоналну комуникацију	4 1,8	13 5,7	42 18,5	69 30,4	99 43,6	227 100,0	4,08
13. Осспособљен је да користи информациону технологију у настави	6 2,5	22 9,2	54 22,6	75 31,4	82 34,3	239 100,0	3,86

Самопроцене наставника и процене директора и стручних сарадника о компетенцијама наставника разредне наставе

Трећи задатак истраживања односио се на упоређивање процена наставника о нивоу развијености сопствених компетенција и процена нивоа развијености компетентности наставника од стране директора и стручних сарадника који раде у основним школама кроз утврђивање да ли постоје статистички значајне разлике између процена нивоа компетенција

наставничке професије у самопроценама наставника и процена директора и школских сарадника (педагога и психолога) (табела 3).

На основу добијене вредности $\chi^2 = 26,366$ уз $df = 4$ на нивоу 0,01, закључујемо да постоји статистички значајна разлика у самопроценама наставника и проценама директора и стручних сарадника за компетенцију – *оспособљен је да по одређеним критеријумима/стандардима врши одабир најквалитетнијих уџбеника из којих ће учити ученици*. Наставници себе сматрају компетентнијим него што их процењују директори и стручни сарадници.

Табела 3. Самопроцене наставника и процене директора и стручних сарадника о компетенцијама наставника за професију коју обављају

Компетенције		1	2	3	4	5	Н	М	χ^2
1. Да организују образовне активности ученика	С	4 1,3	6 2,0	25 8,4	100 33,7	162 54,5	297 100,0	4,38	$\chi^2=10,842$ df=4 p=0,028
	П	1 0,4	3 1,2	12 4,9	64 25,9	167 67,6	247 100,0	4,59	
2. Да успешно пренесе знање ученицима	С	5 1,7	5 1,7	24 12,2	85 28,6	178 59,9	297 100,0	4,43	$\chi^2=4,955$ df=4 P=0,292
	П	0 0,0	4 1,6	17 6,9	67 27,1	159 64,4	247 100,0	4,54	
3. Да мотивишу децу за процес учења	С	4 1,4	5 1,7	36 12,3	90 30,7	158 53,9	293 100,0	4,34	$\chi^2=5,304$ df=4 P=0,257
	П	0 0,0	5 2,1	23 9,5	70 28,8	145 59,7	243 100,0	4,46	
4. Да објективно сагледавају и процењују постигнућа ученика и процес учења	С	6 2,1	4 1,4	36 12,3	115 39,4	131 44,9	292 100,0	4,23	$\chi^2=9,174$ df=4 p=0,057
	П	1 0,4	7 2,8	17 6,8	98 39,5	125 50,4	248 100,0	4,37	
5. Да објективно сагледавају и процењују сопствени рад и рад својих колега	С	3 1,0	10 3,5	44 15,3	128 44,4	103 43,6	288 100,0	4,10	$\chi^2=2,080$ df=4 p=0,721
	П	2 0,8	9 3,8	29 12,3	99 41,9	97 41,1	236 100,0	4,19	
6. Да добро познају садржаје дисциплина којима уче ученике	С	4 1,4	7 2,5	34 11,9	95 33,2	146 51,0	286 100,0	4,30	$\chi^2=26,336$ df=4 p=0,000
	П	0 0,0	2 0,8	12 4,9	56 23,0	173 72,2	243 100,0	4,64	

Компетенције		1	2	3	4	5	Н	М	χ^2
7. Да по одређеним критеријумима/стандардима врше одабир најквалитетнијих уџбеника из којих ће учити ученици	С	13 4,6	17 6,0	44 15,5	128 45,1	82 28,9	284 100,0	3,87	$\chi^2=20,885$ df=4 p=0,000
	П	6 2,5	4 1,7	27 11,4	90 38,1	109 46,2	236 100,0	3,65	
8. Да учествују у развојном планирању школе	С	16 5,7	31 11,0	61 21,6	104 36,9	70 24,8	282 100,0	3,64	$\chi^2=7,101$ df=4 p=0,131
	П	11 4,7	25 10,8	66 28,4	63 27,1	67 28,9	232 100,0	3,65	
9. Да раде у комбинованом одељењу	С	31 11,23	53 19,2	59 21,3	56 20,3	77 27,9	276 100,0	3,34	$\chi^2=25,367$ df=4 p=0,00
	П	11 5,6	13 6,6	39 29,8	56 28,4	78 39,6	197 100,0	3,90	
10. Да праве тестове знања	С	9 3,2	18 6,4	35 12,4	85 30,0	136 48,1	283 100,0	4,13	$\chi^2=22,579$ df=4 P=0,000
	П	3 1,2	6 2,5	36 14,9	113 46,9	83 34,4	241 100,0	4,11	
11. Да раде на инклузивном образовању	С	47 16,7	58 20,6	59 21,0	72 25,6	45 16,0	281 100,0	3,03	$\chi^2=13,018$ df=4 p=0,011
	П	20 8,8	44 19,4	60 26,4	48 21,1	55 24,2	227 100,0	3,33	
12. Да раде у тиму	С	13 4,6	20 7,0	49 17,2	89 31,2	114 40,0	285 100,0	3,95	$\chi^2=3,855$ df=4 p=0,426
	П	4 1,8	13 5,7	42 18,5	69 30,4	99 43,6	227 100,0	4,08	
13. Да користе информационе технологије у настави	С	17 5,8	22 7,5	62 21,1	94 32,0	99 33,7	294 100,0	3,80	$\chi^2=3,912$ df=4 p=0,418
	П	6 2,5	22 9,2	54 22,6	75 31,4	82 34,3	239 100,0	3,86	

На основу израчунате вредности $\chi^2 = 25,367$ уз $df = 4$, на нивоу 0,01 у процени компетенције *оспособљен је да ради у комбинованом одељењу* између наставника и директора постоји статистички значајна разлика. На основу кретања фреквенција у контингенцијској табели запажа се да директори наставнике процењују компетентнијим.

На основу израчунате вредности $\chi^2 = 22,579$ уз $df = 4$, на нивоу 0,01 у процени компетенције *оспособљен је да прави тестове знања* између наставника и директора постоји статистички значајна разлика. Наставници себе сматрају компетентнијим.

Израчуната вредност $\chi^2 = 13,018$ уз $df = 4$ и $p = 0,01$ за компетенцију *зна, разуме и уме да делује уважавајући принципе инклузије* упућује на постојање статистички значајне разлике између самопроцене наставника и процене директора. Директори и стручни сарадници наставнике процењују компетентнијим.

Педагошке импликације изнетих налаза

У овом раду настојали смо да одговоримо на питање како наставници разредне наставе који су завршили учитељске факултете перципирају своје основне компетенције за обављање наставничке професије и како их у том погледу оцењују директори школа и школски сарадници. Добијени резултати показују да су директори школа и стручни сарадници из овог узорка задовољнији нивоом развијености компетенција процењиваних наставника од самих наставника који су процењивали сопствени ниво компетентности. Сви испитаници из узорка слажу се да је најслабије развијена компетенција код наставника који су завршили неки од учитељских факултета компетенција за рад у инклузивном образовању. Сматрамо да испитаници ову компетенцију опажају као најнерзвијенију из неколико разлога: они углавном имају само теоријску наставу о раду с ученицима који имају специфичне потребе, ова проблематика се разматра у оквиру само једног предмета који је једносеместрални, студентима недостају знања о различитим врстама проблема у развоју деце, о нестандартним групама (деца из ромске популације), о даровитости. И истраживања показују да будући учитељи из Србије не подржавају инклузивно образовање свих ученика (Мацура-Миловановић, Печек, 2012). Поред наведене компетенције испитаници као слабије развијене компетенције наводе одабир уџбеника, рад на развојном планирању школе, компетенције за коришћење информационо-комуникационих технологија у настави и рад у комбинованом одељењу. Све те компетенције имају проверљивост у пракси и за њих су поред знања јако важне вештине, као и њихово практиковање у процесу учења. Сигурно је да студенти на учитељским факултетима упознају на нивоу теоријских знања компетенције које су потребне за њихов професионални рад. Проблем је што за време студија немају довољно праксе или немају уопште праксу да развију потребне компетенције, као што је случај с искуством у раду у комбинованом одељењу. У неким случајевима студенти имају прилике да увежбавају вештине које су у функцији развоја компетенција, као на пример у оквиру предмета Информатика. Проблем је што код студената не постоји трансфер тих вештина на нове садржаје, стога би било неопходно имплементирати вештине за коришћење информационо-комуникационих технологија у све методике наставе.

Ово истраживање и претходна истраживања која се баве проценама компетенција студената наставничких факултета (Рајовић, Радуловић, 2007; Маринковић, Златић, 2008; Маринковић, Бјекић, Златић, 2008; Маринковић, 2010; Маринковић, Кундачина, 2011) потребно је допунити и екстерном евалуацијом компетенција наставника. Један од начина провере компетенција наставника јесте и преко постигнућа ученика, на шта указују резултати међународних и домаћих тестирања у коме су учествовали наши ученици (Хавелка и сар., 1990; Свеобухватна анализа образовања у СРЈ, 2001; ПИСА 2003-2009; Плут и Крњајић, 2004; Национално тестирање ученика 3. разреда основне школе, 2005; Национално тестирање ученика 4. разреда основне школе, 2007; Ђурић, 2009).

Листа компетенција наставника коришћена у овом истраживању може послужити наставницима за анализу сопствене праксе (коју од компетенција највише или најлакше користе у својој пракси и у којој мери је испуњавају). Листа се може користити и у друге сврхе, на пример, као „мерни инструмент” наставницима који образују будуће наставнике за утврђивање за које то компетенције највише оспособљавају студенте, а које су то компетенције које су занемарене у програмима и настави на факултетима, јер је изузетно важно да имамо јасан увид у реално стање, посебно ако хоћемо нешто да мењамо; потом као операционализован опис улога наставника, који јасно показује колико је ово сложен, деликатан, одговоран и тежак посао.

Тренутно је у фази настајања важан документ који ће дефинисати компетенције будућих наставника, учитеља разредне наставе, на нивоу свих учитељских факултета у Србији (Темпус пројекат, НАМОС, 2011-2014). Резултати овог и сличних истраживања су од значајни за дефинисање потребних компетенција наставника на иницијалном образовању.

Напомена: Овај рад урађен је у оквиру пројекта Настава и учење – проблеми, циљеви и перспективе, број пројекта 179026, који финансира Министарство Образовања и науке Републике Србије.

Литература

- Бјекић, Д., Гламоћак, С., Najdanović-Tomić, Ј., Златић, Л (2007). „Pristupi evaluaciji nastavnikovog rada i usavršavanja“. У: *Образовање и усавршавање наставника – историјски аспект*, Зборник радова, Ужиче: Учитељски факултет, стр. 197–216.
- Благданић, С. (2004). Како будући учитељи дефинишу појмове из природе и друштва, *Педагогија*, бр. 2, стр. 87-97.
- Брковић, А. и сар. (1996): Психолошки профил будућих учитеља, *Психологија*, бр. 1., стр. 49-62.
- Брковић, А., Бјекић, Д., Златић, Л. (2001): Особине личности студената будућих учитеља, *Педагогија*, XXXIX, бр. 1., стр. 31-43.
- Ивић, И. и сар. (2001). *Свеобухватна анализа стања у образовању у СРЈ*, Београд: УНИЦЕФ.

- Ivić, I., Pešikan, A., Antić, S. (2001). *Aktivno učenje 2*. priručnik, Beograd: UNICEF i Institut za psihologiju.
- Little, J. W (1993). Teachers' Professional Development in a Climate of Educational Reform. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, Vol. 15, No. 2, 129-151
- Lončarić, D. i Pejić Papak, P. (2009). Profiliranje učiteljskih kompetencija. *Odgojne znanosti*, 11(2), 479 – 497.
- Loreman, T. (2010): A content infused approach to pre-service teacher preparation for inclusive education in Forlin, C. (ed.), *Teacher Education for Inclusion. Changing Paradigms and Innovative Approaches*. London.
- Мацура-Миловановић, С. Печек, М. (2012). Уверења будућих учитеља из Словеније и Србије о инклузивном образовању. *Настава и васпитање*, бр. 2, стр. 247–266.
- Marinković, S., Pešikan, A., Ivić, I., Antić, S. (2003). „Model obrazovanja budućih učitelja u svetlosti programa Aktivno učenje“. *Zbornik radova „Obrazovanje i usavršavanje učitelja“*, Užice: Učiteljski fakultet, стр. 301-315.
- Маринковић, С., Златић, Ј. (2008). Перцепција студената и наставника програма и наставе на учитељском факултету. *Зборник 10*, Ужице: Учитељски факултет, стр. 155–164.
- Marinković, S., Bječić, D., Zlatić, L. (2008). „Evaluacija i samoevaluacija nastavnika – pristupi i postupci“. *Obrazovanje i usavršavanje nastavnika – oblici i modeli*, Zbornik radova, Užice: Učiteljski fakultet, str. 159–178.
- Маринковић, С. (2010). *Profesionalni razvoj nastavnika i postignuća učenika*, Učiteljski fakultet, Užice.
- Marinković S., Kundačina, M. (2011). Studentska percepcija programa i nastave didaktičko-metodičkih disciplina na učiteljskom fakultetu, *Zbornik radova*, Učiteljski fakultet u Užicu, Godina 14, br. 13, str. 27–42.
- Николић, Р. (2003): Неки чиниоци који детерминишу избор учитељског позива, *Zbornik radova „Obrazovanje i usavršavanje učitelja“*, Užice: Učiteljski fakultet, стр. 171–185.
- Пешикан, А., Антић, С. и Маринковић, С. (2010а). Концепција стручног усавршавања наставника у Србији – између прокламованог и скривеног модела, *Настава и васпитање*, вол. 59, бр. 2, стр. 278–296.
- Пешикан, А., Антић, С. и Маринковић, С. (2010б). Концепција стручног усавршавања наставника у Србији – колико смо далеко од ефикасног модела, *Настава и васпитање*, вол. 59, бр. 3, стр. 471–482.
- Rajović, V., Radulović, L. (2007): Kako nastavnici opažaju svoje inicijalno obrazovanje: na koji način su sticali znanja i razvijali kompetencije, *Nastava i vaspitanje*, 4, str. 413–435.
- Стандарди компетенција за професију наставника*, (2011). Београд: Национални просветни савет.
- Torres, Rosa Maria (2000). From Agents of Reform to Subject of Change: The Teaching Crossroads in Latin America. *Prospects*, vol. XXX, No. 2, 255–273.
- Zlatkovic, B. (2010). Razvijanje kompetencija učitelja za individualizovani pristup u radu sa učenicima u procesu inicijalnog obrazovanja, *Zbornik radova*, Učiteljski fakultet u Užicu, godina 14, br. 13, str. 255–264.
- Vizek-Vidević, V. (2009). *Kompetencije i kompetencijski profili u učiteljskoj i nastavničkoj profesiji*. U: Planiranje kurikuluma usmerenoga na kompetencije u obrazovanju učitelja i nastavnika, Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.

Подаци о ауторима:

*Миленко Кундачина, редовни професор за област Педагогија, Дидактика, Методике, Учитељски факултет Ужице, Универзитет у Крагујевцу
kundi@open.telekom.rs.*

*Снежана Маринковић, редовни професор за област Педагогија, Дидактика, Методике, Учитељски факултет Ужице, Универзитет у Крагујевцу
sneganam@open.telekom.rs*

ПСИХОЛОШКА ИСТРАЖИВАЊА ЕМОЦИОНАЛНОГ РАЗВОЈА

Апстракт У овом раду аутор даје преглед истраживања, налаза, методолошких проблема и новина у два велика целина савремене психологије емоционалног развоја: развоја емоционалног изражавања и развоја разумевања емоција. Друге две целине (јављање емоција и развој контроле емоција) изостављене су из прегледа. Одељак о развоју изражавања емоција обухватио је организовање израза, социјализацију изражавања и контекстуалне чиниоце изражавања емоција (пол, културу и религију). Одељак о разумевању обухватио је разумевање узрока емоција, разумевање помешаних и сопствених осећања. У сваком одељку указано је на недовољно истражене или сасвим нове проблеме за истраживање. У закључку се указује на крупне напретке у сазнањима и методама проучавања, али и на недовољну систематичност истраживачких напора и неукључивање савремене теорије емоција.

Кључне речи: изражавање емоција, опажање израза, разумевање емоција, полни стереотипи, ментална стања

PSYCHOLOGICAL RESEARCH OF EMOTIONAL DEVELOPMENT

Abstract The paper offers the author's review of research, findings, methodological problems and novelties in two huge entities of contemporary psychology of emotional development: the development of emotional expression and the development of understanding emotions. Other two areas (arousal of emotions and development of emotional control) are not included here. The section on the development of emotional expression includes organization of expression, socialization of expression and contextual factors of emotional expression (gender, culture, religion). The section on understanding comprises understanding causes of emotions and understanding mixed and one's own emotions. Under-explored or completely new research problems are pointed to in each section and the conclusion highlights major advances in knowledge and methods of study, but also points to the lack of systematic research efforts and the non-inclusion of contemporary theories of emotion.

Keywords: expression of emotions, perception of expression, understanding emotions, gender stereotypes, mental states.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ

Резюме В статье представлен обзор исследований, результатов, методологических проблем и новизны по двум большим разделам современной психологии эмоционального развития: развитию выражения эмоций

¹ jovmiric@gmail.com

и развитију понимання емоциј. Остальные разделы (появление эмоций и развитие контроля эмоций) в данной статье не рассматриваются. Разделом о развитии выражения эмоций охвачены организация выражения, социализация выражения и контекстуальные факторы выражения эмоций (пол, культура, религия). Раздел о понимании эмоций охватывает понимание причин эмоций, понимание смешанных и собственных чувств. В каждом разделе указывается на недостаточно изученные стороны проблемы или на интересные результаты. В конце статьи приводятся некоторые достижения в исследованиях, объясняются новые методы исследования, указывается на недостаточную систематичность исследовательской работы в современной теории эмоций.

Ключевые слова: *выражение эмоций, восприятие эмоций, понимание эмоций, половые стереотипы, ментальные состояния.*

Осим стварања нових теорија развоја емоција, у периоду од седамдесетих година XX века до данас спроведено је мноштво емпиријских истраживања, а дошло је и до методолошког напретка. Преглед методолошких новина може се груписати у четири главне целине: прва од њих тиче се развоја емоционалног изражавања, друга опажања и разумевања емоција, трећа настајања емоција и четврта регулације емоција. Трећа велика целина – настанак појединачних емоција – већ је обрађена у нашој средини (в. Мирић, 2012). Четврти проблем – регулација емоција – овде ћемо такође изоставити, а разлози за то изостављање су следећи:

Тај проблем се показао као најтежи за савремене истраживаче, како у концептуалном, тако и у методолошком погледу. Концептуални проблеми су се показали толико великим да су се за свега 15 година (од 1989. до 2004. године) четири пута организовала саветовања о тим проблемима. И не може се рећи да је неко побољшање уследило. Остао је споран назив (па се поред регулације појављују и други, као што су контрола, самоконтрола, менаџмент, модулирање), остало је спорно шта се смата регулацијом (оно што даје неурофизиолошко сазревање, аутоматски процеси, активност јединке, других људи), шта подлеже регулацији (настанак емоције, трајање, интензитет, валенца, динамика, опоравак после емоције итд.), шта је показатељ регулације (за неке је то одсуство негативних емоција, други сматрају да и позитивне и негативне емоције подлежу регулацији), остало је неусаглашено да ли о регулацији емоција треба говорити као о црти личности, стилу, способности, димензији... Због свега тога, а и због других ствари, истраживања су веома хетерогена и тешко их је подвести под неки заједнички принцип. Поврх свега, ни методолошки проблеми нису се показали ништа мањим, јер се чак ни основни појам није поштовао (па се као о регулацији емоција говорило о регулацији стреса, о регулацији агресивности, о решавању проблема). Многа истраживања нису раздвајала поступке регистра-

ња емоције од поступака регистровања регулације; методолошки проблем се јавља и при разликовању интензитета емоције од регулације, толики да неки сматрају да их није ни могуће посебно одвојити (Kagan, 1994).

Осим ограничења која доноси расположиви простор, ови концептуални и методолошки проблеми приморавају нас да овде изоставимо преглед истраживачке области коју називамо регулацијом емоција.

Развој изражавања емоција

Методи и методолошки проблеми. У две ране деценије XX века када се јавио први талас истраживања развоја емоција и емоционалних израза, истраживачима је на располагању стајао само један метод: израз емоције идентификован је преко процењивача који су процењивали или емоцију уживо или фотографски снимак. Други талас истраживања донео је крупна методолошка побољшања, која су се састојала у томе да су сачињени приручници са фотографијама и прецизним описима положаја сваког појединачног мишића лица; ти описи дати су на основу анатомских знања. Најпре су створени приручници за изразе емоција одраслих. Први такав систем анализе направио је Керол Изард 1977. године, са фотографијама и детаљним описима девет емоционалних израза. Две године касније Изард је направио нови систем (*MAX: Maximally Discriminative Facial Movement Coding System*), такође за изразе емоција одраслих. Пошто је систем за одрасле непогодан за изразе деце, овај други систем је потом модификован (*AFFEX*) тако што су узети примери израза лица деце, чак и одојчади (Izard, 1990). Други значајни истраживачи на овом пољу, Екман и Остер (Ekman & Oster, 1979) такође су најпре направили систем за одрасле (*FACS: Facial Action Coding System*), који је потом прилагођен за истраживања са децом (*Baby FACS*).

Приручници са лицима одраслих нису адекватни за проучавање лица деце стога што се дечје лице знатно разликује од лица одраслог: оно нема зубе, нема боре, има више масног ткива испод коже, друкчија је пропорција делова, облик лица је друкчији. С друге стране, примена приручника са дечјим лицима отвара проблем ваљаности, јер нема никаквог спољашњег критеријума за поређење. Стога је остало да и процењивање израза на основу ових дечјих приручника врше два процењивача.

Неки методолошки проблеми у проучавању израза лица везани су за неминовност да се израз може проучавати само ако је настала и емоција – а она мора да буде изазвана неким побуђивачем. Први проблем састоји се у томе што побуђивач може проћи неопажен; тај се проблем отклања тако што истраживач пажљиво посматра да ли је дошло до неке друге промене у понашању детета која је непосредно следила задавање побуђивача. Међутим

у случају слабих побуђивача (који, ако се ради са негативним емоцијама, из етичких разлога једини стоје на располагању), или "слабих" емоција, овај начин отклањања проблема није сигуран. Други проблем састоји се у одређивању да ли је емоција била изазвана и, ако јесте, која је емоција била изазвана. Превазилажење овог проблема могуће је тако што се дају два различита побуђивача (рецимо, за страх се користи визуелна литица и прилазак стране особе). Ипак, ни то није сигурно решење, пошто се на један побуђивач обично јавља не једна него неколико емоција, једна за другом или чак истовремено. Ако је коришћена камера, онда се може издвојити снимак једне емоције, али се тада отвара проблем односа између побуђивача и емоције: он више није онако постојан како се некад мислило.

Организовање емоционалних израза. Да ли се изрази емоција одмах јављају готови и целовити или се постепено организују током раста? Једино теоретичари диференцираних емоција сматрају да се изрази јављају одмах као целовити, док сви други сматрају да на почетку нема целовитих израза, него да се они постепено изграђују. Овај спор је и данас отворен. Ипак, неки налази и запажања не дају за право ДЕТ теорији (Camras & Fatani, 2008).

Прво, неке компоненте емоционалних израза јављају се систематично у ситуацијама када није вероватно да постоје емоције у детета. Такав је случај с осмехом, који се запажа у првим недељама живота одвојено од других компонената (израза радости) и када нема емоције (нпр. када дете тоне у сан). Подигнуте обрве такође се јављају без емоције (изненађења), рецимо када детету неки предмет у видно поље улази одозго.

Друго, забележени су примери када изостаје израз емоције у ситуацији за коју се сматра да га изазива. Рецимо, дете на визуелној литици не показује израз страха, а ова направа се обично користи као побуђивач страха.

Треће, излагање детета разним негативним побуђивачима доводи до веома брзог смењивања израза беса, туге, физичке узнемирености и бола (све према МАХ систему кодирања), иако је невероватно да дете доживљава бол.

Дакле, ако ова запажања оспоравају поставке ДЕТ теорије, то не значи да нам је познато којим процесима се пуни емоционални изрази изграђују од појединачних компонената. Тај проблем, дакле, треба истражити.

Емоционално изражавање и правила показивања. Одавно се у психологији зна да емоционално изражавање подлеже процесима социјализације. Део тог процеса састоји се у усвајању тзв. *правила показивања*. Тај израз (display rules) створио је Пол Екман 1969. године и он је данас широко прихваћен научни појам (Ekman, & Friesen, 2003). Реч је о друштвеним правилима показивања емоција која одређују тип и интензитет експресивног понашања у посебним ситуацијама за одређене друштвене категорије као што су пол и узраст. Та правила се разликују од *правила осећања* (feeling rules), која одређују шта појединац (не) треба да осећа у одређеним приликама.

Екман разликује четири врсте правила показивања емоција:

– Прву врсту чине *увешања* одређених емоционалних израза, као када добијемо умерено пожељан поклон па се правимо да смо се обрадовали више него што заиста јесмо.

– Другу врсту чине *умањења* израза, као када победимо некога у такмичењу па, уместо да испољимо пуну радост, покажемо само благо задовољство.

– Трећу врсту чине *неутрализације*, као када наместимо „покерашко лице“ иако трпимо критику, јер нећемо да покажемо да нас погађа.

– Четврта врста су *дисимулације*, када један израз заменимо другим, рецимо када осећамо бес према надређеном на послу, а на лице наместимо осмех.

Извршена су бројна истраживања која су настојала да открију како деца усвајају правила показивања. Велики број тих истраживања није водио рачуна о томе да разликује доживљавање од изражавања емоција, тако да доста налаза одражава мешавину правила показивања и правила осећања. Налазимо, ипак, и брижљиво и домишљато организоване експерименталне студије са примањем поклона (в. Saarni, 1984; Cole, 1986). Ти налази показују да деца већ са четири године мењају израз емоције сходно правилу показивања и да та правила, бар што се тиче ситуације примања непривлачног поклона, брже и успешније усвајају девојчице него дечаци. Каролина Сарни је, међутим, још 1984. године указала на то да је тешко на основу истраживања одредити удео три детерминанте експресивног понашања: свести о правилу, способности да се измени израз без обзира на то шта се осећа и мотивације да се то учини. Важно је такође указати на то да су ова истраживања засад још ограничена на мали број правила показивања, тј. да је остала неистражена велика област усвајања различитих врста правила у различитим ситуацијама.

Правила показивања и полна припадност. Пажњу истраживача привукла је, осим израза, и *емоционална изражајност*, под чиме се мисли на учесталост емоционалних израза било којих емоција у јединици времена (висока или ниска изражајност), на интензитет израза и сл. Реч је, као што видимо, о црти личности, а она је одмах доведена у везу са полним стереотипима. Готово да нема културе у којој нема стереотипа о различитој изражајности мушкараца и жена, а ти стереотипи могу да буду општи (да су жене изражајније него мушкарци) или посебни (да мушкарци чешће изражавају бес, презир и понос а жене чешће стид, радост, нелагодност, кривицу, страх, тугу и изненађење). Стереотипи су јачи за изражавање него за доживљавање емоција (Plant et al. 2000; Brody & Hall, 2008).

Засад би се могло рећи да обављена психолошка истраживања пружају доказе да су стереотипи о овој разлици између мушкараца и жена углавном тачни. Нађено је (анализом усмене и писане конверзације) да жене чешће помињу осећања него мушкарци (како позитивна, тако и негативна). Жене из многих култура отвореније изражавају емоције у блиским односима него мушкарци, отварају се већем броју особа и лакше женама него мушкарцима (и мушкарци се лакше отварају женама). Ипак, то не важи за бес: ову емоцију жене више пригушују него мушкарци, док мушкарци у стресним ситуацијама више од жена пригушују све емоције – осим беса.

Истраживања су била усмерена и ка проблему полних стереотипа код деце: да ли деца носе те стереотипе и на ком узрасту се најраније могу регистровати. Показало се да и деца стара четири године имају посебне стереотипе (Parmley & Cunningham, 2007), али до сада нису обухваћени нижи узрасти; исто истраживање показује већу израженост стереотипа код девојчица него код дечака.

Мало знамо о томе како се одвија социјализација емоционалног изражавања девојчица и дечака, будући да систематска истраживања нису вршена, док она која јесу обављена имају разне методолошке пропусте (корелациони нацрти који не дају могућност закључивања о правцу утицаја, неразлучивање јављања емоција од израза). Стога бројна посебна питања (о агенсима социјализације, поступцима који утичу, посебним емоцијама чији се изрази модификују итд.) остају без одговора. Истраживачи, ипак, указују на три облика родитељске праксе као најважнија у социјализацији изражавања: родитељски поступци према деци, родитељске дискусије са децом о осећањима и родитељско емоционално изражавање (Eisenberg et al. 1998).

Што се тиче родитељских поступака, утврђено је да се понашање мајке у интеракцији лицем у лице са бебама старим три и шест месеци разликује према синовима и кћерима (Malatesta & Haviland, 1982). Родитељи ће порицати да се различито понашају према деци различитог пола, али зато деца предшколског узраста већ знају да се они различито понашају: синови очекују од родитеља више неодобравања изражавања туге него кћери. И опсервационе студије показују разлике у родитељским поступцима: мајке деце старе две и три године са више активне пажње примају изразе беса синова него кћери; међутим, ако је бес усмерен према родитељу, сузбијање је снажније према синовима него према кћерима на узрастима од три и седам година, а обрнуто на узрастима од пет и девет година (наведено према Eisenberg et al. 1998).

Показало се да су разговори родитеља с децом о емоцијама веома повезани с дејом емоционалном изражајношћу. За изражавање емоција важни су разговори о већ преживљеним емоцијама, јер је разговор о актуелним важнији за контролу. И разговори о преживљеним емоцијама разликују

се за синове и кћери. Мајке, као и старија браћа и сестре, чешће помињу осећања са девојчицама од 18 месеци него са дечама истог узраста. Иако то важи за све емоције, постоје и разлике према појединим емоцијама: мајке и очеви, наиме, са кћерима чешће разговарају о тузи, а са синовима о бесу (Camras & Fatani, 2008).

Истраживања су пружила доста неконзистентне налазе о повезаности између родитељске и дечје емоционалне експресије. Несагласност налаза долази услед различитих узраста деце, различитих контекста у којима су вршена истраживања, различитих видова изражајности итд.

Треба указати и на то да утицај других агенаса социјализације на изражавања емоција (вршњаци, ТВ, други чланови породице) није привукао већу пажњу истраживача.

Изражавање емоција и контекст. Осим од пола детета, да ли ће се емоција изразити или ће израз бити сузбијен, зависи и од бројних контекстуалних чинилаца: од поједине емоције, узраста, од тога пред ким се емоција изражава, од културе, од религије...

Истраживачи сматрају да изражавање емоција зависи од тога да ли припадате индивидуалистичкој или колективистичкој култури. Указује се нарочито на две емоције – стид и бес, јер се сматра да је прва емоција прихватљивија у колективистичкој, а друга у индивидуалистичкој култури. Много истраживања је обављено са поређењем северноамеричке (као индивидуалистичке) и азијских култура (в. Cole et al. 2002) и она показују разлике у изражавању стида и беса: бес се више изражава у првим, а стид у другим културама.

И религија се показала као значајан чинилац изражавања емоција. Памела Кол је са сарадницима (Cole, Tamang & Shrestha, 2006) спровела истраживање међу Таманзима и Браманима у Непалу. Колективистичка култура је заједничка и једнима и другима, као и начин живота (живе у сличним селима и сличног су имовног стања). Међутим, Таманзи су будисти а Брамани хиндуисти. Будизам као религија највише вреднује непомућени духовни мир, па Таманзи кажу „чему бес“. Иако је и за хиндуисте Брамане друштвена хармонија важна, они више толеришу бес своје деце. Таманзи оштро реагују на бес деце, док Брамани реагују блаже. Тако ће деца Брамана наћи и поткрепљење у поступцима родитеља, док деца Таманга неће нимало. Родитељи двеју заједница такође различито поступају према изразима стида своје деце. Брамани га чешће игноришу, док Таманзи реагују са помешаним игнорисањем, пажњом и образлагањем.

Треба рећи да су истраживања у разним културама засад малобројна, па се тек очекују њихови богатији налази и нови подстицаји за теоретисање о путевима социјализације изражавања емоција.

Такође треба рећи да је истраживање других видова изражавања емоција (у гласу, у понашању, држању тела) остало у сенци истраживања израза лица.

Дечје опажање и разумевање емоција

Рано опажање емоционалних израза. Значај који је одавно у психологији придат раној невербалној комуникацији природно је поставио пред истраживаче питање о томе да ли деца рано опажају, разликују и разумеју изразе емоција. То је испитано бихевиоралним методама, које почивају на мерењу дужине задржавања погледа на лицу или лицима са различитим изразима, и неуролошким методама, као што су ЕРП (*event related potential*; Kobiella et al. 2008), утврђивање фреквенције можданих таласа (Herba & Phillips, 2004) итд.

Прве примене ових метода показале су да чак и новорођенче старо два дана, наводно, распознаје изразе радости, изненађења и туге (и да их опонаша). Ипак, ти налази одбачени су као непоуздани због је у другим студијама утврђено да је све до четвртог месеца дечји визуелни систем незрео за опажање емоционалних израза. Дакле, тек од четвртог, а још сигурније од седмог месеца, дете разликује емоционалне изразе страха, беса, радости, туге и изненађења. Остало је међутим нејасно на основу чега се врши то разликовање – на основу појединих црта лица (и којих: око уста или око очију) или на основу лица у целини. Истраживања, међутим, показују да се од четвртог месеца јавља *способност генерализованог препознавања израза* (тј. опажања једне емоције на лицима различитих особа истог или, чак, различитог пола), као и *способност категоризације израза лица* (препознавање израза различитог интензитета) (Russell & Widen, 2002).

Ако утврдимо да дете старо неколико месеци распознаје и разликује изразе лица, то још не значи да оно разуме те изразе, односно да их разуме као изразе одређених емоција. Да би се то дознало, неопходне су друкчије методе: неопходно је да се дечје разумевање израза закључи из понашања у одговарајућем контексту. У ту сврху најчешће је коришћен образац са социјалним упућивањем (*social referencing*).

Рано разумевање емоционалних израза. Израз „социјално упућивање“ означава процес емоционалне комуникације у коме се тумачење догађаја једне особе користи за своје тумачење истог догађаја. То подразумева да је ситуација неодређена, нејасна, па се онда експериментална операционализација тога процеса тако и организује, најчешће у виду собе са играчкама и у виду визуелне литице. У првом случају дете се ставља на под у просторију у чијем углу се налазе привлачне играчке, док мајка седе на столицу мало даље од играчака (Klinnert, 1984). Потом се у собу уводе или непознате

играчке или страна особа, а мајка има инструкције да намешта разне изразе лица: страх, радост, туга, неутралан израз. У случају визуелне литице (направа у виду сандука на чијем се врху налази плексиглас; половина простора има површину одмах испод плексигласа док је друга половина спуштена око 30 цм, тако да се има утисак благе литице) мајка се поставља на један крај и такође намешта разне изразе лица, док се дете смешта на други крај (Sorice et al. 1985). У оба случаја се из понашања детета (приласка мајци или играчкама) закључује да ли је оно и како разумело мајчине изразе.

Нажалост, ова истраживања нису пружила основу за ваљане закључке. Методолошки недостаци су, по свему судећи, толико велики да се можда и не могу превазићи. Колико је мајчина глума уверљива, каква је историја понашања мајке и детета у сличним ситуацијама, колико дете верује мајци и ако, евентуално, разуме њене изразе, каква је природа везаности детета за мајку – то су само неки од чинилаца који нису контролисани у овим истраживањима (Nelson, 1987). Осим тога, у праву су Ш. Вајден и Џ. Расел (Widen & Russell, 2008) кад тврде да су ова истраживања користила изразе емоција различите само по валенци, па се већ и стога не може знати да ли дете разуме изразе појединих емоција; стога би требало да се у истраживање укључе изрази емоција које су исти по валенци. И ова истраживања била су предуго ограничена на децу до поласка у школу. Тек у скорије време схвата се да се ту не завршава разумевање израза емоција, него да оно траје све до одраслог доба (в. Thomas et al. 2007).

Развој емоционалног речника. И речник емоција може да буде показатељ дечјег разумевања емоција, па су истраживачи пратили спонтани говор деце не би ли уочили појаву речи које означавају емоције.

Деца узраста 18-20 месеци користе само једну реч за осећања – “добро“. Између другог и трећег рођендана речник се обогаћује називима посебних емоција: весело и волети за позитивна, а љут, тужан и уплашен за негативна осећања. Ипак, нека деца на том узрасту не користе ниједну реч за осећања. Значења ових речи су преширока, потврђујући општу законитост семантичког развоја (Wellman et al. 1995).

У предшколском узрасту емоционални речник се обогаћује речима за радост, изненађење, гађење. Пораст речника одвија се по неким законитостима (Widen and Russell, 2008). Прво, нове речи уводе се најпре тако да међу њима постоји разлика само у валенци; касније се повлачи разлика по степену побуђености (па се тако разликују „туга“ и “бес“, речи с истом валенцом а различитом побуђеношћу). Друго, постоји гранање у порасту емоционалног речника: нека деца имају речи за тугу и веселост, друга за љутњу и веселост, док на каснијем узрасту већина деце користе све три речи. Треће, има и петогодишњака који уопште не користе емоционалне речи у спонтаном говору. Пораст емоционалног речника у спонтаном говору

истражује се код деце до пете-шесте године. Сигурно је, међутим, да се ту не завршава раст речника, и да су потребна даља истраживања.

Разумевање узрока емоција. Упућивање на узроке емоција у спонтаној употреби емоционалних речи већ код трогодишњака је слично као код одраслих, али је ограничено на мали број прототипских ситуација. Питање које је инспирисало највећи број истраживања везано је за дечје разумевање менталних стања – жеља и веровања – као узрока емоција (пошто многи психолози држе да је процена, а не објективна ситуација оно што узрокује емоције). Истраживања су показала да већ двогодишњаци везују емоције за жеље: они ће схватити да је слонче-играчка срећно ако је желело сок и добило сок, а несрећно ако је желело сок а добило млеко (Harris, 2008). Међутим, деца са четири-пет година разумеју у бајци *Црвенкапа* да девојчица верује да је вук њена бака, али ипак тврде да се она боји (јер „то је вук, он ће је појести“), тек годину касније она ће и емоцију везати за субјективно веровање о томе шта је истина (Bradmetz & Schneider, 1999). Осим тога, деца лакше повезују жеље са тугом и бесом него са страхом, док веровања лакше везују за страх, што се објашњава тиме што страх и јесте природно наслоњен на веровање, а бес и туга на жеље (Rieffe et al. 2005).

Предшколска деца бркају узроке беса и туге (Levine, 1995). Много је истраживања спроведено да би се открило помоћу којих црта ситуације деца разликују бес од туге (повратност–неповратност губитка, персоналност–имперсоналност узрока губитка, усредсређеност на узрочника или на последицу итд.), да би се најзад дошло до тога да треба уважити индивидуалне разлике међу децом у схватању шта узрокује бес а шта тугу. Разумевање узрока неких емоција, као што су стид и кривица, не постиже се у предшколским годинама, што је и разумљиво има ли се у виду да та осећања почивају на сложеним когнитивним процесима (који укључују свест о стандарду, примену стандарда на своје понашање итд.).

Истраживачи је интересовало кад деца почињу да схватају да су неке емоције везане за прошла искуства, а не за садашњост. К. Лагатута је са сарадницима (Lagattuta, 2007; Lagattuta & Wellman, 2001) утврдила да већ четворогодишњаци разумеју да наша осећања могу да потичу из прошлости, али само ако та осећања по природи одударају од садашње ситуације, а не ако су само претерана.

Осећања, међутим, могу да буду везана за будућност, односно за очекивања и обећања. Да ли деца разумеју да осећања могу настати замишљањем или обећањем неког будућег догађаја? Осим тога, симболички процеси покрећу осећања: дете се уплаши призора на телевизији, растужи се на причу или на најаву губитка итд. О свему томе тек треба да се ураде истраживања.

Разумевање помешаних осећања. Клинички психолози у својој пракси нарочито добро познају случајеве помешаних осећања и код одраслих и код деце. У дечјој терапији такође је познато да деца поричу постојање помешаних осећања. Да ли је разумевање помешаних осећања само ствар механизма одбране или је и развојна појава? Хартерова и Бадин (Harter & Buddin, 1987) су својим истраживањем највише допринели сазнањима о овој појави. Они су најпре разговарали са децом да и учили су два критеријума по којима се разликује дечје разумевање помешаних емоција. Први критеријум је валенца емоција (позитивна или негативна), а други је мета, односно објекат ка коме је емоција усмерена (иста или различита мета). Тако су дошли до четири различита случаја:

- иста валенца – иста мета (две истовалентне емоције усмерене ка истој мети, као када је дете срећно и поносно постигавши гол на утакмици);
- иста валенца – различите мете (као када је неко поносан што је победио у такмичењу, а истовремено и радостан што ће добити новчану награду);
- различите валенце – различите мете (као када се дете радује што гледа цртани филм док се истовремено плаши мајчине казне што није покупило играчке);
- различита валенца – иста мета (као када се дете радује посети баке, али је и тужно што бака није донела поклон).

Истраживање које су Хартерова и Бадин спровели показује да се разумевање помешаних осећања развија од нултог ступња, кроз разумевање случајева наведених редом од а) до г). На нултом ступњу деца поричу постојање помешаних осећања истовремено, једино што могу да разумеју јесте след двају различитих осећања једног за другим. На највишем ступњу деца разумеју праве амбиваленције (г), када су два осећања различите валенце усмерена ка истом објекту. Просечни узраст деце на нултом ступњу је пет година и три месеца, а на највишем – 11 година и четири месеца.

Разумевање сопствених осећања. Све до сада говорили смо о дечјем разумевању туђих осећања. Како се развија дечје разумевање сопствених осећања? Ово питање није привукло неку значајну пажњу истраживача. Једно истраживање које је то питање поставило на диспозиционом нивоу (тј. не како деца разумеју своја текућа осећања) спровеле су Жаклина Керол и Маргарета Стјуард (Carroll & Steward, 1984) полазећи од Пијажеове теорије. Стога су најпре узорак деце предшколског и раног школског узраста испитале Пијажеовим задацима класификације и конзервације, да би их на основу тога поделиле у три групе: преоперациону (ПО), прелазну (П) и конкретно-операциону (КО) групу. Затим су сваком детету постављале низ питања о томе како опажају сопствена осећања радости, туге, беса и

страха, о могућности да се осећања измене и прикрију, о томе како други знају за њихова осећања, о могућности да се има више од једног осећања итд. Класификујући наслепо сваки појединачни одговор као ПО, П или КО, добиле су груписање одговора у одговарајуће квалитативне ступњеве или нивое. Први ступањ (ПО) карактеришу идиосинкратични и партикуларни одговори који указују на непостојање поимања унутрашњих емоционалних стања; дете каже да зна да је срећно када има осмех, да други знају за то када му кажу, да се осећања могу променити променом ситуације (“када те одведу на сладолед“), признају да се осећање може сакрити, али наводе буквално образложење (“сакрити га под сто“), поричу постојање помешаних осећања. На првом вишем ступњу нађене су богатије и повезаније идеје: деца веле да се своја осећања сазнају преко телесних сензација и ситуације, да други могу да сазнају њихова осећања увидом у спољашње понашање или изразе, да вишеструка осећања јесу могућа, али не истовремено, да се осећање може променити и то не променом ситуације, него спољашњег понашања (“престанем да плачем“). На највишем ступњу одговори су још сложенији и кохерентнији, укључују више елемената и позивање на самосвест. Ова деца сматрају да се осећање може сазнати на основу ситуације и свести, да други могу сазнати њихова осећања стављањем у њихов положај, да вишеструка осећања јесу могућа и истовремено, да се осећања могу променити разним стратегијама. Налази овог истраживања показују да с узрастом расте разумевање сопствених осећања по описаним ступњевима.

Завршни осврт

На крају треба видети шта је заједничко у савременим истраживањима емоционалног развоја. Истраживачи су на овом пољу постигли значајан напредак, а он се огледа како у великом корпусу прикупљених сазнања о емоционалном развоју, тако и у стварању нових методолошких поступака. Осим тога, истраживања су заиста захватила широку лезу проблема, не изостављајући ниједан аспект емоционалног развоја. Данас је број проблема који се истражује знатно већи него што је био почетком прошлог века. Међутим, напредак би био већи да је постигнута већа мера појмовне уједначености и да се инсистирало на систематичном истраживачком покривању појединих крупнијих или ситнијих проблема.

Важно је такође приметити то да су теорије развоја емоција (чији је приказ дат у Мирић, 2012) сузиле свој обухват махом на настајање емоција током узраста, тако да су други аспекти остали мање-више изван њиховог опсега. Најмање је изучаван проблем развоја разумевања емоција, који већим својим делом припада подручју когнитивног развоја (посебно подручја развоја социјалне когниције). Али теорије развоја емоција показале су се

уским и у следећем: ако се има у виду важност емоција у односима са људима, у психопатологији и у личности у целини, онда се чини природним да теорије развоја емоција превазиђу чак и подручје које им наслов омеђује и да крену ка теоријама развоја личности. Највише је у томе погледу учинио Керол Изард својим појмом афективно-когнитивних структура, али је и тај корак остао само на појмовном нивоу.

У истраживању развоја емоција уочавају се још два проблема. Истраживао се углавном узраст детета око поласка у школу. Тек последњих година уочава се ова ограниченост па се истраживања полако усмеравају ка старијим узрастима, мада још не достижу до најстаријих годишта. Друго, вероватно је задржавање на тим узрастима повукло и ограниченост на четири основне емоције – страх, бес (гнев), тугу и радост. Највећи проценат истраживања обављен је са изражавањем и разумевањем управо те четири емоције, док су остале (понос, кривица, стид, љубомора, завист итд.) остале у другом плану. Ако се новији тренд окретања истраживача ка старијим узрастима покаже постојаним, то ће, надамо се, довести и до повећања истраживања и ових других емоција.

Литература

- Bradmetz, J. & Schneider, R. (1999): Is Little Red Riding Hood afraid of her grandmother?: Cognitive vs. emotional response to false belief. *British Journal of Developmental Psychology*, 7, 501-514.
- Brody, L. R. & Hall, J. A. (2008): Gender and emotion in context; u: M. Lewis, J. M. Haviland-Jones, & L. Feldman Barrett (eds.): *Handbook of Emotion* (395-408). New York: The Guilford Press.
- Camras, L. A. & Fatani, S. S. (2008): The development of facial expressions; u: M. Lewis, J. M. Haviland-Jones & L. Feldman Barrett (eds.): *Handbook of Emotion* (291-303). New York: The Guilford Press.
- Carroll, J. J. & Steward, M. S. (1984): The role of cognitive development in children's understanding of their own feelings. *Child Development*, 55, 1486-1492.
- Cole, P. M. (1986): Children's spontaneous control of facial expression. *Child Development*, 57, 1309-1321.
- Cole, P. M., Bruschi, C. J. & Tamang, B. L. (2002): Cultural differences in children's emotional reactions to difficult situations. *Child Development*, 73, 983-996.
- Cole, P. M., Tamang, B. L. & Shrestha, S. (2006): Cultural variations in the socialization of young children's anger and shame. *Child Development*, 77, 1237-1251.
- Eisenberg, N., Cumberland, A. & Spinrad, T. L. (1998): Parental socialization of emotion. *Psychological Inquiry*, 9, 241-273.
- Ekman, P. & Friesen, W. V. (2003): *Unmasking the face*. Cambridge, MA: Malor Books.
- Ekman, P. & Oster, H. (1979): Facial expression of emotion, *Annual Review of Psychology*, 30, 527-554.

- Harris, P. L. (2008): Children's understanding of emotion. U: M. Lewis, J.M. Haviland-Jones & L. Feldman Barrett (eds.): *Handbook of emotion* (320-331). New York: The Guilford Press.
- Harter, S. & Buddin, B. J. (1987): Children's understanding of the simultaneity of two emotions: A five-stage developmental acquisition sequence. *Developmental Psychology*, 23, 388-399.
- Herba, C. & Phillips, M. (2004): Annotation: Development of facial expression recognition from childhood to adolescence: behavioral and neurological perspectives. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45, 1185-1198.
- Izard, C. E. (1990): Facial expression and the regulation of emotion, *Journal of Personality And Social Psychology*, 58, 487-498.
- Kagan, J. (1994): On the nature of emotion. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59, Serial No. 240, 7-24.
- Klinnert, M. D. (1984): The regulation of infant behavior by maternal facial expressions. *Infant Behavior and Development*, 7, 447-465.
- Kobiella, A., Grossmann, T., Reid, V. M. & Striano, T. (2008): The discrimination of angry and fearful facial expressions in 7-month-old infants: An event-related potential study. *Cognition and Emotion*, 22, 134-146.
- Lagattuta, K. H. (2007): Thinking about the future because of past: Young children's knowledge about the causes of worry and preventive decisions. *Child Development*, 78, 1492-1509.
- Lagattuta, K. H. & Wellman, H. M. (2001): Thinking about the past: Early knowledge about links between prior experience, thinking, and emotion. *Child Development*, 72, 82-102.
- Levine, L. J. (1995): Young children's understanding of the causes of anger and sadness. *Child Development*, 66, 697-709.
- Malatesta, C. Z. & Haviland, J. M. (1982): Learning display rules: The socialization of emotion expression in infancy. *Child Development*, 53, 961-1003.
- Мирић, J. (2012): Теорије развоја емоција. *Настава и васпитање*, 2, 207-220.
- Nelson, C. A. (1987): The recognition of facial expressions in the first two years of life: Mechanisms of development. *Child Development*, 58, 889-909.
- Parmley, M. & Cunningham, J. G. (2008): Children's gender-emotion stereotypes in the relationship of anger to sadness and fear. *Sex Roles*, 58, 358-370.
- Plant, E. A., Hyde, J. S., Keltner, D. & Devine, P. G. (2000): The gender stereotyping of emotions. *Psychology of Women Quarterly*, 24, 81-92.
- Rieffe, C., Meerum Terwogt, M. & Cowan, R. (2005): Children's understanding of mental states as causes of emotions. *Infant and Child Development*, 14, 259-272.
- Russell, J. A. & Widen, S. C. (2002): A label superiority effect in children's categorization of facial expressions. *Social Development*, 11, 30-52.
- Saarni, C. (1984): An observational study of children's attempts to monitor their expressive behavior. *Child Development*, 55, 1504-1513.
- Sorce, J. F., Emde, R. N., Campos, J. J. & Klinnert, M. D. (1985): Maternal emotional signaling: Its effects on the visual cliff behavior of one-year olds. *Developmental Psychology*, 21, 195-200.
- Thomas, L. A., De Bellis, M. D., Graham, R. & LaBar, K. S. (2007): Development of emotional facial recognition in late childhood and adolescence. *Developmental Science*, 10, 547-558.

- Wellman, H. M., Harris, P. L., Banerjee, M. & Sinclair, A. (1995): Early understanding of emotion: Evidence from natural language. *Cognition and Emotion*, 9, 117-149.
- Widen, S. & Russell, J. (2008): Young children's understanding of other's emotions. U M. Lewis, J. M. Haviland-Jones, & L. Feldman Barrett (eds.): *Handbook of emotions* (348-363). New York: The Guilford Press.

Подаци о аутору:

*Јован Мирић, ванредни професор на предмету Развојна психологија,
Филозофски факултет, Универзитет у Београду, Развојна психологија.
jmiric@f.bg.ac.rs; jovmiric@gmail.com*

ЛИЧНОСТ, ЕМОЦИОНАЛНА СТАЊА И СРЕДИНСКИ ФАКТОРИ КАО ЧИНИОЦИ УПОТРЕБЕ ЦИГАРЕТА У АДОЛЕСЦЕНЦИЈИ

Апстракт *С обзиром на забрињавајућу стопу распрострањености пушења цигарета међу адолесцентима, уочава се потреба за испитивањем чинилаца који доприносе овом феномену. У складу с тим, основни циљ овог истраживања представља утврђивање односа одређених личних особина, афективних стања и срединских утицаја са појавом пушења код неклиничке популације адолесцената. Полазећи од одабраног теоријског оквира и претходних студија, истраживање је спроведено на узорку од 629 ученика средње школе. Као врста истраживања, одабрано је неекспериментално, корелационо испитивање. Резултати су потврдили да постоји статистички значајна веза личности, емоционалних стања и окружења с пушењем адолесцената, а као најзначајнији фактори који доприносе пушењу показале су се срединске карактеристике, конкретно употреба ове врсте психоактивних средстава међу вршњацима. Поред тога, као значајни фактори су се издвојиле особине неуротицизам, отвореност ка искуству, савесност, дистрес, стресна искуства из окружења- њихов укупан број, субјективни степен стресности и врста, као и сама доступност психоактивних средстава младима. Може се закључити, дакле, да је пушење у адолесценцији мултифакторијалне природе, а добијене налазе могуће је применити у креирању одговарајућих програма превенције.*

Кључне речи и синтагме: адолесценција, особине личности, емоционална стања, средински фактори, пушење.

PERSONALITY, EMOTIONAL STATES AND ENVIRONMENTAL INFLUENCES AS FACTORS OF SMOKING IN ADOLESCENCE

Abstract *Given the disturbing prevalence rate of cigarette smoking among adolescents, there is need to examine factors that contribute to this phenomenon. Accordingly, the main goal of this research was to assess the relationship of certain personality traits, affective states and environmental impact of tobacco smoking among non-clinical population of adolescents. Starting from the chosen theoretical framework and previous studies, the research was conducted on a sample of 629 secondary school students. A non-experimental, correlational study was selected as a type of research. The results confirmed the hypothesis that there are statistically significant relations between personality, emotional states and environment and adolescent smoking. The environmental characteristics, specifically the use of these types of psychoactive substances among peers, proved to be the most important factors that contribute to smoking. In addition, personality traits like neuroticism, openness to experience, conscientiousness, dis-*

¹ mia_maric@yahoo.com

tress, stressful experiences were also singled out as important factors - their total number, the subjective degrees and types of stressfulness, and the sheer availability of psychoactive substances to young people. It can be concluded, therefore, that smoking in adolescence of multifactorial nature, and these findings can be applied in the design of appropriate prevention programs.

Keywords: *adolescence, personality traits, emotional states, environmental factors, smoking.*

ЛИЧНОСТЬ, ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ СОСТОЯНИЕ И ОКРУЖАЮЩАЯ СРЕДА КАК ФАКТОРЫ КУРЕНИЯ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ

Резюме *Имея в виду большое распространение курения сигарет среди молодежи, становится необходимым исследовать факторы, влияющие на это явление. Поэтому, основная цель данного исследования заключается в определении влияния качеств личности, эмоциональных состояний и окружающей среды на курение у вехлинической группы подростков. Исходя из соответствующих теоретических взглядов и результатов уже проведенных исследований, данное исследование проведено на примере 629 учеников средних школ. В качестве типа исследования было выбрано неэкспериментальное корреляционное исследование. Полученные результаты указывают на существование статистически значимой связи личности, эмоционального состояния, окружающей среды и курения у подростков, а как самый влиятельный фактор выделяется влияние окружающей среды, и особенно, расширение курения в среде сверстников. Кроме того, выделяются и следующие факторы влияния: невротизм, открытость к опыту, дистресс, совестливость, стресс, субъективное отношение к стрессу, а также доступность психоактивных средств. Автор делает вывод, что на курение в подростковом возрасте влияет ряд факторов, и это нужно учесть при подготовке соответствующих программ по предупреждению курения.*

Ключевые слова: *подростковый возраст, качества личности, эмоциональные состояния, окружающая среда, курение.*

Приступ проблему

Развојна фаза адолесценције представља најкритичнији стадијум када је реч о почетку конзумирања цигарета. Она се описује као доба експериментисања са ризичним понашањима, при чему се посебно издваја употреба психоактивних супстанци – због све шире распрострањености на овом узрасту, али и великих последица по здравље младих.

Епидемиолошки подаци о распрострањености пушења адолесцената прилично су алармантни. Они указују на велики значај овог проблема младих у свету, али и код нас. Наиме, број корисника дувана међу адолесцентима у нашој средини расте, док узраст на коме млади започињу са оваквом врстом понашања постаје све нижи.

Када је реч о учесталости пушења адолесцената испитиваних у нашој средини, може се закључити да је већина младих пробала цигарете – више од три четвртине њих извештава о већем или мањем степену употребе цигарета током свог живота, а највећи број младих каже да повремено пуши – близу половине испитаника (Марић, 2011). Према томе, види се да је појава пушења цигарета у популацији адолесцената веома раширена.

Поређењем ових налаза са резултатима великог *Европског школског истраживања употребе алкохола и осталих дрога*, ESPAD, спроведеног код нас и у другим земљама Европе (Hibell et al., 2009), као и са налазима велике америчке студије *Monitoring the Future*, MTF (Johnston et al., 2008), запажа се да наши адолесценти више пуше од америчких и западноевропских тинејџера, као и да је број адолесцената пушача у порасту у односу на претходне године.

Чак и само пробање цигарета у адолесценцији врло је ризично, јер је оно предуслов за јављање свих каснијих фаза употребе овог врло штетног психоактивног средства, које оставља бројне последице на здравље младих, те је очигледно са коликим нивоом одговорности се мора приступити овом проблему.

Управо због тога, овај рад представља покушај утврђивања и описивања улоге најзначајнијих чинилаца који доприносе употреби цигарета у периоду адолесценције, а са коначим циљем подизања могућности што ефикаснијег редуковања и спречавања даљег ширења овог феномена.

Интегративни теоријски модели и Џесорова теорија проблематичног понашања

Употреба цигарета у адолесцентском периоду сложеног је порекла. На појаву пушења међу младима утичу бројни чиниоци, те се најподеснијим за описивање природе овог феномена чине интегративни теоријски модели, који истовремено разматрају деловање већег броја унутрашњих и спољашњих фактора. Већина интегративних модела у обзир узима сличне психолошке (личне особине, афективна стања итд.) и социјалне варијабле (утицај породице, школе, вршњака, доступност супстанци итд.), за које се претпоставља да доприносе појави пушења на адолесцентском узрасту.

Џесорова теорија проблематичног понашања (Problem behavior theory, Jessor et al., 1991; Jessor & Jessor, 1977), као један од најутицајнијих интегративних модела појаве ризичног понашања у адолесценцији, представља теоријску базу овог истраживања.

Концептуална структура теорије проблематичног понашања обједињује три велика система варијабли – систем личности, систем опажене средине и систем понашања, у јединствену целину. Сваки од ових система

састављен је од већег броја варијабли, које служе као подстицај за учествовање у ризичном понашању, или као контрола која спречава појаву таквог понашања. Баланс између подстицаја и контроле одређује степен склоности ка ризичном понашању у оквиру сваког система. Укупни ниво склоности кроз сва три система гради општи степен психосоцијалне не/конвенционалности, карактеристичан за сваког адолесцента.

Концепти који улазе у оквир *система опажене средине* су социјална контрола, модели и подршка, а у последњим реформулацијама теорије овај домен обухвата и све значајнији појам стреса у примарним доменима живота адолесцената – породица, школа и вршњаци (Jessor et al., 1991).

Специфичне особине у *домену личности* које карактеришу адолесцените са тенденцијом ка ризичном понашању јесу: ниско вредновање школског постигнућа, неконвенционалност, већа толеранција према кршењу норми и склоност бунтовништву, општа нестабилност, импулсивност и склоност ка доживљавању негативних афеката, осећај безнадежности, очекивање неуспеха и сл.

Систем понашања обједињује проблематична и конвенционална понашања. У проблематична понашања спадају пушење цигарета, конзумирање алкохола, проблематични облици пијења (опијање), употреба илегалних средстава, делинквенција, ризична возња, рано ступање у сексуалне односе итд. Џесорови су установили висок степен повезаности између пушења цигарета, употребе алкохола и употребе илегалних психоактивних средстава. Такође, употреба психоактивних средстава повезана је с осталим облицима проблематичног понашања, попут ризичних сексуалних активности и делинквенције (Jessor & Jessor, 1977).

Мада шири опсег фактора доприноси употреби психоактивних супстанци, на темељу емпиријских налаза Џесорова теорија заступа становиште да употреба психоактивних супстанци од стране вршњака, тј. пријатеља и доступност супстанци младима највише доприносе употреби свих психоактивних средстава у адолесценцији, па тако и цигарета (Jessor et al., 1991).

Модел „великих пет“ (Big Five), и употреба цигарета у адолесценцији

Базичне димензије личности овог модела чијим се аутором сматра Голдберг (Голдберг, 1990), често су довођене у везу с појавом пушења код младих, с обзиром на то да је ово један од водећих модела у проучавању личности данас. Резултати потврђују висок ниво повезаности свих пет великих димензија личности – неуротицизма, прилагодљивости, отворености ка искуству, пријатности и савесности са појавом и учесталашћу пушења у периоду адолесценције (De Young et al., 2009; Walton & Roberts, 2004).

Емоционална стања и употреба цигарета у адолесценцији

Афективна стања се, као и особине личности, убрајају у интраиндивидуалне чиниоце употребе цигарета. Промена расположења (сузбијање негативног и изазивање позитивног) представља један од важних чинилаца употребе психоактивних супстанци у адолесценцији. Студије које су бавиле испитивањем односа емоционалних стања и пушења цигарета код адолесцената показале су да употребу цигарета умногоме узрокују, пре свега, анксиозност, дисфоричност/депресивност и емоционални дистрес. Разлози којима млади објашњавају узимање цигарета неретко су еквиваленти тешкоћа на емоционалном плану (Драгишић-Лабаш и Милић, 2006).

Средински чиниоци и употреба цигарета у адолесценцији

Бројне теорије, поткрепљене исцрпним емпиријским налазима, говоре о пресудном утицају срединских чинилаца – ризичних и стресних искустава током развоја, на појаву конзумирања цигарета у периоду адолесценције. У већини њих описује се деловање неповољних чинилаца уже социјалне средине (породица, школа, вршњаци), али и ширег контекста (култура, друштво, средства масовног информисања) на распрострањеност пушења међу адолесцентима (Јессор ет ал., 1991; Јессор & Јессор, 1977).

Методолошки оквир истраживања

Проблем истраживања може се исказати у виду следећег питања: „Шта највише доприноси употреби цигарета код адолесцената – особине личности, емоционална стања младих или фактори који потичу из њиховог спољашњег окружења?” У складу с овако постављеним проблемом, *основни циљ истраживања* представља утврђивање односа одређених личних особина, афективних стања и срединских утицаја, са појавом пушења код неклиничке популације адолесцената. Из овог општег циља, изведени су следећи *задачи истраживања*:

- испитивање повезаности базичних димензија личности модела “великих пет” са пушењем у адолесценцији
- испитивање повезаности емоционалних стања са пушењем у адолесценцији
- испитивање повезаности срединских чинилаца – ризичних и стресних искустава током развоја са пушењем у адолесценцији
- испитивање повезаности релевантних социодемографских карактеристика и пушења на адолесцентском узрасту.

Зависну – критеријумску варијаблу у овом истраживању представља степен употребе цигарета код испитиваних адолесцената. *Независне – предикторске варијабле*, чији је допринос употреби цигарета код адолесцената испитиван овим истраживањем, представљају три групе предиктора, и то су: варијабле које се односе на особине личности адолесцената, затим варијабле које репрезентују афективна стања испитаника и варијабле средине, тј. ризичних и стресних искустава у животу младих. *Релевантне социодемографске варијабле* узете у обзир јесу: пол, узраст, школски успех, материјални статус породице и место становања испитаника.

Централна *хипотеза истраживања* је да постоји статистички значајна повезаност одређених особина личности, емоционалних стања и ризичних и стресних искустава из спољашњег окружења са пушењем у адолесценцији. Такође, претпоставља се да је деловање спољашње средине – утицај вршњачких модела, тј. пушење вршњака, најзначајнији чинилац појаве оваквог понашања код адолесцената.

Узорак испитаника припада неклиничкој популацији адолесцената. Чине га ученици 2. и 4. разреда средње школе. Узорак је величине 629 испитаника.

Као *врста истраживања*, реализовано је неекспериментално, корелационо испитивање без поновљених мерења. Испитивање субјеката спроведено је на терену, током 2010. и 2011. године, у пет средњих школа на територији Војводине. Испитивање је вршено групно, у току наставе, а подаци су прикупљени помоћу батерије тестова.

Са сврхом мерења испитиваних варијабли, примењени су следећи *инструменти*:

Простор личности описан је уз помоћ пет варијабли, добијених упитником *“великих пет”* (John, Donahue & Kentle, 1991), и то су неуротицизам, прилагодљивост, отвореност ка искуству, пријатност и савесност. Упитник се састоји од 44 ајтема. Овај инструмент користи кратке фразе за опис личности. Задатак испитаника је да на петостепеној скали Ликертовог типа процени у ком степену се слаже са сваком тврдњом. Када је реч о психометријским својствима, упитник *“великих пет”* има добре метријске карактеристике. Алфа-кофицијент поузданости креће се у распону од 0,75 до 0,90, у зависности од скале, а у просеку износи 0,85.

Простор емоционалних стања представљен је варијаблама мереним помоћу упитника *DASS-21* (Lovibond & Lovibond, 1995), тачније, висином скорова на скалама анксиозности, дисфоричности и дистреса овог упитника, које мере три истоимене варијабле афективних стања – степен анксиозности, дисфоричности и дистреса, укључене у ово истраживање. Испитаници на четворостепеном континууму означавају учесталост искуства описаног у

сваком ајтему у току протекле недеље. У овом истраживању је употребљена верзија упитника са 21 ајтемом. Инструмент има добра метријска својства – поузданост скала изражена алфа-коэффицијентом креће се у распону од 0,7 до 0,8.

Када је реч о деловању срединских чинилаца, простор ризичних и стресних искустава описан је помоћу пет варијабли, добијених применом *Скале ризика* (Зотовић и Петровић, 2009), а то су укупан број, субјективни степен стресности и врста стресних искустава. Скала ризика састављена је од укупно 31 питања, која су груписана тако да чине три субскале, које репрезентују различите домене значајне за правилан развој адолесцената – породични, школски и индивидуални домен. Поузданост ових субскала креће се у распону од 0,6 до 0,8. Од испитаника се прво тражи да заокруже редни број испред ситуације или искуства које су доживели у протеклих годину дана, а потом да уз помоћ петостепене скале изразе степен у коме је оно за њих лично било стресно. Испитивањем су обухваћене још две варијабле ризичних искустава из окружења адолесцената – употреба цигарета у вршњачком окружењу и доступност цигарета младима, операционализоване помоћу два питања, у којима се од испитаника тражи да кажу да ли њима блиски вршњаци користе цигарете и да процене са коликом лакоћом би дошли до цигарета уколико би то желели. Питања су затвореног типа, са понуђеним алтернативама дихотомног формата – ДА и НЕ.

Степен употребе цигарета мерен је *Скалом употребе PAS код адолесцената*, односно, висином скорa на *субскали употребе цигарета* наведеног упитника, који је конструисан за потребе овог испитивања. Скала употребе PAS код адолесцената садржи укупно 44 питања. Субскала употребе цигарета пружа свеобухватну меру степена употребе цигарета код адолесцената, а састављена је од девет ајтема који испитују, пре свега, учесталост пушења. Питања се односе на учесталост пушења током живота, појаву и учесталост пушења пре 15. године живота, учесталост здравствених последица, учесталост подстицања других особа из окружења на пушење цигарета од стране испитаника и сл. Учесталост искустава која се односе на коришћење цигарета одређује се помоћу четворостепенe скале. Испитаници одговарају на свако питање заокруживањем понуђених одговора под: 0 – не/никада, 1 – понекад, 2 – често и 3 – веома често, који су, дакле, сортирани тако да градећи континуум означавају различит степен употребе цигарета. Поузданост скала упитника PAS је задовољавајућа – изражена путем алфа-коэффицијента креће се у распону од 0,78 до 0,9.

Што се тиче *метода обраде и анализе података*, са циљем испитивања релације особина личности, емоционалних стања и срединских фактора са пушењем адолесцената, употребљен је статистички метод мултиваријантне анализе коваријансе (MANCOVA) – за потребе овог истраживања

примењен као регресиони модел, који допушта комбиновање континуираних и дискретних предиктора.

Анализа и интерпретација резултата истраживања

Чиниоци употребе цигарета на адолесцентском узрасту

У табелама 1. и 2. приказани су резултати мултиваријантне анализе коваријансе (MANCOVA), примењене као регресиони модел, где критеријумску варијаблу представља сумациони скор на субскали *употребе цигарета* Скале употребе PAS код адолесцената, док предикторски скуп чине: *димензије личности* (сумациони скорови на субскалама упитника BFI), варијабле које се односе на *емоционална стања* испитаника (сумациони скорови на субскалама анксиозности, дисфоричности и дистреса, упитника DASS), испитиване димензије *стресних искустава* – број, субјективни степен стресности и тип стресора, односно варијабле – укупан број догађаја, субјективни степен стресности, стресори из породичног домена, стресна искуства из школског домена и ризична искуства из индивидуалног домена (мерене Скалом ризика), затим две варијабле које представљају ризична искуства из окружења адолесцената – *пушење вршњака* и процењена *доступност* цигарета (сумациони скорови на сету питања намењеном регистравању изражености ове две варијабле), као и релевантне *социодемографске варијабле*.

Табела 1: Коефицијент мултипле корелације особина личности, емоционалних стања и срединских чинилаца са степеном употребе цигарета и процена статистичке значајности регресионог модела.

R (коефицијент мултипле корелације)	R ² (коефицијент мултипле детерминације)	Кориговани R ²	Стандардна грешка мерења	F (резултат F-теста)	p (ниво значајности)
,934	,872	,864	2,12654	151,349	,000

На основу ових резултата може се закључити да постоји врло висок ниво повезаности критеријума и предикторског скупа варијабли, односно личних карактеристика, емоционалних стања и срединских чинилаца са степеном употребе цигарета код испитиваних адолесцената. Наиме, табела показује да скуп предиктора објашњава око 87% варијабилитета критеријумске променљиве.

У табели 2. приказане су све значајне парцијалне корелације, тј. појединачни доприноси предиктора (бета) критеријумској варијабли – степену употребе цигарета код адолесцената.

Табела 2: Парцијални доприноси предиктора – особина личности, емоционалних стања и срединских чинилаца степену употребе цигарета.

Предиктивна варијабла	Бета-коэффициент (висина појединачног доприноса предикторских варијабли критеријумској)	t (резултат t-теста)	p (ниво значај- ности)
Неуротицизам	,381	5,203	,004
Отвореност ка искуству	,644	5,713	,002
Савесност	-,786	-6,954	,000
Дистрес	,635	5,741	,003
Укупан број стресних искустава	,794	6,883	,000
Субјективни степен стресности	,462	3,986	,005
Стресори из школског домена	,769	6,494	,000
Стресори из индивидуалног домена	,458	4,219	,003
Пушење вршњака	,937	9,126	,000
Доступност PAS	,613	5,536	,001
Узраст	,238	2,549	,008
Школски успех	-,354	-3,213	,006

Кроз заједничку анализу свих варијабли личности, емоционалних стања, срединских чинилаца и социодемографских варијабли обухваћених истраживањем, спроведену са циљем поређења њихових доприноса и утврђивања најзначајнијих чинилаца употребе цигарета, добијено је да далеко најзначајнији допринос предвиђању степена употребе цигарета даје *пушење вршњака*. Овај предиктор има веома висок бета-коэффициент, позитивног предзнака. Затим следе предиктори укупан број стресних искустава, савесност и стресна искуства из школског домена, чији су доприноси такође прилично високи. Средњи степен доприноса предикцији дају варијабле отвореност ка искуству, дистрес, субјективни степен стресности, ризична искуства из индивидуалног домена и доступност психоактивних супстанци, док нешто нижи, али такође значајан допринос предвиђању степена пушења цигарета, пружају варијабле неуротицизам, школски успех и узраст испитаника. Све варијабле, осим савесности и школског успеха, налазе се у позитивној вези са критеријумском варијаблом, што значи да са њиховим порастом расте и степен употребе цигарета код младих.

Особине личности и употреба цигарета код адолесцената

Са вероватноћом и степеном употребе цигарета код младих показале су повезаност три испитиване димензије личности модела „великих пет” – неуротицизам, отвореност ка искуству и савесност, на шта указују нивои значајности њихових бета-коэффициената који говоре о појединачном доприносу испитиваних особина личности употреби цигарета (табела 2). Тако са порастом скорова на димензијама неуротицизма и отворености (позитиван предзнак бета-коэффициента), као и са падом скорова на савесности (негативан предзнак бета-коэффициента), можемо очекивати већу вероватноћу и степен употребе цигарета код адолесцената.

Добијени налази су у складу с теоријским поставкама на којима се базира ово истраживање, као и са резултатима досадашњих студија (De Young et al., 2008; Walton & Roberts, 2004). Аутори теорије проблематичног понашања (Jessor et al., 1991; Jessor & Jessor, 1977) сматрају да особине у оквиру система личности које одговарају одликама особа које поседују високоизражене димензије неуротицизма и отворености ка искуству, као и ниско изражену савесност представљају карактеристике адолесцената са тенденцијом ка употреби цигарета.

Адолесценти са високоизраженим неуротицизмом, који представља тенденцију особе ка учесталијем искуству негативних емоција, коришћење психоактивних средстава обично опажају као један од начина ублажавања унутрашње тензије и лошег расположења. Они у пушењу неретко налазе тренутно олакшање њихове напетости и негативних емоција (Марић, 2011; Walton & Roberts, 2004).

Особе које постижу високе резултате на димензији отвореност ка искуству одликује неконвенционалност у ставовима и понашању, као и стална тежња за новим доживљајима и непознатим искуствима. У периоду адолесценције, експериментисање са различитим врстама ризичних активности, па тако и пушењем, за овакве личности представља својеврстан изазов (Jessor & Jessor, 1977).

Димензија савесности се налази у негативној корелацији с употребом цигарета код младих, што у потпуности одговара врло конзистентним налазима претходних студија (De Young et al., 2008; Jessor & Jessor, 1977). Индивидуе које постижу ниске скорове на димензији савесности прилично су неодговорне, склоне кршењу друштвених норми, па се тако и чешће препуштају ризичним понашањима. Пушењем млади неретко погрешним путем покушавају да се издвоје из околине и одупру очекивањима и захтевима одраслих.

Емоционална стања и употреба цигарета у адолесценцији

Од испитиваних афективних стања, с пушењем је код младих повезано једино емоционално стање дистреса, о чему сведочи значајност бета-коэффицијента (табела 2), па са појавом дистреса можемо очекивати и већу могућност и виши степен (позитиван предзнак) употребе цигарета на адолесцентском узрасту.

Као и особине личности, и емоционална стања спадају у унутрашње, интраиндивидуалне факторе пушења у адолесценцији. У теорији проблематичног понашања, у оквиру система личности, наводи се да склоност ка доживљавању негативних емоција предиспонира младе за пушење (Jessor et al., 1991; Jessor & Jessor, 1977), што потврђују и налази досадашњих студија (Драгишић-Лабаш и Милић, 2006; Jessor & Jessor, 1977). У недостатку знања и искуства, адолесценти често прибегавају пушењу, у којем виде барем краткотрајно олакшање и бег од својих емоционалних проблема.

Средински чиниоци – ризична и стресна искуства и употреба цигарета код адолесцената

С употребом цигарета код адолесцената показале су се повезаним све три испитиване димензије стресних искустава – укупан број, субјективни степен стресности и врста искустава, као и две варијабле ризичних искустава из окружења – пушење вршњака и доступност цигарета младима (табела 2). Налази показују да са порастом (позитивни предзнаци бета-коэффицијентата) укупног броја стресора, процењеног степена стресности и присуства стресних искустава из школског и индивидуалног домена, можемо очекивати и већу вероватноћу и интензивнију употребу цигарета код младих, баш као и са порастом употребе цигарета у вршњачком окружењу адолесцената и њихове доступности. Поред тога, висине бета-коэффицијентата показују да убедљиво најзначајнији допринос предвиђању степена употребе цигарета пружа предикторска варијабла пушење вршњака.

Сви добијени налази слажу се с полазном теоријском основом и резултатима претходних студија (Barnes et al., 2009; Jessor et al., 1991; Jessor & Jessor, 1977), које потврђују да су средински чиниоци изузетно значајни у етиологији употребе цигарета у адолесценцији, као и да пушење вршњака представља најзначајнији фактор који доприноси употреби овог психоактивног средства код адолесцената (Barnes et al., 2009; Jessor & Jessor, 1977).

У оквиру теорије проблематичног понашања, ризична и стресна искуства у животу адолесцената смештена су у систем опажене средине. Социјалне, првенствено вршњачке моделе, теорија проблематичног понашања описује као проксималне варијабле које директно делују на понашање

младих. У допуњеној верзији ове теорије истиче се да су за појаву ризичног понашања у адолесценцији посебно значајна стресна искуства везана за породицу, школу и вршњаке. Према Џесоровој теорији, већа количина стреса подиже вероватноћу употребе цигарета и осталих врста психоактивних средстава, и то као начин превладавања тешкоћа изазваних стресном ситуацијом.

Школа представља веома значајну област живота адолесцената. Највећи део обавеза и свакодневних активности младих произилази из школског контекста, па је сасвим разумљиво што су лош успех у школи и тешкоће у савладавању школских задатака у вези са свим видовима функционисања на овом узрасту. Проблеми у школи и ризично понашање које се испољава употребом цигарета неретко имају заједничку основу која се огледа у неконвенционалности, бунтовничком духу и тежњи за кршењем норми и правила, што је све карактеристично за адолесцентски узраст (Jessor & Jessor, 1977).

Фактори ризика и стресогена искуства која потичу из индивидуалног домена адолесцената односе се највише на психолошке и телесне промене и развојне задатке које носи адолесценција. Наиме, одређен број адолесцената теже прихвата телесне и психолошке новине, и у недостатку искуства и одговарајућих механизма превладавања прибегава одређеним ризичним обрасцима понашања, у која свакако спада и пушење (Barnes, 2009).

Џесор је са сарадницима, поређењем великог броја својих налаза, утврдио да су пушење вршњака са којима су млади у блиским односима и који представљају значајне моделе понашања, као и сама доступност цигарета младима у најјачој вези с употребом цигарета у адолесценцији (Jessor et al., 1991; Jessor & Jessor, 1977).

Вршњачко окружење у огромној мери моделира понашање младих – адолесценти велики део времена проводе у друштву својих вршњака и изузетно им је стало да буду прихваћени. Вршњаци пружају прилику за учествовање у ризичним понашањима, а адолесценти су веома склони конформирању вршњачким ставовима и некритичком прихватању свега што им друштво вршњака нуди, како се не би разликовали од осталих, јер тиме ризикују да буду одбачени. Инсистирање и притисак вршњака да се започне са коришћењем цигарета у периоду адолесценције обично је снажан, и то представља значајан извор стреса за младу особу, која често попушта и започиње с пушењем.

Релевантне социодемографске варијабле и употреба цигарета код младих

Две социодемографске варијабле су се показале повезаним са степеном употребе цигарета код младих – узраст и школски успех испитаника, о чему сведоче значајности њихових бета-кофицијената (табела 2). Са пора-

стом старости испитаника благо расте (позитиван предзнак) и вероватноћа употребе цигарета. Такође, са падом школског успеха (негативан предзнак) у одређеној мери расте и интензитет употребе цигарета. Пораст учесталости употребе цигарета током одрастања у складу је са појавом бројних ризика и тешкоћа које доноси адолесценција, а на које млади често одговарају овим штетним образацама понашања.

У адолесценцији учење и постизање одговарајућег школског успеха представља примарну делатност која битно одређује значајне аспекте психосоцијалног функционисања младих. Лош школски успех за последицу има формирање осећаја несигурности, напетости, страха од школе и неуспеха у будућности, што може да доведе до ризичног понашања младих. У Џесоровом моделу наводи се да су лош школски успех и пушење адолесцената производ неконвенционалности, њиховог бунта и тежње за одступањем од норми и правила понашања које постављају одрасли (Jessor & Jessor, 1977).

Закључци

Ово истраживање је показало да се пушење код адолесцентске популације јавља у функцији деловања већег броја чинилаца који припадају како подручју личности, тако и средини у којој млади одрастају. Потврђено је да пушењу цигарета у адолесценцији највише доприносе средински фактори, конкретно, употреба цигарета у вршњачком окружењу младих.

Налази добијени овим истраживањем имају значајне педагошке импликације и налазе своју примену у домену примарне превенције и ментално-хигијенског деловања. Утицајем на факторе који су се показали као значајни чиниоци пушења у адолесценцији могуће је редуковати распрострањеност овог феномена и појаву бројних негативних последица.

Неопходно је да друштвени систем и ужа заједница уведу строгу контролу доступности цигарета млађој популацији, а родитељима и наставницима треба скренути пажњу на то да правилним васпитањем, са нагласком на преношењу позитивних вредности, могу утицати да избор адекватног вршњачког окружења постане лични избор младих. Код адолесцената је нарочито важно развити вештине одупирања притисцима и убеђивању негативних вршњачких модела.

Када је реч о конкретним превентивним активностима које је могуће реализовати у оквиру школе, оне би се првенствено односиле на континуирано организовање различитих едукативно-искуствених радионица у којима би са децом распоређеном у веће и мање групе на превенцији заједнички радили наставници, педагози, психолози и здравствени радници, а по потреби би могли бити укључени и родитељи. Требало би да свако из

свог угла младима прикаже штетност пушења и значај здравих животних навика, а деца би даље самостално путем групних дискусија на ову тему, рада у мањим групама, писања есеја и других креативних активности, које свакако треба укључити, учвршћивала своја знања, ставове и одлучност у борби против пушења. С обзиром на то да су резултати овог истраживања показали да на младе посебан утицај имају вршњаци, нарочит значај би требало поклонити тзв. вршњачким едукаторима, који би у континуитету током целокупног школовања, путем радионичарског рада и предавања, деци – својим вршњацима указивали на све опасности које носи пушење.

Младима треба обезбедити сигурно окружење, са што мање стреса, уз одговарајућу емоционалну подршку. Потребно им је омогућити и бављење креативним стварима које задовољавају њихову природну радозналост и знатижељу, попут науке, спорта, уметности, активности у различитим омладинским организацијама итд., јер то доприноси њиховом правилном развоју и окупира их скрећући им пажњу са негативних модела понашања. На развијање савесности адолесцената може се много утицати, али са тим треба почети врло рано тако што ћемо децу учити да почну да преузимају одговорност за своје поступке и контролу над дешавањима у свом животу. Од најранијих дана треба им указивати на то шта је исправно, а шта не, како би постепено усвајали праве вредности.

Може се закључити да је превентивне активности једним делом потребно усмерити у правцу утицаја на саме адолесценте и њихове личне особине и стања, другим делом треба их организовати у смеру деловања на родитеље, наставнике и друге одрасле који активно обликују процес одрастања и васпитања, док је трећи сегмент превенције потребно усмерити у правцу утицаја на ширу друштвену заједницу. Оптимални услови одрастања један су од најважнијих предуслова за смањење ризика од коришћења цигарета на развојном стадијуму адолесценције, што обавезно треба имати у виду приликом креирања и реализације превентивних програма.

Литература

- Barnes, G. E., Mitic, W., Leadbeater, B., & Dhami, M. K. (2009): Risk and protective factors for adolescent substance use and mental health symptoms, *Canadian Journal of Community Mental Health*, No.28(1), 1-15.
- Драгишић-Лабаш, С. и Милић, М. (2006): *Болести зависности као болести друштва, породице и појединца- Критика нечињења*, Београд: Институт за неуропсихијатријске болести "Др Лаза Лазаревић".
- De Young, C. G., Seguin, J. R., Peterson, J. B., & Tremblay, R. E. (2008): Externalizing behavior and the higher order factors of the Big Five, *Journal of Abnormal Psychology*, No.117(4), 947-953.

- Goldberg, L.R. (1990): An alternative “description of personality”: The Big Five factor structure, *Journal of Personality and Social Psychology*, No.59(6), 1216-1229.
- Hibell, B., Guttormsson, U., Ahlström, S., Balakireva, O., Bjarnason, T., Kokkevi, A., & Kraus, L. (2009): The 2007 ESPAD Report: *Substance use among students in 35 European countries*, Stockholm: The Swedish Council for Information on Alcohol and Other Drugs (CAN).
- Jessor, R., Donovan, J. E., & Costa, F. M. (1991): *Beyond adolescence- Problem behavior and young adult development*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Jessor, R., & Jessor, S. (1977): *Problem behavior and psychosocial development- A longitudinal study of youth*, New York: Academic Press.
- John, O. P., Donahue, E. M., & Kentle, R. L. (1991): The Big Five Inventory-Versions 4a and 54. Berkeley, CA: University of California, Berkeley, Institute of Personality and Social Research.
- Lovibond, S. H., & Lovibond, P. F. (1995): *Manual for the Depression Anxiety Stress Scales* (2nd Ed.), Sydney: Psychology Foundation.
- Марић, М. (2011): *Чиниоци употребе психоактивних супстанци у адолесценцији*. Докторска дисертација, Нови Сад: Филозофски факултет.
- Walton, K. E. & Roberts, B. W. (2004): On the relationship between substance use and personality traits- Abstainers not maladjusted, *Journal of Research in Personality*, No.38, 515-535.
- Зотовић, М. и Петровић, Ј. (2009): *Скала ризика, пројекат “Квалитет живота младих – Извори стреса и начини суочавања са стресом”*, Нови Сад: Покрајински секретаријат за спорт и омладину АП Војводине.

Подаци о аутору:

др Миа Марић, доцент је за ужу научну област Психолошке науке на Педагошком факултету у Сомбору.
e-mail: mia_maric@yahoo.com

Ивана Мишић¹
Одсек за психологију
Филозофски факултет, Нови Сад
Олгица Стојић
ПУ „Дечја радост”, Ириг
Споменка Дивљан
ПУ „Наша радост”, Нови Бановци

UDK -
ID
Оригинални научни рад
НВ. LXI 3. 2012.
Примљен: 10. X 2011.

КВАЛИТЕТ РЕЛАЦИЈЕ МАЈКА–ДЕТЕ КАО ЧИНИЛАЦ АДАПТАЦИЈЕ НА ВРТИЋ У ЈАСЛЕНОМ УЗРАСТУ

Апстракт *У раду су приказани резултати истраживања спроведеног са циљем да се утврде релације између квалитета односа мајка–дете и дететовог успеха у адаптацији на јасленом узрасту. Квалитет односа мајка–дете операционализован је и процењиван из контекста теорије афективне везаности, преко квалитета сигурне базе. Понашања деце и мајки процењивале су претходно обучене медицинске сестре–васпитачи, током заједничког боравка мајки са децом у адаптационом периоду у јаслицама. На крају овог периода процењивана је и адаптираност детета. За потребе овог рада коришћене су Чек листа понашања сигурне базе и Листа понашања адаптираности, сачињене у сарадњи са васпитачима и стручном службом вртића. Укупан узорак чинило је 316 деце јасленог узраста која први пут полазе у вртић. Деца су углавном из потпуних породица у којима су оба родитеља запослена, и већини је ово прво значајније одвајање од родитеља. Резултати указују на значајне ефекте које квалитет релације мајка–дете гледан из угла теорије афективне везаности има на адаптираност детета. Деца која у интеракцији са мајком имају доминантно сигурно организована понашања постижу знатно бољи ниво адаптације у односу на децу која показују доминантно амбивалентна или избегавајућа понашања.*

Кључне речи: *сигурна база, адаптација на вртић, јаслени узраст*

THE QUALITY OF MOTHER-CHILD RELATIONSHIP AS A FACTOR IN THE CHILD'S ADAPTATION TO NURSERIES

Abstract *The paper presents the results of the research conducted with the aim to determine the relations between the quality of mother-child relationship and the child's adaptation to nursery environment. The quality of mother-child relationship was evaluated in the context of the theory of affective attachment and the quality of the secure basis. Previously trained kindergarten nurses-educators assessed the behaviour of mothers and children while they both went through the adaptation periods in the nurseries. The level of child adaptation was determined at the end of the adaptation period. The Check-list of secure-base behaviour and the Check-list of adapted behaviour were construed in collaboration with educators and counselling service of the nurseries especially for this research. The sample comprised 316 children of nursery age who were just starting attending nurseries. The children were mainly from complete families in which both parents were employed, and for most of them it meant major separation from parents.*

¹ imihic@ff.uns.ac.rs

The results show that the quality of mother-child relationship viewed from the angle of the theory of affective attachment has significant impact on the adaptivity of the child. The children who have dominantly securely organized behaviours achieve significantly higher levels of adaptation in relation to children who show dominantly ambivalent and avoiding behaviours.

Keywords: *secure basis, adaptation to nursery home, nursery age.*

КА ЧЕСГВО ОТНОШЕНИЯ МАТЬ-РЕБЕНОК КАК ФАКТОР ПРИСПОСОБЛЕНИЯ К ДЕТСКОМУ САДУ В ЯСЕЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

Резюме

В статье представлены результаты исследования, проведенного в целях определения зависимости качества отношения матери и ребенка и способа приспособления ребенка ясельного возраста к условиям в детских садах. Качество отношения мать-ребенок рассматривается и определяется в контексте теории аффективной привязанности и качества стабильного фундамента. Специально подготовленные медсестры и воспитательницы наблюдали за поведением детей и матерей в течение подготовительного периода их совместного пребывания в детских садах, а затем определился уровень приспособленности ребенка. Исследование проведено на примере 316 детей ясельного возраста, которые первый раз поступают в детский сад. Все дети были из полных семей, в которых оба родителя работают, а дети первый раз отцелились от родителей. Результаты исследования показывают, что качество отношений мать-ребенок оказывает большое влияние на процесс приспособления ребенка к новой среде. Дети, у которых в интеракции с матерью сложилось доминантно стабильное поведение, проявляют более высокий уровень приспособления, чем дети у которых доминирует амбивалентное поведение.

Ключевые слова: *стабильный фундамент, приспособление ребенка к детскому саду, ясельный возраст.*

Иако показују пристојне резултате у смислу исхода адаптације (Радојковић и Париповић, 2003; Радојковић, 2004; Цолић, 2006), већини настојања да се осмисли квалитетан и ефикасан програм адаптационог периода недостаје целовит теоријски оквир који би повезао значајне учеснике овог процеса и обезбедио оптимум за пружање подршке детету у адаптационом периоду на јасленом, али и старијим узрастима. Такође, остаје одређени (на целокупни популацију, још увек веома велики) број деце чија се адаптација категорише као средње тешка или тешка (Радојковић и Париповић, 2003), што оставља велики простор за питање ко су вулнерабилна деца, како се њихова рањивост може рано препознати и на који начин им се може на време помоћи.

Теорија афективне везаности, коју као оквир нуди истраживање приказано овим радом, једна је од тренутно водећих теорија развоја. Она наглашава велики значај раног искуства, али на начин другачији него што то чине детерминистичке, линеране поставке психоанализе или теорија учења.

Уместо зависне, немоћне позиције детета, теорија афективне везаности нуди идеју о дететовим раним капацитетима и социјалности у интеракцији са мајком, оцем или другом одраслом особом која о детету континуирано брине (у даљем тексту–старатељ). На дететове, у тој интеракцији пружене сигнале, старатељ реагује активацијом контролног система бриге – настојањима да пружи бригу и заштиту. Циркуларна повезаност између ових капацитета омогућује формирање адаптивног бихевиоралног система којим је детету омогућено да буде стално физички, али и социјално и емотивно збринуто уз балансирано омогућавање све веће индивидуалности, истраживања и развоја. Темелј функционисања тог бихевиоралног система је у постојању сигурне базе – специфичне карактеристике интеракције одрасли–дете, захваљујући којој оно одраслу особу може да користи као базу од које креће у истраживање и којој се враћа по утеху, заокружење или објашњење искустава, заштиту и слично (Bowlby, 1988; Стефановић Станојевић, 2005; Van Ijzendoorn i Hubbard, 2000; Bakermans- Kranenburg, 2006).

Квалитет ове везе показује се значајним чиниоцем социјалног и емоционалног развоја у детињству и касније. Када се посматра из контекста вртића, сигурна база у релацији са мајком заиста је значајан чинилац адаптације детета на вртић и развоја релација са значајним другим (вршњацима и васпитачима) како код деце из опште популације (Moskowitz, Schwartz i Corsini, 1977; Ragozin, 1980; Gossens i Van Ijzendoorn, 1990; Howes i Hamilton, 1992; Sues, Grossman i Sroufe, 1992; Booth, Rose Krasnor, Mc Kinnon i Rubin, 1994; Wartner, Grossman, Fremmer- Bombik i Sues, 1994; Cugmas, 2004; Wood, Emerson i Cowan, 2004; Xu, 2006), тако и код деце која се, на основу ризичности породица (развод, адолесцентни родитељи, мањинске породице...) сматрају вулнерабилним (Belsky i Braungart, 1991; Marvin, Cooper, Hoffman i Powel, 2002; Anhert, Pinquart i Lamb, 2006). Такође, она нуди другачије и прецизније име за оно што се досад звало „јаком емотивном везом“ с родитељима. Овај квалитет релације старатељ–дете теорија афективне везаности операционализује кроз квалитет организације понашања у тој дијади, типичних за сигурне и несигурне обрасце афективне везаности. Ова теорија може да понуди кохерентан теоријски темелј да се докаже важност боравка родитеља у предшколској установи током адаптације, не само зарад развоја детета, већ и зарад развоја капацитета васпитача² да кроз сарадњу са породицом, допринесе адекватнијим условима за развој детета у породици. Истовремено позива и на праћење капацитета родитеља да адекватно учествују у адаптацији позивајући се на сензитивност као значајан чинилац квалитета сигурне базе и обрасца афективне везаности детета.

² Медицинска сестра-васпитач и васпитач- у даљем тексту ће се користити један термин-васпитач

Истраживање приказано овим радом део је ширег пројекта који је настојао да разуме сам адаптациони период кроз призму теорије афективне везаности и на тај начин редефинише програм адаптације, али и улоге значајних чинилаца у том процесу – детета, родитеља, васпитача и стручног сарадника.

Први корак у овом пројекту – теоријска анализа указала је на могућности да се сам процес адаптације разуме као својеврсни „тест стране ситуације“ (процедура за процену афективне везаности, Ainsworth и сар., 1978) који омогућује релативно брзу и ефикасну процену карактеристика сигурне базе у релацији мајка–дете; само одвајање – као природна реакција протеста због угрожавања механизма афективне везаности; однос са васпитачем – као развој потенцијалне секундарне фигуре афективне везаности, при чему ће оформљавање релације са њим као са сигурном базом, уз ону коју је дете раније формирало са мајком, омогућити оптимално истраживање улоге у групи, вршњачких релација и слично. Једнако тако, познавањем карактеристика организације афективне везаности у релацији са мајком потенцијално је могуће предвидети и ток адаптације (лака – сигурна, тежи облици – не-сигурни обрасци) (за преглед Стојић, Дивљан и Аврамов, 2010) и то веома рано, на самом почетку боравка детета у вртићу, уз примену батерије скала – препознати децу и родитеље којима је потребна стручна подршка.

Иако доказа о релацији афективне везаности с адаптабилношћу и социјалним развојем има пуно (Moskowitz, Schwartz i Corsini, 1977; Ragozin, 1980; Sues, Grossman i Sroufe, 1992; Booth, Rose Krasnor, Mc Kinnon i Rubin, 1994; Wartner, Grossman, Fremmer- Bombik i Sues, 1994; Wood, Emerson i Cowan, 2004; Xu, 2006, Cugmas, 2006), једнако као и оних који указују на стабилне и значајне ефекте раних искустава (па и оних у вртићу) за каснији развој деце (Howes, Matheson i Hamilton, 1997; Mitchell-Copeland, Denham i DeMulder, 1997; Wood, Emmerson i Cowan, 2004), камен спотицања шире употребе оваквог приступа је недостатак мера или, тачније, постојање малог броја веома специфичних и захтевних мера процене сигурне базе и квалитета афективне везаности детета. Овај „камен“ поготову је велик у нашем друштву. Изразито мали број стручних сарадника обучених за примену адекватних инструмената, уз недостатак услова, онемогућује ширу примену теорије у предшколским установама. Пројектом се зато пошло од могућности сачињавања кратке форме за, довољно информативну процену сигурне базе и сензитивности мајке. Ови показатељи, васпитачима су значајне полазне тачке које омогућују:

- рану идентификацију рањиве деце за коју се очекује отежана адаптација, те могућност раног саветодавног рада с њима и њиховим родитељима,
- рану идентификацију капацитета родитеља за адекватно укључивање и сарадњу у процесу адаптације, али и даљем подељеном старању о детету,

– јасно описана изазовна или тешка понашања детета која омогућују рани рад на јачању капацитета васпитача да пружи адекватнији модел интеракције с дететом и остваре бољи контакт са њим.

Прве примене овако настале скале указале су на њене добре психометријске карактеристике и могућност разликовања деце са различитим квалитетом интеракције у релацији са мајком (за преглед Михаић, 2010) и она је коришћена и у овом раду.

Основно истраживачко питање постављено овим радом је – на који начин је видљив ефекат квалитета емотивне везе између родитеља и детета у процесу адаптације, те како квалитет сигурне базе у релацији родитељ–дете помаже или одмаже прилагођавању детета на самостални боравак у вртићу и интеракцију са одраслима и вршњацима? Одговор на ово питање пружио би емпиријску потврду значаја ове теорије као теоријског оквира за програме адаптације.

Метод

Узорак истраживања обухвата 316 деце (174 – 54,9% дечака и 142 – 44,8% девојчица) јасленог узраста који први пут полазе у вртић. Деца су већином (93,1%) из потпуних породица (родитељи су им у браку или у стабилној ванбрачној заједници) са територије Сремског округа. Прворођено је 58% деце, 32,5 % другорођено, 7,3% треће или касније рођено, а једно дете је на привременом хранитељском смештају. У породицама из којих деца долазе 90,5% очева и 85,2% мајки је запослено. Већина родитеља има завршену средњу школу (65,9% мајки и 70,7% очева), а нешто мањи проценат више образовање (19,6% очева и 26,5% мајки), односно основну школу (5,7% очева и 4,4% мајки). Већини деце ово је прво одвајање од родитеља, будући да је 55,5% њих чувао неко од родитеља пре поласка у јаслице, док 29,4% деце има искуство боравка са бабом/дедом или неким запосленим.

Инструменти. Квалитет релације детета и мајке процењиван је на основу *Листе понашања сигурне базе*. Инструмент има форму кратке чек-листе понашања, којом је обухваћено 29 индикатора квалитета релације мајка–дете операционализоване преко капацитета ове дијаде да пружи сигурну базу. Ставкама су описана истраживачка понашања детета, подршка мајке истраживачком понашању детета, тражење/пружање утехе, те тражења близине и блискости с мајком. Процена се врши на петостепеној скали, од неуочљивог то типичног (високозаступљеног) за однос мајка–дете. Процењивачу је додатно дата могућност да допише уколико постоји неко специфично понашање које је опазио/ла у интеракцији мајка–дете, а које није обухваћено претходном листом. Унутрашња конзистентност ска-

ле је задовољавајућа и, мерена Кронбаховим алфа коефицијентом, износи .811. Факторском анализом скале утврђено је да се понашања групишу у шест скупова понашања: Одржавање физичке близине и подржавање истраживачког понашања детета, Понашања тражења и пружања блискости и неге, Израженим емоцијама засићена и амбивалентна понашања детета, Спремност на самосталан боравак (одвајање) и контакте са другима (васпитачем, вршњацима), Изостанак тражења утехе од стране одраслих и псеудосамосталност (пренаглашена самосталност, уз евидентан изостанак интеракције и блискости са мајком). Такође, на основу доминантних понашања детета у интеракцији са мајком, могуће је издвојити три групе деце. Првој групи припадају деца која показују доминантно *амбивалентно* организована понашања – истовремено присуство псеудосамосталности и израженог захтева за пружањем и тражењем блискости и неге. Најниже изражена су понашања која указују на спремност на контакте са другим људима и самостални боравак детета. Другој групи деце припадају она код којих су доминантна *сигурно* организована понашања. Ова деца су високоспременна на контакте с другима, добро реагују на самостални боравак, али истовремено су спремна да траже бригу и заштиту, те од мајке добијају адекватан ниво блискости. Ниско су заступљена понашања којима се изражава анксиозност због напуштања и псеудосамосталност. У трећој групи испитаника налазе се деца чије понашање у интеракцији с мајком карактерише изражено ниско тражење физичке близине, ниска тенденција истраживања простора, а високоизражено понашање псеудосамосталности. Овакав образац понашања назван је *избегавајуће* организованим понашањем (Мухић, 2010).

Процену адаптираности детета радили су васпитачи на основу *Листе понашања адаптираности* сачињене за потребе истраживања у сарадњи са васпитачима и стручним сарадницима предшколских установа. Скалом су обухваћена понашања која указују на прилагођеност детета у смислу учешћа у активностима, праћења дневног ритма у вртићу, развоја односа са вршњацима и одраслима у вртићу, те могућност одлагања повратка мајке. Поузданост скале је висока и износи .92, а виши скор на скали указује на бољу адаптираност детета. Такође, васпитачи су и на скали од 1 (нимало) до 5 (потпуно) процењивали глобалну адаптираност детета. Корелација између овако добијене мере адаптираности и скорa на *Листи понашања адаптираности* је висока и износи .749 ($p < .01$). У даљим анализама коришћена су оба инструмента.

Ток истраживања. Процена квалитета сигурне базе рађена је током почетног периода адаптације, који представља период заједничког боравакa детета и мајке у за дете непознатом окружењу, а за време ког се очекује да дете прихвати одвајање од мајке и самостални боравак у установи, уз остваривање адекватних контакта са вршњацима и особљем. Процену су,

на основу посматрања, вршиле обучене медицинске сестре-васпитачи. Обука коју су претходно прошле обухватала је, уз знања о садржају и примени скала, едукацију из области теорије афективне везаности, квалитета и функције сигурне базе, ефеката и значаја ране релације мајка–дете, типологије афективне везаности.

На крају адаптационог периода (када дете остаје самостално у вртићу пун број сати), процењивана је његова адаптираност.

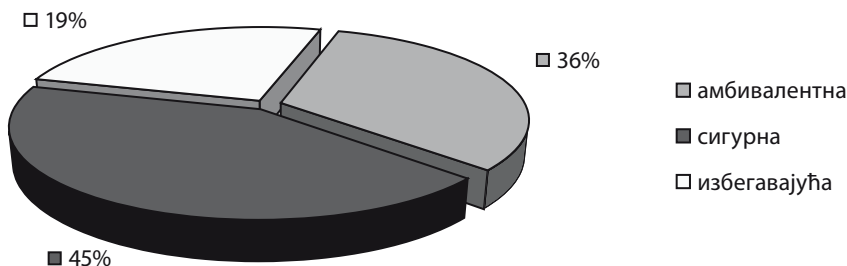
Целокупно истраживање завршено је током школске 2010/11. године.

Резултати

Квалитет релације мајка–дете. Како је могуће видети на графику 1, групи деце са амбивалентно организованим понашањима у интеракцији са мајком припада 83 (35,5%) деце. Деце чија су понашања у релацији са мајком описана као сигурно организована има 106 (45,3%), а деце чија су понашања доминантно избегавајуће организована 45 (19,2%).

Није уочена статистички значајна разлика у доминантним понашањима с обзиром на пол детета ($\text{Chi}=1.422, p>.05$), образовање оца ($\text{Chi}= 4.928, p>.05$) и мајке ($\text{Chi}= 2.745, p>.05$), као ни на ред рођења детета ($\text{Chi}= 7.829, p>.05$).

График 1. Карактеристике узорка с обзиром на квалитет релације мајка–дете



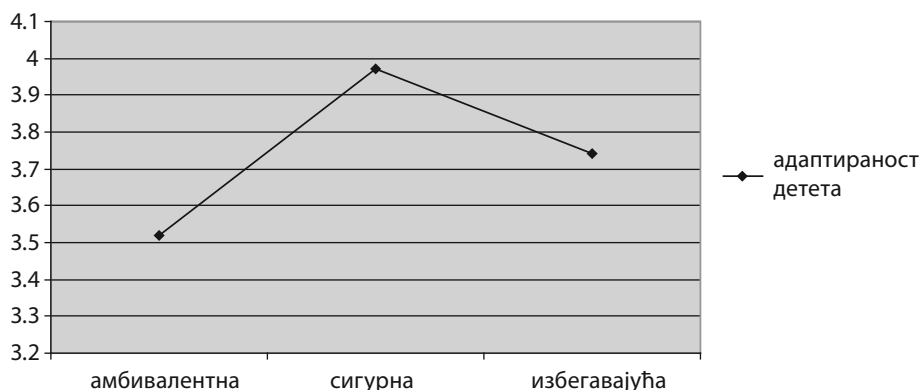
Адаптираност деце. Просечна оцена адаптираности, када су је васпитачи процењивали на скали од 1 до 5, износи 3,84, што указује на умерени успех при адаптацији ($\text{Sd}= .975$, а распон од 1 до 5).

Подједнако адаптираним се процењују и дечаци и девојчице ($t=-.22, p>.05$). Такође, без обзира на образовање оца, деца се сматрају подједнако адаптираним, али зато деца образованијих мајки показују боље резултате ($F=2.69, p<.05$). Запослење оца ($t=-.254, p>.05$), а ни мајке ($t=.935, p>.05$) није значајан чинилац адаптираности деце. Другорођена деца постижу нешто боље оцене, али деца у породицама са више деце не ($F=3.63, p>.05$).

Адаптираност деце и квалитет релације мајка–дете. Највеће оцене адаптираности постижу деца која у релацији са мајком имају доминантно

сигурно организована понашања (график 1). Post hoc анализа указује на то да је та разлика значајна у односу на децу чија понашања у интеракцији с мајком припадају амбивалентно организованим и избегавајуће организованим (табела 1).

График 2. Разлике у адаптираности деце с обзиром на квалитет сигурне базе



Табела 1. Значајност разлика у адаптираности детета с обзиром на квалитет сигурне базе

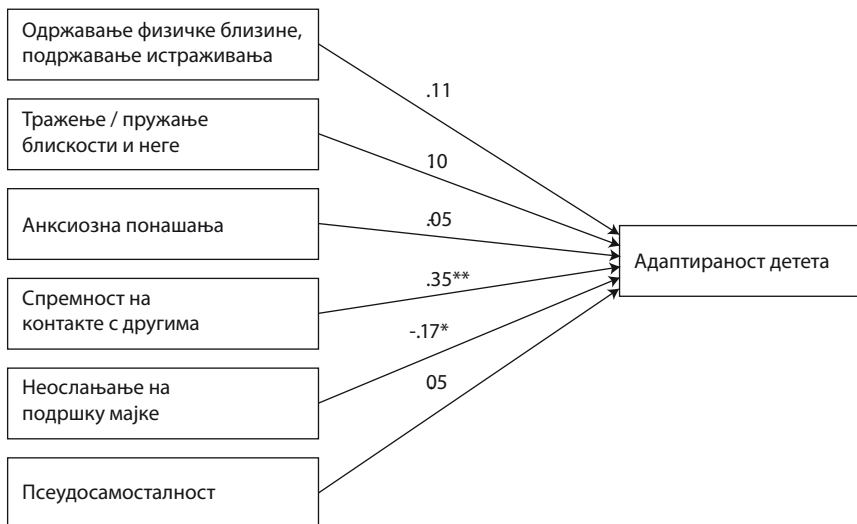
Квалитет сигурне базе – доминантна понашања	Просечна вредност*	Sd	F	p
Амбивалентна	-.322	1.02	5.954	.003
Сигурна	.224	.917		
Избегавајућа	-.065	.994		

* *факторски скор на Листи понашања адаптираности*

Понашања која дете има у интеракцији са мајком знатно доприносе оствареном нивоу адаптираности на вртић. Њима је објашњено око 20% укупне варијансе адаптације ($P=.446$, $P2=.199$, $F=6.22$, $p<.01$).

При томе највећи самостални допринос има перципирана учесталост понашања спремности на контакте са другима ($\beta=.347^{**}$) и могућност ослањања детета на подршку мајке ($\beta=-.167^*$). Релације ових карактеристика интеракције дете–мајка са адаптираношћу детета су такве да бољу адаптацију постижу деца која имају израженију спремност на контакте са другима и која се ослањају на подршку мајке при истраживању новог простора, улоге или односа са непознатима.

График 3. Релације понашања у интеракцији са мајком и адаптираности детета



** $p < .01$, * $p < .05$

Дискусија резултата и закључци

Истраживање приказано овим радом део је пројекта који је настојао да испрати ефекте квалитета рано формираних елемената односа родитељ–дете на адаптацију детета јасленог узраста. На тај начин пројекат је настојао да пружи емпиријске одговоре на питања који родитељи су добри сарадници у процесу адаптације, те који ће елементи интеракције и квалитета односа интеракције родитељ–дете бити значајни чиниоци који утичу на процес и исход адаптације детета јасленог узраста. Полазећи од теорије афективне везаности, у истраживању је квалитет односа родитељ–дете операционализован кроз сет специфично организованих понашања која доминирају у интеракцији мајка–дете, а који су видљиви у ситуацији када мајка детету треба да пружи сигурну базу за истраживање новог простора, улога и односа, каква је ситуација одвајања и адаптације на вртић.

Резултати до сада спроведених истраживања у овој области указују на значајне доприносе које сензитивност и социоемоционална посвећеност мајки имају за адаптацију детета (Великић, Филиповић, Бачић и Богосановић, 2010), као и то да је сензитивност мајке једнако значајна за квалитет сигурне базе, без обзира на неке друге карактеристике детета какав је, на пример, његов темперамент (Акик, Кајари, Радовић, Витас, Баста и Жугић, 2010). У овом раду бавимо се ефектима саме организације понашања у интеракцији

са мајком, која је индикатор сигурне базе у релацији мајка–дете на постигнутој адаптираности детета на крају предвиђеног адаптационог периода.

Резултати приказаног истраживања потврђују очекивану повезаност између квалитета релације мајка–дете операционализоване преко организације понашања детета којима оно користи мајку као сигурну базу, и нивоа адаптираности детета при поласку у вртић. Наиме, деца која имају сигурно организована понашања заиста показују навећи процењени ниво адаптираности, што је у складу и са истраживањима у иностранству (Gossens i van Ijzendoorn, 1990; Howes i Hamilton, 1992). Овако организована понашања специфичније подразумевају једноставну и препознатљиву интеракцију коју карактерише дететова јасно исказана потреба за заштитом у ситуацији стреса на коју мајка одговара адекватним препознавањем потребе и увременом реакцијом. У ситуацији коју васпитач може проценом да обухвати, ова деца јасно показују следећи образац понашања: одлазе од мајке да се играју, враћају јој се или се играју близу ње, поново одлазе итд.; прате кретање мајке док се играју или су укључена у своје активности: повремено је дозивају, примећују када мајка иде из собе или када уђе у собу, примећују ако почиње нешто ново да ради; ако је узнемирено, дете се, када га мајка узме, брзо и лако смирује; уколико мајка нешто тражи од детета да уради, дете је спремно да прихвати, чак и када су то само предлози, а не наредбе; уколико мајка каже „само напред“, „слободно“, „неће ти ништа бити“ или нешто слично, дете прихвата да ради нове ствари које су га у почетку плашиле или узнемиравале и слично.

Разлика у адаптираности детета са доминантно сигурно организованим понашањима је уочљива и статистички значајна у односу на оба друга обрасца организације. Оно што је међутим видљиво и у овом истраживању, једнако као и у пракси, јесте тенденција да се деца која реагују изражено емоционално и лепљиво у релацији са мајком (амбивалентно организована понашања) перципирају као деца која се најтеже и најмање успешно адаптирају. Овај податак постаје веома важан у контексту деце која имају избегавајуће организована доминантна понашања. Ова понашања карактерише ретко ослањање на мајку чак и у ситуацији стреса, наглашена псеудосамосталност и ниска емоционалност у интеракцији с мајком. Иако резултати показују да се и њихов ток и исход адаптације разликује у односу на децу са доминантно сигурним понашањима, она се доживљавају знатно компетентнијим у односу на децу која имају доминирајућа амбивалентна понашања. Ипак, специфичности развоја ове деце, што се пре свега односи на искуство доследно недоступне и ниско сензитивне мајке, чине их рањивим и децом чији је процес адаптације другачији у односу на децу са добрим искуством са примарним старатељем (особом која се о њему доминантно стара у породици).

Значај ових резултата можда се још више види у контексту теоријски претпостављене тенденције унтрашњег радног модела да се самопотврђује, односно тенденције детета да улазећи у нове интеракције са новим старатељима (у овом случају васпитач) нуди обрасце примарних интеракција, „изазивајући“ реакције бриге сличне онима које добија од примарних старатеља (у овом случају мајка) (Main, Kaplan i Cassidy, 1985). На тај начин, потенцијално се одржавају претходно формиранни ниже функционални обрасци и капацитети детета. Тај ризик је већи уколико се дететова избегавајућа понашања тумаче као компетентност, самосталност, а касније као особеност и „не нарочита друштвеност“. На овај начин не само што се не помаже детету да се боље адаптира, него се и прескаче значајна опција да се детету пружи шанса за развој другачијег модела блиских односа, који ће му касније бити више него значајан у релацији са вршњацима, партнерима и слично.

Понашања која су у основи релације са мајком као сигурном базом описују око 20% укупне варијансе адаптираности детета, што је свакако значајно. Највећи допринос показују понашања спремности на контакте са другима и ослањања детета на подршку мајке. Док је прво карактеристично за сигурно организоване, неослањање на подршку мајке је једно од варијетета доминантно избегавајућег понашања, те овај резултат заправо указује да су, када је у питању квалитет односа мајка дете, за адаптацију једнако значајни они елементи којима се јача сигурна афективна веза, али да је изостанак понашања која карактеришу избегавајућу афективну везаност такође значајно протективан.

Резултати овог истраживања значајан су корак у емпиријској потврди не само значаја афективне везаности за адаптацију деце, већ и могућности теорије афективне везаности да понуди значајан јасан теоријски контекст и тиме обједини искуства и улоге значајних особа у процесу прилагођавања детета на боравак у вртићу. У даљем раду на овој теми требало би испратити искуства васпитача у процени, разлике у интеракцији мајка–дете и отац–дете, као и значајни други старатељи (баба/деда) – дете, те ефекте које квалитети ових односа могу имати на процес адаптације и генерално социоемоционални развој детета у вртићу.

Литература

- Ainsworth, M.D.S., Blehar, M.C., Waters, E., Wall, S. (1978). *Patterns of attachment: a psychological study of the strange situation*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Акиќ А., Кајари А, Радовић Д., Витас И., Баќа М., Жуѓић Н. (2010). Ефекти темперамента детета на квалитет сигурне базе у релацији мајка-дете. Усмено саопштење на XVII Данима психологије, Задар, 27-29.5.2010. *Сажеци радова*, 29.

- Anhert L., Pinquart M., Lamb M. (2006). Security of children relationships with nonparental care providers: a meta analysis. *Child Development*, 74 (3), 664-679.
- Bakermans Kranenburg M. (2006). Script like attachment representations: steps towards a secure base for further research. *Attachment and Human Development*, 8 (3), 275-281.
- Belsky J., Braungart J. (1991). Are insecure- avoidant infants with extensive day-care experience less stressed by and more independent in the Strange Situation? *Child Development*, 62, 567-571.
- Booth C., Rose- Krasnor L., Mc Kinnon J., Rubin K. (1994). Predicting social adjustment in middle childhood: the role of preschool attachment security and maternal style. *Social development*, 3 (3), 189-204.
- Bowlby, J. (1988). *A secure base: parent-child attachment and healthy human development*. Basic Books, New York.
- Цолић В. (2006). Природа интеракције између одраслог и детета у дечијим јаслицама. *Педагошка стварност*, 52 (9-10). 780-791.
- Cugmas Z. (2004). Representations of child's social behavior and attachment to the kindergarden teacher in their drawing. *Early Child Development and Care*, 174, 13-30.
- Goossens, F.A., van IJendoorn, M.H. (1990). Quality of infants' attachments to professional caregivers: Relation to infant-parent attachment and day-care characteristics. *Child Development*, 61, 832-837.
- Howes, C. (1999). Attachment relationships in the context of multiple caregivers. In J. Cassidy & P. R. Shaver (Eds.), *Handbook of Attachment: Theory, Research and Clinical Applications*, New York, London: The Guilford Press
- Howes, C., & Hamilton C. E. (1992). Children's relationships with child-care teachers: Stability and concordance with maternal attachment. *Child Development* 53, 879-892.
- Howes, C., Matheson, C.C., & Hamilton, C.E. (1997). Maternal, teacher and child-care history correlates of children's relationships with peers. *Child Development*, 55, 257-273
- Howes, C., Rodning, C., Galluzzo, D.C., Myers, L. (1988). Attachment and child care: Relationships with mother and caregiver. *Early Childhood Research Quarterly*, 3, 403-416.
- Main, M., Kaplan, N., Cassidy, J. (1985). Security in infancy, childhood, and adulthood: a move to the level of representation. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 50 (1-2, serial no. 209), 66-104.
- Marvin R., Cooper G., Hoffman K., Powell B. (2002). The Circle of Security projekt: attachment based intervention with caregiver-pre-school child dyads. *Attachment and Human Development*, 4 (1), 107-124.
- Михаић И. (2010). Процена квалитета сигурне базе у односу са мајком на јасленом узрасту: пример скале. *Примењена психологија*, 4, 337-355.
- Mitchell-Copeland, J., Denham, S.A., DeMulder, E.K. (1997). Q-sort assessment of child-teacher attachment relationships and social competence in the preschool. *Early Education and Development*, 8, 27-39.
- Moskowitz D., Schwartz C., Corsini D. (1977). Initiating day care at three years of age: effects of attachment. *Child Development*, 48, 1271-1276.
- Радојковић Д, Париповић Ж. (2003). Родитељи као активни учесници у прилагођавању деце јаслицама. *Педагошка стварност*, 50 (3-4), 311-318.
- Радојковић Д. (2004). Адаптација деце на јаслице. *Педагошка стварност*, 50 (9-10). 787-795.

- Ragozin S. (1980). Attachment Behavior of Day-Care children: Naturalistic and Laboratory Observations. *Child Development*, 51, 409-415.
- Стефановић, Т. С. (2005). *Емоционални развој личности*. Филозофски факултет: Просвета, Ниш.
- Стојић О., Дивљан С., Аврамов Н. (2010). Адаптација деце јасленог узраста у контексту теорије афективне везаности: искуства предшколских установа Срема. *Примењена психологија*, 4, 357-376.
- Suess G. J., Grossmann K.E., Sroufe L.A. (1992). Effect of infant attachment to mother and father on quality of adaptation in preschool: from dyadic to individual organization of self. *International Journal of Behavioral Development*, 15 (1), 43-65.
- Van Ijzendoorn M., Hubbard F. (2000). Are infant crying and maternal responsiveness during the first year related to infant –mother attachment at 15 months? *Attachment and Human Development*, 2 (3), 371-391.
- Великић Д., Филиповић Б., Бачић Ј., Богосановић Б. (2010). Релације социоемоционалне посвећености мајки са прилагођеношћу детета на вртић. *Примењена психологија*, 4, 323-335.
- Wartner U., Grossman K., Fremmer- Bombik E., Suess G. (1994). Attachment Patterns at Age Six in South Germany: Predictability from Infancy and Implications for Preschool behavior. *Child Development*, 65, 1014-1027.
- Wood J., Emmerson N., Cowan P. (2004). Is early attachment security carried forward into relationships with preschool peers? *British Journal of Developmental Psychology*, 22, 245-253
- Xu Y. (2006). Toddlers emotional reactions to separation from their primary care-givers: successful home-school transition. *Early Child Development and Care*, 176 (6), 661-674.

Подаци о ауторима:

*Др Ивана Михаић, доцент, Одсек за психологију, Филозофски факултет,
др Зорана Ђинђића 2, 21000 Нови Сад
imihic@ff.uns.ac.rs*

*Олгица Стојић, МА, психолог, стручни сарадник,
ПУ „Дечја радост”, Змај Јовина 29, 22406 Ириг
anastasijastojic@open.telekom.rs*

*Споменка Дивљан, психолог-педагог, стручни сарадник,
ПУ „Наша радост”, Кабларска бб, 22303 Нови Бановци
sdradost@yahoo.com*

АНКСИОЗНОСТ У НАСТАВИ ФИЗИЧКОГ ВАСПИТАЊА КОД УЧЕНИКА ОСНОВНЕ И СРЕДЊЕ ШКОЛЕ

Апстракт *Анксиозност у настави физичког васпитања представља осећање бриге, напетости, страха и пораста физиолошке побуђености организма које је у вези с процесом наставе. Циљеви овог истраживања били су проверити факторску структуру и метријске карактеристике инструмента за мерења анксиозности у настави физичког васпитања Physical Education State Anxiety Scale (PESAS), испитати ниво анксиозности у настави физичког васпитања код ученика основне и средње школе, узраста од 12 до 17 година и испитати релације анксиозности и пола ученика, узраста ученика, оцене из физичког васпитања, бављења спортом и учесталости бављења физичким вежбањем ван наставе физичког васпитања. Резултати анализе главних компонената потврдили су трофакторску структуру инструмента PESAS и показали да се стање анксиозности састоји од три димензије: брига, соматска анксиозност и когнитивни процеси. Метријске карактеристике овог инструмента су добре, па се PESAS може препоручити за коришћење у нашим условима. Анксиозност ученика у настави физичког васпитања је у нашем узорку релативно ниска. Резултати t-теста за независне узорке, корелационе анализе и анализе варијансе показали су да постоји повезаност између анксиозности и пола ученика, оцене из физичког васпитања, бављења спортом и рекреативног бављења физичким активностима. Основна педагошка импликација овог истраживања односи се на редуковање фактора у настави који потенцијално могу да изазову анксиозност код ученика.*

Кључне речи – стање анксиозности, физичко васпитање, ученици, основна и средња школа

ANXIETY IN ELEMENTARY AND HIGH-SCHOOL STUDENTS DURING PHYSICAL EDUCATION CLASSES

Abstract *During physical education classes anxiety is manifested by feelings of worry, tension, fear and physical arousal of the body, all connected with the teaching process. The aims of the research were to check the factor structure and metric characteristics of the instruments for measuring anxiety during physical education classes (Physical Education State Anxiety Scale (PESAS)), to determine the levels of anxiety among elementary and high-school students, aged 12 - 17, and examine the relatedness between anxiety and gender, age, personal scores in physical education, pursuing sport, and frequency of eventual workout outside of physical education classes. The results of the analysis of the main components confirmed the triple-factor structure of the PESAS instrument and showed that the state of anxiety consists of three dimensions: worry, somatic anxiety, and cognitive processes. The metric characteristics of the instrument are satisfac-*

¹ anaorlic@gmail.com

tory, and the PESAS can be recommended for use in our conditions. Among our elementary and high-school students anxiety is relatively low. The results of the t-test for independent samples showed that there is relatedness between anxiety and gender, physical education assessment marks, pursuing sport or workout in leisure time. The main pedagogic implication of the research is related to the efforts to reduce the factors which might cause anxiety in students during physical education classes.

Keywords: *state of anxiety, physical education, students, elementary and high school.*

СОСТОЯНИЕ ТРЕВОГИ В ОБУЧЕНИИ ФИЗИЧЕСКОМУ ВОСПИТАНИЮ У УЧЕНИКОВ ОСНОВНЫХ И СРЕДНИХ ШКОЛ

Резюме

Состояние тревоги на уроках физического воспитания - это связанное с процессом обучения проявление заботы, беспокойства, страха и повышенной физиологической напряженности организма. В данном исследовании проверяется структура и метрические характеристики инструмента Physical Education State Anxiety Scale (PESAS) для определения состояния тревоги на уроках физического воспитания; определяется уровень тревоги на уроках физического воспитания у учеников восьмилетних и средних школ, в возрасте 12-17 лет, зависимость тревоги от пола и возраста учеников, от отметок по физическому воспитанию, отношения к спорту. Результаты исследования подтвердили трехфакторную структуру инструмента PESAS и показали что тревога состоит из трех измерений: заботы, соматической тревожности и когнитивных процессов. Метрические характеристики данного инструмента хорошие, и его можно рекомендовать для использования в наших условиях. Уровень тревоги у наших учеников на уроках физического воспитания - относительно низкий. Результаты t-теста, корреляционного анализа и анализа дисперсии показывают, что состояние тревоги зависит от пола учеников, отметок по физическому воспитанию, увлечения спортом. Полученные результаты данного исследования можно использовать в педагогической работе для уменьшения факторов, влияющих на появление тревоги у учеников.

Ключевые слова: *состояние тревоги, физическое воспитание, учащиеся, восьмилетняя и средняя школы.*

Већина ученика доживљава наставу физичког васпитања као забавну и пријатну. Часови физичког васпитања својом структуром и динамиком пружају прилику да ученици вежбају кроз игру и да се изражавају спонтаније у односу на часове из других предмета. Ипак, под одређеним условима код ученика се може јавити анксиозност повезана с наставом физичког васпитања (Barkoukis, 2007).

Анксиозност се најчешће дефинише као непријатно емоционално стање које карактерише побуђеност аутономног нервног система, праћена осећањима напетости и бриге и негативним мислима (Weinberg & Gould, 2007). У савременој литератури се указује на значај разликовања анксиозности као

црте личности и као стања везаног за неку конкретну ситуацију (Barkoukis, 2007; Martens, Vealey, Burton, Bump & Smith, 1990; Spielberger & Sydeman, 1994; Weinberg & Gould, 2007). Анксиозност у настави физичког васпитања представља осећање бриге, напетости, страха и пораста физиолошке побуђености организма која је у вези с процесом наставе (Barkoukis, 2007).

У новијим теоријама анксиозност се третира као мултидимензионални конструкт који обухвата две базичне димензије: когнитивну и соматску анксиозност (Barkoukis, 2007; Cox, 2005; Martens et al, 1990; Weinberg & Gould 2007). У области психологије спорта и физичког васпитања когнитивна анксиозност обухвата негативна очекивања о сопственом постигнућу и бригу због могућег неуспеха у одређеној активности. Соматска анксиозност се манифестује кроз телесне симптоме као што су убрзан рад срца, тешкоће у дисању, знојење дланова и мишићна тензија (Barkoukis, 2007).

Доживљај анксиозности у настави физичког васпитања може имати многобројне негативне последице као што су ниско постигнуће, доживљај некомпетентности, ниско самопоштовање, избегавање активног учествовања на часовима физичког васпитања и одсуствовање са наставе (Barkoukis, 2007; Robazza, Bortoli, Carraro & Bertollo, 2006).

Извори анксиозности у настави физичког васпитања могу бити вишеструки. Најважнији фактори су особине личности које утичу на јављање анксиозности су израженост црте анксиозности (Barkoukis, 2007; Hanton, Mellalieu & Hall, 2002; Robazza et al, 2006) и опажање сопствене компетентности за наставу физичког васпитања (Barkoukis, 2007). Анксиозност се у настави физичког васпитања може јавити и услед поређења с вршњацима и евалуације од стране вршњака (Barkoukis, 2007). Међу најзначајније факторе који утичу на јављање анксиозности у настави физичког васпитања спадају различити елементи самог наставног процеса: настава која није заснована на претходном искуству ученика, мотивациона клима оријентисана на постигнуће, квалитет односа наставника према ученицима и начин оцењивања (Barkoukis, 2007; McDevitt & Ormrod, 2002).

Током претходних деценија развијени су различити инструменти за мерење анксиозног стања. Напознатији инвентар за мерење анксиозног стања у различитим ситуацијама је State Trait Anxiety Inventory (STAI) (Spielberger & Sydeman, 1994). У области психологије спорта развијен је посебан инструмент за процену анксиозности у ситуацијама везаним за спорт – Competitive State Anxiety Inventory-2 (CSAI-2) (Lundqvist & Hassmen, 2005; Martens et al, 1990). Иако је CSAI-2 нашао широку примену у области психологије спорта, постоје аргументи који показују да настава физичког васпитања има својих специфичности које захтевају конструисање посебног инструмента (Barkoukis, 2007). Док је CSAI-2 је оријентисан на испитивање анксиозности у ситуацијама спортског такмичења, за наставу физичког

васпитања је карактеристична анксиозност током процеса учења нових вештина. Такође, симптоми анксиозности који се могу јавити током овог процеса су блажи у односу на интензивне симптоме које испитује SCAI-2. Узимајући у обзир наведене аргументе, Баркоукис и сарадници су конструисали посебан инструмент за испитивање анксиозног стања у настави физичког васпитања Physical Education State Anxiety Scale (PESAS) (Barkoukis, Tsoarbatzoudish, Grouios & Rodafinos, 2005).

Скала PESAS је базирана на мултидимензионалном концепту анксиозности који обухвата соматску и когнитивну анксиозност, која је у овом моделу названа *брига*. Поред тога, скала садржи и димензију названу *когнитивни процеси* (Barkoukis et al, 2005, Barkoukis, 2007). Димензија *соматска анксиозност* обухвата телесне симптоме умереног интензитета, као што су проблеми са дисањем, вртоглавица и притисак у грудима. Димензија *брига* представља негативна очекивања о постигнућу и бригу због могућег неуспеха током процеса учења. Трећа димензија *когнитивни процеси* односи се на симптоме анксиозности везане за обраду информација током процеса учења: проблеми са пажњом, радном меморијом, коришћењем информација из дуготрајне меморије, мишљењем и решавањем проблема. Резултати истраживања су показали да инструмент PESAS има задовољавајуће метријске карактеристике и да је предиктиван за постигнуће, уложени напор и интринзичну мотивацију на часовима физичког васпитања (Barkoukis et al, 2005, Barkoukis, 2007; Yli-Piipari, Watt, Jaakkola, Luikkonen & Nurmi, 2009).

Иако је анксиозно стање важна компонента генералног односа ученика према настави физичког васпитања, ова тема још увек није испитивана у нашој средини. Зато смо у овом истраживању поставили неколико циљева:

1. Проверити факторску структуру и метријске карактеристике инструмента за мерење анксиозности у настави физичког васпитања Physical Education State Anxiety Scale (PESAS).
2. Испитати ниво анксиозности у настави физичког васпитања код ученика основне и средње школе узраста од 12 до 17 година.
3. Испитати релације анксиозности и пола ученика, узраста ученика, оцене из физичког васпитања, бављења спортом и учесталости бављења физичким вежбањем ван наставе физичког васпитања.

Метод

Узорак

У истраживању је учествовало 719 испитаника, ученика основне и средње школе, узраста 12-17 година. Истраживање је спроведено у две београдске основне школе, једној гимназији, медицинској и техничкој школи у

Београду. Узорак је чинило 133 ученика шестог разреда, 129 ученика седмог разреда, 104 ученика осмог разреда, 209 ученика првог разреда средње школе и 144 ученика другог разреда средње школе. У узорак је ушло 346 ученика и 368 ученица, при чему за пет ученика недостаје податак о полу.

Варијабле

Независне варијабле у овом истраживању биле су пол испитаника (мушки, женски), оцена из физичког васпитања, узраст испитаника, тренирање неког спорта ван часова физичког васпитања (тренира, не тренира) и учесталост бављења физичким вежбањем ван часова физичког васпитања (не бавим се, 1-2 пута недељно, 3 пута недељно, више од 3 пута недељно).

Зависне варијабле представљали су скорови на три субскеале инструмента за мерење стања анксиозности у настави физичког васпитања PESAS: *брига*, *соматска анксиозност* и *когнитивни процеси*, као и тотални скор на овој скали.

Инструмент

За испитивање стања анксиозности у настави физичког васпитања коришћен је инструмент Physical Education State Anxiety Scale (PESAS) (Barkoukis et al, 2005, Barkoukis, 2007), који је за потребе овог истраживања преведен и адаптиран за испитивање у нашим условима². Овај инструмент се састоји од 18 тврдњи датих у форми петостепених Ликертових скала процене, које су груписане у три субскеале: *брига*, *соматска анксиозност* и *когнитивни процеси*. Субскала *брига* испитује негативна очекивања везана за постигнуће у настави физичког васпитања и потенцијални неуспех („Бринем да ћу лоше извести задатак”). Субскала *соматска анксиозност* процењује телесне симптоме испољавања анксиозности („Осећам нелагодност при дисању”). Субскала *когнитивни процеси* процењује симптоме анксиозности везане за обраду информација током часа физичког васпитања („Имам потешкоће у разумевању сложених задатака”). Свака субскала садржи по шест ајтема.

Поред упитника за мерење анксиозности, од ученика су додатним упитником прикупљени подаци о полу, узрасту, оцени из физичког васпитања, бављењу спортом и учесталости бављења физичким вежбањем ван часова физичког васпитања.

² У превођењу инструмента с енглеског језика на српски учествовале су ауторке овог рада и мр Гордана Векарић, стручни преводилац за енглески језик.

Поступак

Испитивање је спроведено непосредно пре часа физичког васпитања. Ученици су учествовали у истраживању на добровољној основи и анонимно. Упитнике су задавали едуковани студенти мастер студија са Факултета спорта и физичког васпитања у Београду и један педагог. Попуњавање упитника трајало је до 10 минута. У свим школама добијена је сагласност управе школе.

Резултати

Полазећи од првог циља истраживања, најпре је урађена провера факторске структуре скале PESAS. Анализа главних компонената уз промакс ротацију са Кајзеровом нормализацијом је искристалисала трофакторску солуцију која објашњава 57,49% варијансе. Својствене вредности и проценат објашњене варијансе дате су у табели 1, а матрица склопа у табели 2.

Табела 1: Својствене вредности и проценат објашњене варијансе – метод главних компонената са промакс ротацијом

Компонента	Својствене вредности	Процент објашњене варијансе	Кумулативни проценат
1	6.97	38,72	38,72
2	2.04	11,33	50,05
3	1.34	7,44	57,49

Из табеле 2. може се видети да добијена факторска структура у потпуности одговара трофакторској солуцији коју су у свом истраживању добили Баркоукис и сарадници (Barkoukis et al, 2005). Прва главна компонента одговара фактору *брига*, друга фактору *соматска анксиозност* и трећа фактору *когнитивни процеси*. Корелације између компонената су позитивне и умереног интензитета (*брига – соматска анксиозност*: $r=0.45$, *брига – когнитивни процеси*: $r=0.53$, *соматска анксиозност – когнитивни процеси*: $r=0.45$).

У табели 3. приказане су мере репрезентативности (Kaiser-Mayer-Olkin – КМО), поузданости (Cronbah α) и хомогености (Momirović h_2) на узорку испитаника у нашем истраживању за све три субскале инструмента PESAS, као и за инструмент у целини. За израчунавање метријских карактеристика варијабли употребљен је алгоритам RTT10G (Кнежевић и Momirović, 1996). Резултати показују да су добијене метријске карактеристике добре и да PESAS представља инструмент који се може примењивати и у нашој

средини за утврђивање стања анксиозности у настави физичког васпитања ученика од 12 до 17 година.

Табела 2: Матрица склопа – метод главних компонената уз промакс ротацију са Кајзеровом нормализацијом

	Ставке	Компонента		
		1	2	3
1	Тешко ми је да се сетим информација у вези с приказаним задацима.	-.149	-.063	.884
2	Осећам као да сам задихан/а.	-.011	.514	.286
3	Забринут/а сам да не направим грешке током извршавања задатка.	.739	-.066	.088
4	Тешко ми је да се усредсредим на постављени задатак у ФВ.	.048	.064	.624
5	Осећам нелагодност при дисању.	.029	.772	-.003
6	Када изводим задатке осећам се узнемирено због могућих грешака.	.877	-.050	.000
7	Тешко ми је да запамтим информације у вези с приказаним задацима.	-.006	-.011	.782
8	Осећам вртоглавицу.	.054	.683	-.043
9	Много бринем када су у питању тестови физичких способности.	.734	.096	-.044
10	Тешко ми је да се сетим задатака из ФВ које знам одраније.	.139	-.061	.555
11	Имам осећај да ме нешто притиска у грудима.	.062	.827	-.111
12	Брине ме неуспех током извођења задатака.	.878	.009	.018
13	Неважне мисли ремете ми размишљање.	.109	.133	.376
14	Осећам бол у телу.	-.090	.774	.044
15	Размишљам о последицама могућих грешака на тесту.	.796	.057	-.024
16	Имам потешкоћа у разумевању сложених задатака.	.304	.017	.399
17	Осећам као да ме нешто гуши.	-.045	.856	-.009
18	Бринем да ћу лоше известити задатак.	.922	-.034	-.025

Табела 3: Основне метријске карактеристике скале PESAS

PESAS	КМО	Cronbah α	h ²
Брига	.985	.904	.967
Соматска анксиозност	.947	.841	.926
Когнитивни процеси	.877	.746	.905
Скала у целини	.979	.904	.729

У табели 4. приказана је дескриптивна статистика (број испитаника, минимална и максимална вредност, аритметичка средина и стандардна девијација) за све три субскеале инструмента PESAS, као и за инструмент у целини. Из добијених података можемо видети да је анксиозност код испитаника у нашем узорку релативно ниска.

Табела 4: Дескриптивна статистика за скалу PESAS

PESAS	N	Min	Max	M	SD
Брига	719	1.00	5.00	2.04	0.94
Соматска анксиозност	719	1.00	5.00	1.55	0.66
Когнитивни процеси	719	1.00	4.50	1.65	0.59
Скала у целини	719	1.00	4.11	1.75	0.60

Повезаност анксиозности у настави физичког васпитања и пола ученика испитивана је t-тестом за независне узорке (табела 5). Резултати показују да ученице имају статистички значајно више скорове на све три субскеале инструмента PESAS, као и на скали у целини, у односу на ученике.

Табела 5: Повезаност пола ученика и анксиозности у настави физичког васпитања – дескриптивна статистика и t-тест за независне узорке

PESAS	Пол	N	M	SD	t	df	p
Брига	Мушки	346	1.75	0.73	-8.353	712	.000
	Женски	368	2.31	1.03			
Соматска анксиозност	Мушки	346	1.41	0.57	-5.430	712	.000
	Женски	368	1.67	0.71			
Когнитивни процеси	Мушки	346	1.53	0.53	-5.373	712	.000
	Женски	368	1.76	0.63			
Скала у целини	Мушки	346	1.56	0.48	-8.231	712	.000
	Женски	368	1.92	0.65			

Повезаност оцене из физичког васпитања и анксиозности у настави физичког васпитања проверена је корелационом анализом (табела 6). Резултати показују да постоје статистички значајне негативне корелације између оцене из физичког васпитања и скорова на свим субскалама инструмента PESAS и на скали у целини. Оваква структура резултата показује да ученици са нижим оценама имају израженије анксиозно стање у настави физичког васпитања.

Табела 6: Повезаност оцене из физичког васпитања и анксиозности у настави физичког васпитања – Пирсонов коефицијент корелације (r)

	Брига		Соматска анксиозност		Когнитивни процеси		Скала у целини	
	r	p	r	p	R	p	r	p
Оцена из физичког васпитања	-.194	.000	-.229	.000	-.193	.000	-.250	.000

Корелационом анализом је показано да не постоји повезаност узраста ученика и анксиозности у настави физичког васпитања ни на једној од субскала PESAS-а, као ни на скали у целини. Такође, t-тест за независне узорке је показао да нема статистички значајних разлика између ученика који похађају основну и средњу школу.

Повезаност стања анксиозности у настави физичког васпитања и тренирања проверена је t-тестом за независне узорке (табела 7). Ученици који наводе да тренирају неки спорт показују статистички значајно нижи ниво анксиозности у односу на оне који не тренирају на све три субскеале и на скали PESAS у целини.

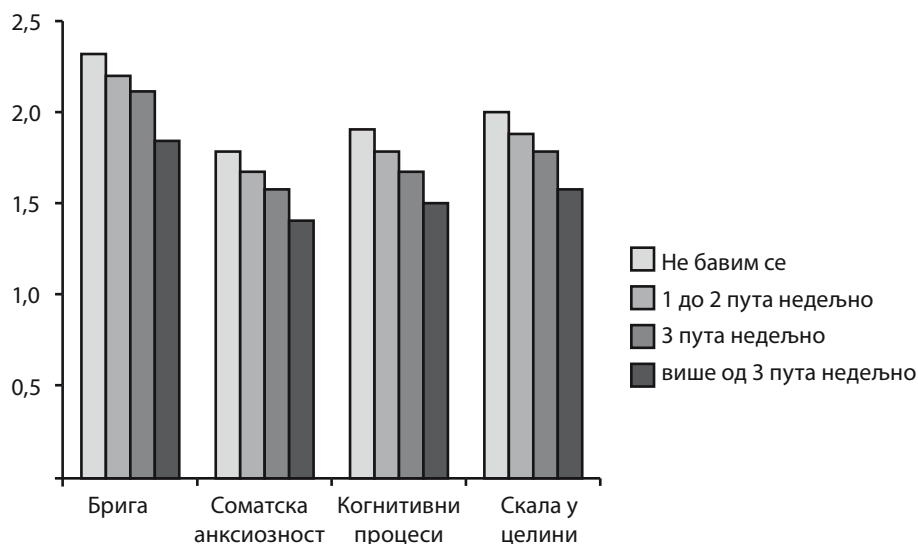
Табела 7: Повезаност тренирања неког спорта и анксиозности у настави физичког васпитања – дескриптивна статистика и t-тест за независне узорке

PESAS	Тренирање	N	M	SD	t	df	p
Брига	Тренира	359	1.86	1.06	-5.423	715	.000
	Не тренира	358	2.23	0.88			
Соматска анксиозност	Тренира	359	1.42	0.87	-5.564	715	.000
	Не тренира	358	1.69	0.56			
Когнитивни процеси	Тренира	359	1.56	0.66	-4.191	715	.000
	Не тренира	358	1.74	0.55			
Скала у целини	Тренира	359	1.61	0.71	-6.318	715	.000
	Не тренира	358	1.89	0.53			

Повезаност анксиозности у настави физичког васпитања и учесталости бављења физичким вежбањем ван часова физичког васпитања проверена је униваријантном анализом варијансе (графикон 1). Анализа варијансе је показала да постоје статистички значајни основни ефекти на свим субскалама инструмента PESAS и на скали у целини (*Брига*: $F(3,708)=9.13$, $p<.01$; *Соматска анксиозност*: $F(3,708)=10.50$, $p<.01$; *Когнитивни процеси*: $F(708)=15.44$, $p<.01$; *Скала у целини* $F(3,708)=16.94$, $p<.01$). Post hoc тестови

(LSD) су показали да ученици који се баве физичким активностима чешће од три пута недељно имају статистички значајно ниже скорове на скали PESAS и на свим њеним субскалама у односу на оне ученике који се не баве физичким активностима, или се баве два или три пута недељно. Ове разлике значајне су на нивоу 0.01. Поред тога, ученици који се не баве физичким вежбањем ван часова физичког васпитања имају значајно више скорове у односу на оне који се баве три пута недељно на субскалама *соматска анксиозност* ($p < .05$) и *когнитивни процеси* ($p < .01$). Остале разлике нису достигле статистичку значајност.

Графикон 1: Повезаност анксиозности у настави физичког васпитања и учесталости бављења физичким вежбањем ван наставе физичког васпитања



Дискусија

Први циљ овог истраживања био је проверити факторску структуру и метријске карактеристике инструмента за мерење анксиозности у настави физичког васпитања Physical Education State Anxiety Scale (PESAS). Резултати анализе главних компонената показали су да је у нашим условима добијена идентична трофакторска солуција коју су у свом истраживању добили Баркоукис и сарадници (Barkoukis et al, 2005). Прва главна компонента одговара фактору *брига* и односи се на негативна очекивања везана за постигнуће у настави физичког васпитања, друга фактору *соматска анксиозност* који се односи на телесне симптоме испољавања анксиозности и трећа фактору *когнитивни процеси* који се односи на симптоме анксио-

зности везане за обраду информација током часа физичког васпитања. Корелације добијених фактора су позитивне и умереног интензитета, што одговара резултатима које су добили Баркоукис и сарадници (Barkoukis et al, 2005; Barkoukis, 2007). Поред тога, резултати су показали да су метријске карактеристике (репрезентативност, поузданост и хомогеност) инструмента PESAS добре. Узимајући све то у обзир, можемо закључити да инструмент PESAS могу да примењују за испитивање анксиозности у нашим условима како будући истраживачи, тако и наставници који желе да утврде ниво анксиозности код својих ученика.

Следећи циљ овог истраживања био је испитати ниво анксиозности у настави физичког васпитања код ученика основне и средње школе, узраста од 12 до 17 година. Резултати су показали да је анксиозности код ученика овог узраста релативно ниска ($M=1.75$ за скалу у целини). Највеће скорове ученици добијају на скали *брига* ($M=2.04$), затим на скали *когнитивни процеси* ($M=1.65$) и на крају на скали *соматска анксиозност* ($M=1.55$). Из наведених података можемо закључити да је код наших ученика израженија когнитивна компонента анксиозног стања у односу на соматску. Иако су добијени резултати о нивоу изражености анксиозности охрабрујући, они ипак указују на то да бар код неких ученика постоји изражена анксиозност у настави физичког васпитања и да наставници треба да узму то у обзир приликом планирања и реализације наставе.

Трећи циљ нашег истраживања био је испитати релације анксиозности и неких од варијабли које потенцијално могу бити повезане с њом. Када је реч о полу ученика, резултати су показали да ученице имају израженију анксиозност на све три субскале инструмента PESAS, као и на скали у целини, у односу на ученике. Ти резултати су у складу с претходним истраживањима у којима су испитиване полне разлике у изражености анксиозности. Истраживања на адолесцентском узрасту показала су да девојчице показују виши ниво анксиозности у односу на дечаке (Barrío, Morreno-Rosset, Lopez-Martinez & Olmedo, 1997), као и виши ниво такмичарске анксиозности на популацији спортиста (Bacanac i Juhas, 2004). Такође, испитивање релације такмичарске анксиозности и полне улоге показало је да највиши ниво такмичарске анксиозности код спортисткиња које су усвојиле феминину полну улогу (Andersen & Williams, 1987). Иако узроке полних разлика у изражености анксиозности треба проверити даљим истраживањима, добијени резултати показују да у настави физичког васпитања треба обратити посебну пажњу на редуковање анксиозности код ученица.

Следећа анализа односила се на испитивање повезаности анксиозности у настави физичког васпитања и узраста ученика. Резултати су показали да нема статистички значајне корелације између ове две варијабле, као ни значајних разлика између ученика основне и средње школе, односно да

испитивану популацију можемо сматрати хомогеном у изражености анксиозности у настави физичког васпитања. Основна импликација оваквих резултата је да је инструмент PESAS погодан за примену код ученика од 12 до 17 година.

Раније смо нагласили да оцењивање ученика може бити један од извора анксиозности у настави (Barkoukis, 2007; McDevitt & Ormrod, 2002). Резултати овог истраживања показују да постоји значајна негативна корелација између оцене из физичког васпитања и анксиозног стања у настави физичког васпитања на све три субскеале инструмента PESAS и на скали у целини. Ова корелација показује да ученици са нижом оценом из физичког васпитања имају израженију анксиозност у настави. Иако природу ове повезаности треба детаљније проверити у наредним истраживањима, добијени резултати показују да треба вредновати рад ученика тако да изазива што мању анксиозност ученика.

Анализе повезаности анксиозности у настави физичког васпитања и бављења спортом и учесталости бављења физичким вежбањем ван наставе физичког васпитања дале су сличне резултате. Ученици који наводе да тренирају неки спорт показују статистички значајно нижи ниво анксиозности у односу на оне који не тренирају на све три субскеале и на скали PESAS у целини. Такође, ученици који наводе да се физичким активностима баве више од три пута недељно показују нижи ниво анксиозности у настави физичког васпитања у односу на ученике који се физичким активностима баве ређе. Ти резултати су у складу с резултатима истраживања о ефектима физичког вежбања на стање анксиозности код адолесценткиња које су физички неактивне (Lindwall & Lindgren, 2005). У овом истраживању је показано да је експериментални програм у трајању од шест месеци, који се састојао од различитих физичких активности од којих су неке испитанице саме бирале и предавања о здравом стилу живота, довео до знатног смањења стања анксиозности.

Можемо закључити да ученике треба подстицати да се што више баве спортом и физичким вежбањем у слободно време.

Закључци и педагошке импликације

Резултати овог истраживања су показали да скала за мерење стања анксиозности у настави физичког васпитања PESAS има добре метријске карактеристике, што је чини погодном за коришћење у нашој средини. Наставници физичког васпитања могу користити овај инструмент да би утврдили ниво анксиозности својих ученика и у складу с тим планирали наставни процес. Иако је анксиозност у настави физичког васпитања код наших ученика узраста од 12 до 17 година релативно ниска, резултати

показују да она ипак постоји. Имајући у виду чињеницу да анксиозност може имати негативне последице као што су ниско постигнуће у настави физичког васпитања, доживљај некомпетентности, ниско самопоштовање, избегавање наставе физичког васпитања и физичких активности уопште, потребно је у настави редуковати све оне факторе који потенцијално могу изазвати анксиозност. Наставу физичког васпитања треба засновати на претходном искуству ученика и створити мотивациону климу оријентисану на процес учења и усавршавања различитих вештина. Посебну пажњу треба обратити на редуковање анксиозности код ученица, као и на процес евалуације постигнућа у физичком васпитању. Такође, ученике треба подстицати да се што више баве физичким активностима ван редовних часова физичког васпитања.

Напомена: Чланак представља резултат рада на пројектима „Ефекти примењене физичке активности на локомоторни, метаболички, психо-социјални и васпитни статус популације Републике Србије“ (евб. III47015) и „Идентификација, мерење и развој когнитивних и емоционалних компетенција важних друштву оријентисаном на европске интеграције“ (евб: 179018) чију реализацију финансира Министарство просвете и науке Републике Србије.

Литература

- Andersen, M. B. & Williams, J. M. (1987). Gender role and sport competition anxiety: A re-examination. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 58, 52-56.
- Bacanac, Lj. & Juhas, I.(2004). Level of sport competitive anxiety trait as a function of sex, age, and sport experience. *Third Interantional Scientific Congress "Sport, Stress, Adoption"*, Sofia, November, 19-21,2004, pp.85-94.
- Barrio, V., Morreno-Rosset, C., Lopez-Martinez, R. & Olmedo, M. (1997). Anxiety, depression and personality structure. *Personality and Individual Differences*, 23(2), 327-335.
- Barkoukis, V. (2007). Experience of state anxiety in physical education. In Liukkonen, J., Auweele, Y.V., Vereijken, B., Alfermann, D. & Theodorakis, Y. (Eds), *Psychology for physical educators: student in fokus* (pp: 57-73). Champaing, IL: Human Kinetics.
- Barkoukis, V., Tsorbatzoudish, H., Grouios, G. & Rodafinos, A. (2005). The development of a physical education state anxiety scale: a preliminary study. *Perceptual and motor skills*, 100, 118-128.
- Cox, R. H. (2005). *Психологија спорта - концепти и примјене*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Hanton, S., Mellalieu, S.D. & Hall, R. (2002). Re-examining the competitive anxiety trait-stait relationship. *Personality and Individual Differences*, 33, 1125-1136.
- Knežević, G. i Momirović, K. (1996). RTT9G i RTT10G: Dva programa za analizu metrijskih karakteristika kompozitnih mernih instrumenata. U Kostić, П. (Ur.), *Merenje u psihologiji 2. Primena računara u psihologiji*. Beograd: Institut za kriminološka i sociološka istraživanja.
- Lindwall, M. & Lindgren, E. C. (2005). The effects of a 6-month exercise intervention programme on physical self-perceptions and social physique anxiety in non-physically active adolescent Swedish girls. *Psychology of Sport and Exercise*, 6, 643-658.

- Lundqvist, C. & Hassmen, P. (2005). Competitive state anxiety inventory-2 (CSAI-2): Evaluating the Swedish version by confirmatory factor analyses. *Journal of Sport Sciences*, 23(7), 727-736.
- Ma, W. F., Yen, W. J., Chen, W. C., Chang, H. J., Huang, X. Y. & Lane, H. Y. (2009). Roles of State and Trait Anxiety in Physical Activity Participation for Adults with Anxiety Disorders. *Journal of Formosan Medical Association*, 108(6), 481-492.
- Martens, R., Vealey, R. S., Burton, D., Bump, L. A. & Smith, D. E. (1990). Development and validation of the Competitive State Anxiety Inventory – 2. In R. Martens, R. S. Vealey & D. Buton (Eds.), *Competitive anxiety in sport* (pp.117-178). Champaign, IL: Human Kinetics.
- McDevitt, T. M. & Ormrod, J. E. (2002). *Child Development and Education*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.
- Robazza, C., Bortoli, L., Carraro, A. & Bertollo, M. (2006). ‘I wouldn’t do it; it looks dangerous’: Changing students’ attitudes and emotions in physical education. *Personality and Individual Differences*, 41, 767-777.
- Spielberger, C. D. & Sydeman, S. J. (1994). State-Trait Anxiety Inventory and State-Trait Anger Expression Inventory. In M. E. Maruish (Ed.), *The Use of Psychological Testing for Treatment Planning and Outcomes Assessment*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Weinberg, R. S. & Gould, D. (2007). *Foundations of sport and exercise psychology*. Champaign IL: Human Kinetics.
- Yli-Piipari, S., Watt, A., Jaakkola, T., Luikkonen, J. & Nurmi, J. (2009). Relationships between physical education students’ motivational profiles, enjoyment, state anxiety and self-reported physical activity. *Journal of Sport Science and Medicine*, 8, 327-336.

Подаци о ауторима:

*др Ана Орлић, Факултет спорта и физичког васпитања,
Универзитет у Београду
Благоја Паровића 156
anaorlic@gmail.com*

*Слађана Илић, мастер, професор физичког васпитања и спорта
sladjailic@gmail.com*

*Душанка Лазаревић, доктор психолошких наука, редовни професор
Факултет спорта и физичког васпитања, Универзитет у Београду
Благоја Паровића 156
dusanka.la@gmail.com*

Сања Благданић¹
Учитељски факултет
Јелена Пешић
Институт за психологију
Филозофског факултета
Весна Картал
Завод за вредновање квалитета
образовања и васпитања
Београд

UDK -
ID

Прегледни чланак
НВ. LXI 3. 2012.
Примљен: 28. II 2012.

КРИТЕРИЈУМСКИ ТЕСТОВИ ЗНАЊА У ФУНКЦИЈИ СПОЉАШЊЕГ ВРЕДНОВАЊА И САМОВРЕДНОВАЊА РАДА ШКОЛЕ

Апстракт *У раду се анализира и образлаже улога критеријумских тестова знања, односно стандардизованих процена ученичких постигнућа, у остваривању конструктивне интеракције између спољашњег вредновања и самовредновања рада школе, као и сумативне и формативне функције вредновања. У првом делу смо покушали да проблемски сагледамо улогу критеријумских тестова у потврђивању валидности самовредновања, мотивисању школа за спровођење самовредновања и подржавању самовредновања у функцији унапређивања квалитета образовног рада. У другом делу рада су могуће примене критеријумских тестова разрађене и илустроване на примеру пројекта „Израда годишњег теста за испитивање ученичких постигнућа на крају четвртог разреда основне школе за предмет Природа и друштво“ Завода за вредновање квалитета образовања и васпитања. Настојали смо да покажемо како се анализе образовних постигнућа ученика, засноване на наставним садржајима, нивоима постигнућа или врсти компетенција могу користити као полазна основа за школско развојно планирање и континуирано унапређивање свакодневне наставне праксе у готово свим подручјима (само)вредновања.*

Кључне речи: *критеријумски тестови, спољашње вредновање, самовредновање, природа и друштво*

CRITERION REFERENCED KNOWLEDGE TESTS IN THE FUNCTION OF EXTERNAL EVALUATION AND SELF- EVALUATION OF THE SCHOOL PERFORMANCE

Abstract *The focus of the article is on the role of criterion referenced knowledge tests (CRKT), i.e. standardized evaluation of students' attainments, in creating constructive interaction between external evaluation and school performance self-evaluation, as well as on summative and formative functions of evaluation. In the first part we tried to critically analyze the roles of CRKT in the confirmation of the validity of self-evaluation, in enhancing the motivation of the school to conduct self-evaluation and in supporting self-evaluation in the function of enhancing the quality of edu-*

¹ blagdanic@gmail.com

ational work. The second part of the article offers possible applications of CRTK-s elaborated and illustrated by an example of the project "Development of final annual tests for evaluating the students' achievements in the subject Nature and Society at the end of the fourth year of elementary school" of the Institute for Quality Education. We tried to show how the analyses of the students' educational achievements, based on curricular contents, levels of attainment or types of competencies can be used as a starting point for the school's developmental planning and continual enhancing of everyday teaching practice in almost all areas of (self)-evaluation.

Keywords: *critterion* referenced tests, external evaluation, self-evaluation, Nature and Society.

СТАНДАРТНЫЕ ТЕСТЫ ЗНАНИЙ В ФУНКЦИИ ВНЕШНЕЙ ЭВАЛЬВАЦИИ И САМОЭВАЛЬВАЦИИ РАБОТЫ ШКОЛЫ

Резюме *В работе обсуждается роль стандартных тестов знаний, т.е. стандартизированного процесса определения уровня знаний учеников в осуществлении конструктивной иперакции внешней эвальвации и самооэвальвации работы школы, а также рассматриваются суммирующие и развивающие функции тестирования. В первой части работы мы попытались объяснить роль стандартных тестов в подтверждении валидности самооэвальвации, затем мотивацию школ для проведения самооэвальвации в целях актуализации и улучшения качества образования. Во второй части разрабатываются потенциальные возможности применения стандартных тестов на примере проекта „Подготовка итогового теста для определения уровня знаний учеников четвертого класса основной школы по учебному предмету природоведение и обществоведение”. Нам хотелось показать как анализ образовательных успехов учеников, основанный на содержании обучения, уровне знаний или виде компетенции, можно использовать в качестве исходного положения в процессе планирования непрерывной актуализации процесса обучения и образования.*

Ключевые слова: *стандартные тесты, внешняя эвальвация, самооэвальвация, природоведение и обществоведение.*

Последњих деценија актуелне су промене у самом концепту, као и у доминантним моделима праксе вредновања квалитета образовања. Један од заједничких именитеља тих промена јесте ново виђење односа између три основне улоге процеса вредновања, односно померање акцента са *контроле и провере успешности* рада школа на вредновање у функцији *унапређивања квалитета* наставе и учења (De Grauwe & Naidoo, 2004). Разумљиво је да у контексту ових промена традицију спољашњег вредновања рада школа допуњује (а негде и замењује) снажна подршка самовредновању, које школи омогућава позицију равноправног учесника у процењивању ефикасности образовног процеса, планирању развоја и управљању променама (Бојанић и сар., 2005; Dallin, 1998; De Grauwe, 2004; MacBeath, 1999).

Стручњаци који се баве образовањем и креирањем образовних политика слажу се у томе да различите циљеве и механизме вредновања треба

схватити као *комплементарне*, као и у напору да се развије свеобухватан и кохерентан систем вредновања квалитета образовања (Бојанић и сар., 2005; De Grauwe, 2004; Ковач-Церовић и сар., 2004; Nevo, 2001). Остваривање јединства коме се тежи захтева анализирање односа између спољашњег вредновања и самовредновања, односно сумативне и формативне функције вредновања, као и идентификовање услова који омогућавају њихову конструктивну интеракцију (Nevo, 2001). Управо с тим циљем анализираћемо улогу критеријумских тестова знања и покушати да образложимо зашто они имају једну од кључних улога у остваривању продуктивне интеракције између поменутих врста и функција вредновања. Могуће примене критеријумских тестова разрадићемо и илустровати на примеру пројекта *Израда годишњег теста за испитивање ученичких постигнућа на крају четвртог разреда основне школе за предмет Природа и друштво*, Завода за вредновање квалитета образовања и васпитања.

Критеријумски тестови знања као спона између спољашњег вредновања и самовредновања

„У многим образовним системима изгледа да нико не воли спољашњу евалуацију, а нико не верује унутрашњој евалуацији“ – овом провокативном, мада можда преоштром тезом, Нево (Nevo, 2001, стр. 104) отвара питање односа између спољашњег вредновања и самовредновања. У радовима који се баве анализом тог односа обично се наглашава да спољашња евалуација има три функције: она *валидира*, *подстиче* и *подржава* процес самовредновања (De Grauwe, 2004; Nevo, 2001). С друге стране, самовредновање омогућава да школа, као стварни носилац промена, на јединствен начин асимилира опште стандарде квалитета и на темељу објективних података о исходима образовног процеса *осмисли*, *планира* и *спроведе акције* у циљу његовог унапређења (Nevo, 2001; Ryan *et al.*, 2007). У наставку текста анализираћемо улогу стандардизованих, критеријумских тестова знања у сваком од наведених аспеката интеракције између спољашњег вредновања и самовредновања. Иако су они међусобно повезани и само условно одвојиви, разматраћемо их засебно ради веће прегледности и изоштравања различитих улога тестова.

Тестови као потврда валидности самовредновања. Упркос снажној подршци самоевалуацији постоје одређене резерве у погледу њене објективности и веродостојности, односно потреба да се валидност самовредновања потврди или легитимише спољашњим вредновањем (Nevo, 2001). У већини образовних система опстаје уверење да је нека врста спољашњег надзора и провере остварених резултата неопходна да би се заиста осигурао

квалитет рада у школама (De Grauwe, 2004). У том контексту, тестирање образовних постигнућа ученика постало је можда и кључни механизам за проверу ефективности рада школа, али и квалитета образовања у целини. Објективно вредновање ефеката образовног рада незамисливо је без стандардизованих процена ученичких постигнућа, „систематског прикупљања квантитативних и квалитативних података добијених на основу провере постигнућа ученика и школа (...) и њихове интерпретације у односу на стандарде, критеријуме и постављене циљеве“ (Ковач-Церовић и сар., 2004, стр. 18).

За саму школу, као и за институције надлежне за праћење квалитета образовања, постигнућа ученика на националним и међународним тестирањима најбољи су „тест реалности“ и објективни показатељ квалитета образовног процеса или ефективности мера предузетих ради унапређивања тог квалитета. Међутим, иако је то можда најочигледнија добит од примене тестова, она свакако није једина: кључно питање је у којој мери и на које начине ће резултате тестирања, који „делују импресивно са својом ауром научне прецизности“, искористити школа и колико ће заиста утицати на промене у раду и будућа постигнућа (De Grauwe & Naidoo, 2004, стр. 12).

Тестови као подстицај за самовредновање. Спољашње вредновање може на више начина стимулирати самовредновање у школама: не само да се унутрашње вредновање некада спроводи као претходни услов за спољашњу евалуацију, већ се схвата и као корисна пракса која школу припрема за спољашње вредновање и олакшава суочавање са постављеним захтевима контроле квалитета (De Grauwe, 2004; Nevo, 2001). Нама се чини да постигнућа ученика на стандардизованим тестовима имају посебно важно место у мотивисању школа за самовредновање управо зато што омогућавају објективан увид у стварне исходе њиховог рада, односно квалитет знања и вештина које су ученици изградили након одређеног периода школовања. Искуство показује да „чак и када се настава пажљиво планира и реализује методама које активно укључују ученике, стварни исходи учења често имају мало везе с очекиваним“ (William, 2011, стр. 3). У том контексту, могло би се рећи да су стандардизовани тестови најбољи „критички пријатељ“ школама: објективни подаци о оствареним исходима учења и могућност њиховог поређења са националним стандардима и резултатима међународних тестирања извор су аутентичне мотивације за унапређење образовног рада, увођење потребних промена и вредновање њихових резултата.

Ова врста употребе тестова може имати и мање продуктивне ефекте. Пре свега мислимо на опасност од тога да се њен смисао погрешно и поједностављено схвати као притисак да се повећају тестовни резултати учени-

ка. Истраживања показују да резултати националних тестирања мотивишу школе на акције чији је превасходни циљ остваривање бољих тестовних постигнућа ученика те стога немају аутентични смисао побољшавања квалитета образовног рада (Corbet & Wilson, 1991; Herman & Golan, 1992). Неки аутори чак постављају питање да ли се бољи резултати ученика на тестовима уопште и могу сматрати показатељима напредовања у смисленом учењу и овладавању компетенцијама које су шире од специфичних захтева тестова (Shepard, 1990; Smith, 1991). Они такође упозоравају и на случајеве „варања“ и манипулисања тестовним резултатима као пратеће ефекте усмерености школа превасходно ка што бољем постигнућу на тестирањима.

Тестови као подршка самовредновању. У стручним радовима, као и у стратешким документима о развоју система вредновања образовања, инсистира се на томе да спољашња евалуација треба и да на различите начине подржи процес самовредновања у школама (Бојанић и сар., 2005; De Grauwe, 2004; Nevo, 2001). Кључни предуслов за то јесте постојање уједначених критеријума, показатеља и процедура вредновања (видети више у Бојанић и сар., 2005). У тако конципираном систему подршке школама, критеријумски тестови за вредновање ученичких постигнућа имају важну улогу јер омогућавају операционализацију кључних знања и вештина из одређеног предмета, као и објективну процену степена у коме су ученици овладали тим компетенцијама. Подразумева се и сарадња с одговарајућим националним центром за евалуацију, јер битни ослонци самовредновања постају резултати постигнути на националном тестирању из одређених наставних предмета и поређење са национално дефинисаним показатељима постигнућа (Граховац и Игњатовић, 2008).

Наравно, крајњи смисао ове подршке јесте усмеравање и вођење *акција у циљу унапређивања квалитета* образовног рада у школама. На основу анализе резултата тестирања идентификују се добри показатељи које школа настоји да одржи у даљем раду, док се за слабије показатеље траже могући узроци и дефинишу конкретне стратегије за њихово побољшање. Стандардизоване процене ученичких постигнућа виде се као једно од главних средстава за унапређивање рада школа јер омогућавају утврђивање јаких и слабих страна образовног рада на темељу објективних података и поређења са националним стандардима и показатељима постигнућа. Ову улогу стандардизовани тестови задржали су и у високодецентрализованим образовним системима у којима школе имају велику аутономију у процесу вредновања (De Grauwe, 2004).

Не спорећи поменуто улогу тестова у унапређивању квалитета рада школа, неки аутори проблематизују управо последњи (и најважнији) корак, а то је *коришћење* резултата тестирања за анализирање конкретних акција и смишљање стратегија које су потребне да би се унапредио квалитет наставе

и учења (Black & Wiliam, 1998; De Grauwe, 2004; Natriello, 1987). Проблем виде у томе што се нагласак пре ставља на анализу квантитативних резултата, како би се увидело где је раскорак између жељених и остварених постигнућа, него на „изградњу заједничког рефлексивног процеса“ у коме би се подаци о постигнућу користили за планирање акција и стратегија у функцији унапређивања рада наставника и школе у целини (De Grauwe, 2004, стр. 78). На овај начин не остварује се пуни потенцијал повратних информација које школе добијају вредновањем ученичких постигнућа. Једино добро промишљене стратегије коришћења тих информација у процесу континуираног мењања постојеће праксе могу заиста водити ка конструктивном прожимању и „цикличном смењивању самовредновања /вредновања и акционог и развојног планирања (Бојанић и сар. 2005, стр. 18). У делу рада који следи покушаћемо да и из тог угла сагледамо могуће примене критеријумских тестова знања.

Годишњи тест из природе и друштва као ослонац вредновања рада школе

У оквиру реформе основног образовања започете 2001. године покренуте су бројне активности ради унапређивања праћења и вредновања рада у школама (Хавелка и сар., 2003). Током 2008. и 2009. године, у Заводу за вредновање квалитета образовања и васпитања развијени су критеријумски тестови за испитивање ученичких постигнућа из српског језика, математике и природе и друштва, на крају четвртог разреда основне школе. Као даља подршка наставницима разредне наставе и својеврстан наставак поменутог пројекта, током 2011. године израђене су и збирке задатака из истих предмета.

Полазна основа за израду критеријумских тестова била је анализа циљева и садржаја наставних програма од првог до четвртог разреда основне школе (образовни стандарди дефинисани су тек 2010. године). На основу те анализе, стручни тим за израду критеријумског теста из природе и друштва дефинисао је исказе (дескрипторе) којима се прецизно описују очекивани исходи учења овог предмета на крају четвртог разреда основне школе. С обзиром на развојне могућности деце млађег школског узраста и природу самог наставног предмета, очекивани исходи односили су се превасходно на репродукцију, разумевање и примену наученог. Затим су конструисани задаци којима су покривени сви искази, односно кључни садржаји наставних програма.

Након пилот-тестирања, које је првенствено служило за проверу квалитета задатака, у априлу 2009. године спроведено је главно тестирање на репрезентативном узорку од 1.842 ученика четвртог разреда. На основу

анализе ученичких постигнућа, за све исказе који описују очекиване исходе учења одређено је *минимално постигнуће*, изражено процентом ученика за које се очекује да имају та знања и вештине, односно да успешно реше задатке којима су дати искази операционализовани. Мада су резултати тестирања били главни оријентир приликом одређивања минималних постигнућа, стручни тим није био у обавези да се стриктно придржава емпиријских података, већ су вршене и корекције на основу експертских процена чланова тима. Интервенције тима огледале су се углавном у подизању емпиријски добијених нивоа постигнућа у случајевима када су они били испод очекиваних, у смислу важности датих исхода за наставу овог предмета и даљег школовања².

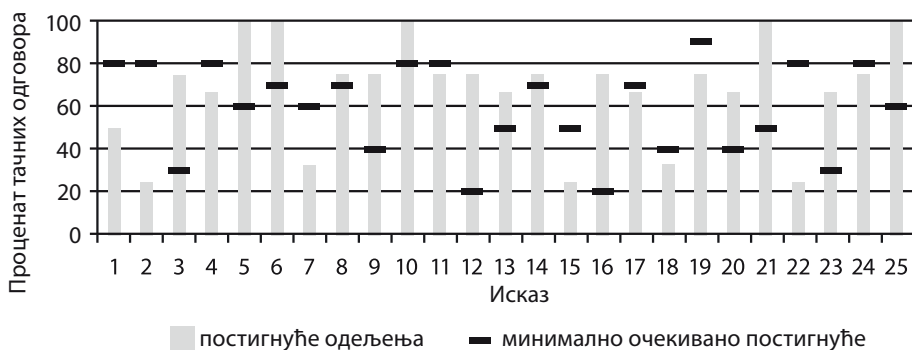
Свим основним школама је крајем маја 2009. године дистрибуирано електронско издање критеријумских тестова, које је поред четири свеске са задацима садржавало и опште упутство о коришћењу тестова, као и техничка упутства за организацију и извођење тестирања, кодирање одговора, унос и обраду података. Саставни део овог електронског материјала био је и софтвер који омогућава школама да на једноставан начин статистички обраде податке добијене тестирањем. Од школа се очекивало да у последњем тромесечју те школске године, сходно својим могућностима, спроведу тестирање, али и да тестове наставе да користе у процесу самовредновања образовног рада. Размотримо на које све начине тестови и пратећи материјал који су школе добиле могу да послуже као ослонац у (само)вредновању и унапређивању квалитета рада школе, а пре свега квалитета наставе и учења.

Објективан увид у остварене резултате. Постигнућа ученика на тестовима који садрже задатке проверених метријских карактеристика, као и показатеље постигнућа дефинисане на националном нивоу, омогућавају школи објективне и упоредиве податке о оствареним исходима учења датог предмета. За саму школу, али и за спољашње евалуаторе њеног рада, ови подаци су важан *извор доказа* о обиму и квалитету ученичких знања, а уједно и нека врста *потврде ваљаности* процена заснованих на другим изворима података, као што су школске оцене и успех ученика, или упитнички подаци о томе како наставници, родитељи и сами ученици процењују квалитет знања стечених у школи. Посматрано у контексту захтева за континуираним процесом унапређивања образовног рада, посебно је важно то што годишњи тестови омогућавају да се из године у годину добије увид у „специфичан, мерљив напредак у постигнућима ученика на тестирањима и испитима“ (Saunders, 1999, стр. 415).

² На пример, иако су резултати показали да 33% четвртака тачно решава задатке којима се испитује знање о улогама различитих људских делатности, стручни тим је проценио да би најмање 50% ученика требало да овлада овим знањем на крају четвртог разреда.

Софтвер који прати електронско издање тестова омогућава школама да након уноса података са свог тестирања добију веома прегледне приказе остварених резултата. Један од њих је графикон (слика 1), на коме је за сваки исказ о очекиваном исходу учења (односно задатак преко којег је операцио-нализован) приказано постигнуће одељења (стубац) у односу на минимално очекивано постигнуће (попречне линије).

Слика 1: Графички приказ успеха једног одељења по исказима



На овај начин, наставници (али и други корисници) могу лако уочити у којим исходима учења су њихова одељења прескочила задати ниво, за које исходе су њихова постигнућа близу прага, а за које се може рећи да су резултати ученика испод очекиваних. По сличном принципу софтвер омогућава и јасан преглед постигнућа према тематским областима *Природа*, *Друштво* и *Кретање у простору и времену*. Наравно, увидом у остварена ученичка постигнућа тек почиње процес вредновања у функцији унапређивања квалитета образовног рада.

Смернице за развојно планирање. У контексту померања фокуса вредновања са провере успешности рада школа на унапређивање квалитета тог рада, главни смисао презентовања и анализе ученичких постигнућа на критеријумским тестовима јесте извођење релевантних импликација за побољшавање постојеће праксе. Анализа резултата које су ученици остварили, заједно са другим исходима самовредновања, школама омогућава сасвим конкретан увид у то шта су јаке и слабе стране постојећег начина рада. При томе, анализа ученичких постигнућа може бити усмерена у више правца. Први је идентификовање *тематских* области или специфичних наставних садржаја у чијем посредовању је, према резултатима тестирања, ученицима потребна већа и боља подршка од стране наставника. Анализа према очекиваним *нивоима постигнућа* (попречне линије на графикону 1) показала би којој категорији ученика је подршка најпотребнија: рецимо, у

случају да постигнућа ученика највише одступају код исхода за које је очекивано постигнуће високо, то би значило да је подршка највише потребна најслабијим ученицима, те да би појачавање допунске наставе и подршка овладавању базичним компетенцијама требало да буду један од приоритета у школи или одређеним одељењима. Слично томе, анализа усмерена на *природу компетенција* које се испитују одређеним задацима, могла би да покаже које врсте знања и вештина би требало у настави додатно подржати – да ли се треба усмерити на базично разумевање појмова и принципа или је тај основни ниво добро савладан, али треба више стимулисати примену знања у свакодневним ситуацијама, више нивое разумевања и сл. Истраживања показују да је управо ова врста диференцираности повратних информација о образовним исходима један од фактора који утичу на ефективност њихове примене у унапређивању наставе и учења (Wiliam, 2011).

Видимо да анализа постигнућа на критеријумским тестовима пружа корисне смернице за школско развојно планирање: утврђивање приоритетних задатака и планирање конкретних активности у циљу побољшања квалитета, не само у области *Образовна постигнућа*, већ у готово свим областима и подручјима вредновања (Бојанић и сар., 2005). У области *Школски програм и Годишњи програм рада*, један од показатеља квалитета јесте и њихова усклађеност са специфичним потребама ученика (на нивоу разреда и одељења), а управо анализа постигнућа према очекиваним исходима учења пружа увид у то које потребе ученика треба узети у обзир приликом програмирања рада. У области *Настава и учење*, повратне информације о обиму и квалитету знања ученика можда су и најважнија основа за доношење на подацима заснованих одлука о променама које треба остварити у процесу планирања и припремања наставе, иновирању метода наставног рада и учења (избор и примена одговарајућих дидактичко-методичких решења), као и у оцењивању ученика и праћењу њиховог напредовања.

Анализа ученичких постигнућа такође може бити и полазна основа за осмишљавање подршке процесу учења у области *Подршка ученицима*. Посебно бисмо нагласили импликације за програмирање рада у првом тромесечју петог разреда. Информације о образовним постигнућима четвртацима, као и анализе учитеља о њиховом напредовању, омогућавају да садржај и начин рада у овом прелазном периоду буду примеренији могућностима ученика, постојећем нивоу њихових знања и вештина. Тиме би се ублажио раскорак који често постоји на прелазу из разредне у предметну наставу и помогло да потоња делује не у „зони будућег“, већ у „зони наредног развоја“ ученика петог разреда (Виготски, 1983).

Ослонац за свакодневну праксу. У којој мери ће употреба критеријумских тестова заиста имати формативну вредност и водити ка унапређивању образовног рада, пре свега зависи од „непосредне праксе у учионици“,

од тога „у којој мери податке о ученичким постигнућима интерпретирају и користе наставници (...) како би се донеле одлуке о следећим корацима у настави, а које су боље од одлука које би биле донете без такве врсте података“ (Wiliam, 2011, стр. 11). Резултати метаанализа евалуативних истраживања потврђују да ефективност повратних информација највише зависи од спремности наставника да их на јединствен начин асимилира у процесу критичког преиспитивања властите праксе, као и да их систематски користи као основу за увођење потребних промена у непосредном процесу наставе и учења (Black & Wiliam, 1998; Brookhart, 2007; Fuchs & Fuchs, 1986). У процесу критичког промишљања и иновирања властитог рада, наставници могу на различите начине користити тестове и податке о постигнућима ученика.

Као операционализација очекиваних исхода учења, тестовни задаци могу бити добар подстицај за размишљање о томе како се циљеви и садржаји наставних програма (који су често недовољно прецизни) преводе у конкретна понашања ученика, преко којих се може утврдити јесу ли они заиста овладали одређеним знањима и вештинама. Искуство у изради критеријумског теста из природе и друштва уверило нас је да ова врста „превођења“ није нимало једноставна, а од кључне је важности за систематско померање фокуса наставе са садржаја на исходе, са активности наставника на активности ученика. Такође, један од резултата може бити и израда нових задатака, који се могу користити као пригодни тестови знања. Сарадња наставника може се огледати не само у размени задатака, него и у критичкој анализи њиховог квалитета, а поготово у заједничком преиспитивању везе између исхода и задатака. Уз подршку стручних сарадника, може се спровести и истраживање ради провере метријских карактеристика задатака или напредовања ученика. Овакве активности би у пуном смислу репрезентовале концепт вредновања заснован на професионализацији наставника и јачању капацитета самих школа (Ryan *et al.*, 2007).

Наравно, примена критеријумских тестова у непосредној наставној пракси није ограничена само на подржавање вредновања знања ученика. Већ смо говорили о томе да аутентични смисао њихове употребе није у вежбању ученика да решавају задатке сличне онима са тестирања и својеврсном „билдовању“ њихових постигнућа на тестовима. Поента је у континуираном коришћењу повратних информација о постигнућу ученика у практично свим сегментима процеса наставе и учења. Ефективно планирање и припремање наставног рада подразумева сталне корекције, које наставник уводи на основу анализе остварених исхода учења (Бојанић и сар., 2005). Они су најбољи и најрелевантнији показатељ тога којим садржајима из програма треба посветити додатну пажњу, а који можда захтевају и промену методичког приступа.

Подаци о оствареним исходима учења такође су и богати извор информација о специфичним грешкама у начину на које ученици разумеју научне појмове/принципе и различитим врстама заблуда у знању. Ове информације могу да помогну наставнику да предвиди потенцијалне грешке, али и да разуме њихово порекло и да их конструктивно разреши увођењем одређених промена у начину обраде датих наставних садржаја (Kahl, 2005). На сличан начин анализа ученичких постигнућа пружа смернице наставнику и у томе које врсте компетенција треба више подржати у процесу наставе. Корисно решење у подстицању виших нивоа мишљења и повећавању употребне вредности знања може бити заједничка анализа задатака који су се показали као тешки, као и проблемских задатака у којима се тражи разумевање граничних примера, мање очигледних веза у градиву или примена наученог у новим ситуацијама. Решавање различитих типова задатака код ученика уједно подстиче и развој информационе писмености, али и унутрашње мотивације за учењем, будући да их укључује у релевантне проблеме датих научних дисциплина, указује на употребну вредност знања у решавању тих проблема, као и на могуће примене школских знања у свакодневном животу.

Закључци

Када је реч о могућностима за остваривање продуктивне интеракције између спољашњег вредновања и самовредновања рада школа, једно од кључних питања је на који начин стандардизоване процене ученичких постигнућа могу да подрже самовредновање у функцији унапређивања квалитета образовног рада. Примена критеријумских тестова знања и дефинисање националних стандарда постигнућа данас се виде као један од главних ослонаца за унапређивање рада школа, будући да омогућавају објективан увид у то јесу ли и у којој мери активности у школи резултирале очекиваним исходима учења (Nevo, 2001). То је уједно и разлог због кога резултати националних (и међународних) тестирања све више заокупљају пажњу јавности и анализирају се у медијима, а не само у школама и стручним круговима.

Неспорно је да стандардизоване процене постигнућа ученика јесу битан ослонац у самовредновању школа и због тога што представљају објективну проверу успешности њиховог рада и својеврсну потврду валидности исхода самовредновања. Међутим, иако је то можда најочигледнија добит од примене тестова, она свакако није једина, а додали бисмо ни најважнија када је реч о унапређивању процеса наставе и учења. У померању акцента са сумативне на формативну улогу вредновања, кључно питање постаје у којој мери и на које начине ће школе заиста користити саме тестове и анализе резултата за анализирање конкретних акција и смишљање стратегија које

су потребне да би се унапредио квалитет наставе и учења. Неке од могућих примена размотрили смо на примеру годишњег теста из природе и друштва на крају четвртог разреда основне школе.

Информације добијене поређењем остварених резултата са минималним очекиваним постигнућима школама омогућавају сасвим конкретан увид у то шта су јаке и слабе стране постојећег начина рада. Објективни подаци о раскораку између жељених и остварених исхода у обиму и квалитету знања ученика најбољи су извор мотивације за увођење потребних промена у процес наставе и учења. Аутентични смисао ове мотивисаности, као што смо видели, не подразумева више праксе у раду на задацима који су слични онима са тестова, нити стављање акцента на повећавање тестовних постигнућа ученика. Поента је у критичком промишљању властите праксе и доношењу на доказима заснованих одлука о њеном иновирању и унапређивању.

Овај процес је, на нивоу школе, ситуиран у активностима стручних и одељенских већа, као и акционог и развојног планирања. На различитим примерима показали смо како се анализе резултата ученика, према тематским областима, нивоима постигнућа или врсти компетенција, могу користити као полазна основа за израду развојних и акционих планова у готово свим областима и подручјима самовредновања. Њих наравно могу користити и спољашњи евалуатори рада школе, приликом вредновања различитих области квалитета, али и за стицање увида у то у којој мери су резултати тестирања подробно анализирани и заиста искоришћени у релевантним сегментима развојног плана.

На нивоу наставника као „рефлексивних практичара“ (Schön, 1983), подаци о исходима учења, али и добри модели задатака, континуирано се могу примењивати у планирању и припремању наставе, увођењу и проверавању ефикасности методичких иновација, вредновању постигнућа ученика и подржавању процеса учења. Завршимо констатацијом да је кључни чинилац од кога зависи употребна вредност критеријумских тестова управо спремност наставника да на јединствен начин асимилира повратне информације о исходима учења, као и да те увиде стваралачки угради у иновирање непосредне наставне праксе.

Напомена: Овај чланак је резултат рада на пројектима „Идентификација, мерење и развој когнитивних и емоционалних компетенција важних друштву оријентисаном на европске интеграције“ (бр. 179018) и „Концепције и стратегије обезбеђивања квалитета базичног образовања и васпитања“ (бр. 179020), које финансира Министарство науке Републике Србије.

Литература

- Black, P. J., Wiliam, D. (1998): Assessment and classroom learning, *Assessment in Education*, Vol. 5, No. 1, 7–74.
- Бојанић, М. и сарадници (2005): *Приручник за самовредновање и вредновање рада школе*, Београд: Министарство просвете и спорта Републике Србије, British Council Serbia and Montenegro.
- Brookhart, S. M. (2007): Expanding views about formative classroom assessment: A review of the literature, in: J. McMillan (Ed.), *Formative classroom assessment: Theory into practice* (43–62), New York: Teachers College Press.
- Corbett, H. D., Wilson, B. L. (1991): *Testing, reform, and rebellion*, Norwood, N.J: Ablex Publishing.
- Dallin, P. (1998): *School Development*, London: Cassell.
- De Grauwe, A. (2004): School self-evaluation and external inspection: a complex couple, in: De Grauwe, A., Naidoo, J. (Eds.), *School evaluation for quality improvement* (71-83), Paris: International institute for educational planning.
- De Grauwe, A., Naidoo, J. (2004): School evaluation for quality improvement: issues and chalanges, in: De Grauwe, A., Naidoo, J. (Eds.), *School evaluation for quality improvement* (15-39), Paris: International institute for educational planning.
- Fuchs, L. S., & Fuchs, D. (1986): Effects of systematic formative evaluation: A metaanalysis, *Exceptional Children*, Vol. 53, No. 3, 199–208.
- Граховац, В., Игњатовић, С. (2008): *Анализа усаглашености система осигурања квалитета образовања у Србији са доминантним моделима у земљама Европске уније*, Београд: Завод за вредновање квалитета образовања и васпитања.
- Хавелка, Н., Хебиб, Е., Бауцал, А. (2003): *Оцењивање – приручник за наставнике*, Београд: Просветни преглед.
- Herman, J. L., Golan, S. (1992): *Effects of standardized testing on teachers and learning: Another look*, Los Angeles: Center for the Study of Evaluataon.
- Ковач-Церовић, Т. и сарадници (2004): *Квалитетно образовање за све: Изазови реформе образовања у Србији*, Београд: Министарство просвете и спорта Републике Србије.
- MacBeath, J. (1999): *Schools must speak for themselves: The case for school self-evaluation*, London: Routledge
- Natriello, G. (1987): The impact of evaluation processes on students, *Educational Psychologist*, Vol. 22, No. 2, 155–175.
- Nevo, D. (2001): School Evaluation: Internal or External, *Studies in Education Evaluation*, Vol. 27, 95-106.
- Ryan, K. E., Chandler, M., Samuels, M. (2007): What should school-based evaluation look like, *Studies in Educational Evaluation*, Vol. 33, 197–212.
- Schön, D. (1983): *The reflective practitioner: How professionals think in action*, New York: Basic Books.
- Shepard, L. (1990): Inflated test score gains: Is the problem old norms or teaching the test, *Educational Measurement: Issues and Practice*, Vol. 9. No. 3, 15-22.
- Smith, M. L. (1991): Meanings of test preparataon. *American Educational Research Journal*, Vol. 28, No. 3, 521-542.

Виготски, Л. С. (1983): *Мишљење и говор*, Београд: Нолит.

William, D. (2011): What is assessment for learning? *Studies in Educational Evaluation*, Vol. 37, 3-14.

Подаци о ауторима:

Др Сања Благоданић, асистент на Методици наставе природе и друштва, на Учитељском факултету у Београду.

Др Јелена Пешић, научни сарадник Института за психологију, Филозофског факултета у Београду.

Весна Картал, саветник-координатор за праћење остварености стандарда и вредновање васпитно-образовног рада и установа у Заводу за вредновање квалитета образовања и васпитања. Београд

УЛОГА ХЕМИЈСКИХ ДРУШТАВА У РЕШАВАЊУ ОБРАЗОВНИХ ИЗАЗОВА У ОБЛАСТИ ХЕМИЈЕ

Апстракт У раду је приказано формирање и рад пет хемијских друштава у свету, као и рад Српског хемијског друштва на пољу образовања. Циљ рада је да се кроз анализу активности друштава укаже на потенцијале у знању и искуству којим друштва располажу, на основу кога могу бити партнер држави у креирању образовне политике у области наставе и учења хемије. Друштва чине хемичари укључени у различите професионалне делатности што омогућава сагледавање потребних компетенција на тржишту рада и, према томе, унапређивање наставних програма хемије. У раду је приказано на који начин различита друштва брину о квалитету образовања и које активности предузимају, од промоције науке међу младима, стручног усавршавања наставника, побољшања услова за учење хемије, обезбеђивања наставних средстава, креирања нових наставних програма до праћења постигнућа ученика. Такође, друштва посебно брину о информисању чланова о новим достигнућима у науци и образовању кроз часописе друштва.

Кључне речи: хемијска друштва, промоција хемије, стручно усавршавање, часописи

ROLE OF CHEMICAL SOCIETIES IN ADDRESSING EDUCATIONAL CHALLENGES IN THE FIELD OF CHEMISTRY

Abstract The paper describes the formation and educational work of five foreign Chemical Societies as well as the work of the Serbian Chemical Society. The aim is to indicate, through an analysis of their work, the potentials in knowledge and experience the societies possess, and on the basis of which they can be partners to the state when creating educational policy in the field of teaching and learning chemistry. The members of the societies are chemists employed in different professional fields, which enables getting a fuller view of the competencies required by labor market and, subsequently, further development of chemistry curricula. The ways in which different societies care for the quality of education, which actions they undertake, from promotion of science among the young, in-service teacher training, activities to enhance chemistry learning, efforts to provide better equipment for schools, development of new curricula to monitoring students' achievements are also presented. The societies, additionally, take special care to inform the members about new developments in science and education through their bulletins and journals.

Keywords: Chemical Societies, promotion of chemistry, in-service teacher training, journals.

¹ mia_maric@yahoo.com

РОЛЬ ХИМИЧЕСКИХ ОБЩЕСТВ В РЕШЕНИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ВЫЗОВОВ В ОБЛАСФИ ХИМИИ

Резюме *В работе показано формирование и работа 5 химических обществ в мире и работа Сербского химического общества в сфере образования. На основе анализа работы обществ указывается на запас знаний и опыта этих обществ, что можно использовать в процессе определения образовательной политики в области преподавания и обучения химии. Члены общества - химики, принадлежат самым различным профессиональным сферам деятельности, знают какие компетенции необходимы на рынке, и следовательно - способны оказать помощь в актуализации программ обучения химии. В работе показано каким способом некоторые общества заботятся о качестве образования и чем они конкретно занимаются - от промоции науки среди молодежи, повышения квалификации преподавателей, создания лучших условий для преподавания химии, заботы об условиях работы в школах, составления новых программ обучения - до анализа успеваемости учащихся. Особое внимание уделяется журналам, в которых публикуются статьи о достижениях химической науки и в области образования.*

Ключевые слова: *химические общества, промоция химии, повышение квалификации, журналы.*

Увод

На иницијативу Међународне уније за чисту и примењену хемију (IUPAC) и Унеска, Генерална скупштина Уједињених нација прогласила је 2011. годину за међународну годину хемије. Тиме је одато признање досадашњим достигнућима у области хемије и изузетном доприносу хемије добробити човечанства. Истовремено, препознато је да би даљи развој хемије као науке требало да иде ка решавању глобалних изазова с којима се суочавамо у 21. веку, као што су постепено нестајање резерви фосилних горива, загађење животне средине и климатске промене, недостатак хране за све бројнију људску популацију, пандемије нових болести. За даљи развој хемијске науке неопходно је обезбедити константан прилив нових кадрова са одговарајућим образовањем у области хемије.

Значај и неопходност квалитетног образовања у области хемије постали су актуелни током 19. века, када је недостатак хемичара почео да кочи развој економски уносних привредних делатности у којима је неопходна примена хемије. Улогу предводника у борби за квалитетније образовање у области хемије тада су, у сарадњи са државним органима у области образовања, на себе преузела национална хемијска друштва.

Крајем 19. века Србија је била релативно слабо економски развијена, а број хемичара у земљи мали. Међутим, захваљујући залагању и визији неколико најеминентнијих хемичара тога времена, предвођених Марком Леком,

у Србији је 1897. основано Српско хемијско друштво (Војовић, 1997; Српско Хемијско Друштво, 2011). Друштво је као један од својих основних циљева навело развој и унапређивање образовања у области хемије. Најстарија секција Српског хемијског друштва је Наставна секција, основана 1950. године (Војовић, 1999). Све до краја осамдесетих година прошлог века, Наставна секција је била један од најактивнијих огранака у оквиру Друштва. Током деведесетих година прошлог века Секција је, упркос тешким околностима, успела да се одржи и настави рад.

Током кризних година квалитет образовања је опадао, а један од показатеља стања у образовању у области хемије и других природних наука јесу резултати PISA и TIMSS тестирања (Baucal i Pavlović-Babić, 2010; Šišović, 2005; Trivić i sar., 2011). Квалитет образовања у области природних наука се мора унапређивати, а према члану 51. Закона о основама система образовања и васпитања Републике Србије, стручна друштва имају право да дају мишљење и предлоге за унапређивање образовно-васпитног рада и да раде у комисијама и тимовима који се баве образовањем и васпитањем.

Циљ овог рада јесте да се истраже активности на унапређивању образовне политике и квалитета наставе хемије неких од најстаријих националних хемијских друштава у свету, затим друштава у региону, као што је Хрватско хемијско друштво и Хемијско друштво Словеније, као и рад Српског хемијског друштва, ради сагледавања потенцијала у знању и искуству које друштва имају и које држава може да користи у решавању најзначајнијих изазова у области образовања.

Британско Краљевско хемијско друштво

Најстарије хемијско друштво у свету, претеча данашњег Краљевског хемијског друштва, основано је 1841. у Лондону. Један од првих проблема с којим се новоосновано Друштво суочило био је недостатак образованих хемичара који су могли да држе корак са убрзаним развојем прехранбене индустрије, пољопривреде, фармације, медицине и других привредних грана у којима је неопходна примена хемије. Услед недостатка стручњака широм земље су се готово свакодневно дешавали инциденти попут тровања неадекватно конзервираном храном, велике залихе житарица су пропадале јер нису чуване у одговарајућим условима, у погонима фабрика долазило је до експлозија и гушења радника отровним гасовима (Royal Society of Chemistry, 2011).

Ради решавања проблема Друштво је покренуло иницијативу за оснивање образовне установе која би будућим хемичарима омогућила врхунско теоријско и практично образовање у области хемије. Британски парламент је 1877. подржао оснивање института за хемију. Од самог оснивања Институт

је остварио блиску сарадњу са Хемијским друштвом Лондона, које је преузело на себе задатак да професоре с Института константно извештава о новим открићима у области хемије, којих је током 19. века било много, како би они одмах могли да их пренесу својим студентима. Захваљујући тој сарадњи квалитет образовања на Институту је био тако висок, а успех у раду оних који су га завршили тако очигледан, да је већ 1885. Институт добио покровитељство Монархије и постао Краљевски институт за хемију.

Сарадња Друштва и Института је настављена током 20. века, а 1980. дошло је до њиховог уједињења и формирања Краљевског хемијског друштва. Краљевско хемијско друштво тренутно има око 47.500 чланова из земље и иностранства и по броју чланова је највеће хемијско друштво у Европи (Royal Society of Chemistry, 2011).

Насупрот седамдесетим годинама 19. века, када су у Великој Британији улагани огромни напори да се обезбеди квалитетно образовање у области хемије, почетком 21. века ситуација се променила и због финансијских проблема дошло је до затварања појединих катедара за хемију. Краљевско хемијско друштво спровело је 2003. године истраживање о финансирању катедара за хемију на осам универзитета у земљи. Утврђено је да свих осам катедара обухваћених истраживањем у периоду 2002-2003. нису имале довољно финансијских средстава за рад. Највише новца се трошило на обезбеђивање хемикалија и лабораторијског посуђа за студенте, као и за режијске трошкове. Око 80 одсто финансирања обезбеђивала је држава, а 20 одсто је долазило из сарадње са хемијском индустријом. Испоставило се да је компанијама било далеко исплативије да се истраживања за њихове потребе изводе на неком од универзитета него да их саме изводе. У условима када је држава по студенту који похађа лабораторијске вежбе плаћала само 1,7 пута више него за студенте који немају лабораторијски рад, а хемијске компаније за истраживања плаћају знатно мање новца него што су реални трошкови истраживања, финансијски проблеми су били неизбежни.

Активности које је предузело Краљевско хемијско друштво на основу снимљеног стања обухватиле су интензивну медијску кампању, чији су резултати били повећање улагања хемијских компанија универзитетима. Истовремено, Друштво се обратило највишим органима власти у области образовања, истичући да ће се без опремљених хемијских лабораторија на универзитетима, високообразованог и мотивисаног наставног особља ускратити могућност генерацијама младих хемичара да стекну квалитетно образовање, због чега ће држава у целини трпети озбиљне последице. Захваљујући кампањи Друштва, почела је да се мења ситуација од 2006. и да се улажу знатна материјална средства у оснивање и опремање лабораторија и свеобухватно унапређивање наставе хемије на универзитетском нивоу.

Осим на универзитетском, Друштво је посвећено унапређивању наставе хемије и на осталим нивоима образовања. У јуну 2008. Друштво је организовало тестирање за ученике узраста 16 година под називом „петодеценијски изазов“. Око 1.300 ученика из целе земље је добило прилику да провери своје знање на тесту који је био доступан путем интернета. Тестирање је показало да постоје озбиљни проблеми у образовању у области хемије, јер су ученици процењени као најбољи у својим школама у просеку успели да реше свега 25 одсто задатака. Реакција Друштва на резултате била је петиција упућена Парламенту у којој се захтевало хитно спровођење мера ради унапређења квалитета наставе хемије, али и квалитета наставе осталих предмета у оквиру којих се изучавају природне науке у школама. Друштво је предложило да се уложе додатна средства за обнављање и модернизацију школских лабораторија, јер је спроведено истраживање показало да око 65 одсто лабораторија једва да задовољава основне стандарде за рад, док се чак 21 одсто лабораторија може сврстати у категорију неопремљених и небезбедних. Парламент је крајем 2008. одобрио дугорочни програм финансирања школа широм земље, а Друштво с великом пажњом прати на који начин се средства намењена за опремање школских лабораторија користе.

Поред залагања за боље услове за рад, Друштво је предузело активности за унапређивање начина евалуације ученичких постигнућа. Године 2010. упутило је званичан допис секретару за образовање у коме је понуђена стручна помоћ за састављање нових стандардизованих тестова за проверу знања хемије.

Током лета 2011. Друштво је покренуло пројекат под називом „Хемијски пејзаж“, у оквиру кога је од свих хемичара у земљи, било да се баве наставом, научним истраживањима или раде у хемијској индустрији, затражило мишљење у ком правцу би требало да буде усмерена образовна политика Велике Британије у области хемије до 2020. године како би се осигурало да сви млади и талентовани људи добију адекватно образовање. Друштво настоји да формира квалитетан акциони план који ће осигурати развој образовања у области хемије, а тиме и развој целокупне хемијске науке.

Краљевско хемијско друштво доприноси унапређивању наставе хемије и кроз часопис *Chemistry education research and practice* (CERP). Његов основни циљ је публикување резултата истраживања како би наставници хемије могли да их користе за унапређивање наставне праксе. Показатељ високог квалитета часописа је његов импакт-фактор (број цитата подељен са бројем објављених радова у неком периоду) 0.742 (2009), који је виши од импакт-фактора других часописа намењених питањима образовања у области хемије.

Хемијско друштво Француске

Друго хемијско друштво по старости у свету настало је на релативно необичан начин. Године 1857. три млада хемичара Арнодон, Колине и Убалдини (J. Arnaudon, E. Collinet, G. Ubaldini) почели су да се једанпут недељно састају у париском кафеу на булевару Сен-Жермен како би продикутовали о сопственом раду, али и новим текстовима и књигама из области хемије објављиваним у Француској и другим европским земљама. Вест о овим састанцима се ширила, па се тројици пријатеља ускоро придружило неколико десетина колега који су радили у Паризу, од којих су многи пореклом били из иностранства. У јуну 1857. донета је одлука о формирању званичног удружења париских хемичара под називом Париско хемијско друштво, које је претеча данашњег Хемијског друштва Француске.

Укључивањем угледних професора са Универзитета Сорбона, Друштво је од самог почетка било у могућности да утиче на квалитет наставе хемије на универзитетском нивоу. Париско хемијско друштво је у своје редове примало и стручњаке из области других природних наука, попут Луја Пастера (Louis Pasteur, 1822-1895) који је једно време био и председник Друштва. На тај начин чланови Друштва су могли да прате развој других сродних наука, да њихова нова сазнања повежу са знањима из хемије и уврсте их у универзитетске програме. То је доприносило квалитетном универзитетском образовању у области хемије, због чега током периода убрзаног привредног развоја у другој половини 19. века Француска није, попут Велике Британије, била суочена с недостатком стручњака.

Иако је Друштво од оснивања инсистирало на квалитетном образовању у области хемије, посебна секција која би се бавила решавањем проблема у настави хемије основана је релативно касно. Са статусом пробна, секција за наставу формирана је 1995, а већ 30. јануара 1996. прерасла је у званичну секцију Друштва. Назив Секција за наставу – образовање добила је 2003. године (La division Enseignement-Formation, Société Chimique de France, 2011).

Основни циљ Секције јесте рад на унапређивању наставе хемије на свим нивоима, кроз сарадњу и коришћење искуства свих хемичара у земљи, без обзира на то да ли раде у образовању, научноистраживачким установама или хемијској индустрији. Чланови Секције учествују у састављању наставних програма хемије за основну и средње школе, као и програма за наставу хемије на универзитетима. Сарадња са представницима хемијске индустрије има кључни значај, јер се од њих добијају информације о томе шта је потребно увести у наставу хемије како би ученици и студенти стекли потребна знања и вештине за будућа радна места.

Студенти хемије и постдипломци организовали су у оквиру Друштва Клуб младих хемичара, а Секција редовно прати активности Клуба и учешћује у њима. Члановима овог клуба Секција помаже и у запошљавању.

Поред образовања младих, Секција се бави и развијањем курсева из хемије који су део програма за доживотно образовање, на чему се посебно инсистира зато што је стално стручно усавршавање неопходно за конкурентност на тржишту рада у условима убрзаног развоја науке и технологије, као и због чињенице да је становништво у држави у просеку све старије. Секција за наставу – образовање, између осталог, заинтересованим хемичарима пружа информације о установама које се баве доживотним образовањем.

Ради развијања интересовања за хемију и оспособљавања за самостални експериментални рад ученика основних школа, 1991. године студенти хемије и њихови професори на Универзитету Пјер и Марија Кири, основали су организацију „Млади хемичар“. Одмах по оснивању, Секција за наставу – образовање је успоставила блиске везе са овом организацијом и данас је један од њених главних покровитеља. Организација је развила методологију за рад са најмлађим ученицима, а акценат је на учењу хемије кроз самосталан експериментални рад организован тако да га ученик не доживи као оптерећење, већ као игру и забаву. У хемијским лабораторијама у основним школама за сваког ученика се припрема посебно радно место, са потребним хемикалијама, лабораторијским посуђем и прибором, заштитним мантилом и написаним протоколом за експериментални рад. Сваки ученик је у позицији да сам истражује, пише извештај и усмено саопштава резултате другим ученицима.

Америчко хемијско друштво

Са преко 163.000 чланова (од чега је 24.000 из иностранства), Америчко хемијско друштво је тренутно по броју чланова највеће хемијско друштво на свету. Основано је 6. априла 1876. године на предлог Чарлса Чендлера (Charles F. Chandler, 1836-1925). Оснивачки састанак одржан је на Њујоршком универзитету, а присуствовало је 35 хемичара из целе земље. Као главни циљеви новооснованог друштва наведени су покретање нових истраживања у области хемије, повезивање свих чланова Друштва у јединствену научну заједницу, унапређивање положаја хемије и хемичара у земљи и пружање квалитетног образовања новим нараштајима хемичара.

Упркос тако постављеним циљевима и чињеници да је и у САД крајем 19. века расла потреба за стручњацима услед развоја хемијске индустрије, у земљи у том периоду нису улагани напори да се квалитет образовања у области хемије унапреди. Америчко хемијско друштво није пружало по-

дршку наставницима хемије, који су у том периоду били суочени са низом проблема и препуштени сами себи. Један од основних проблема био је академске природе. Настава хемије се најпре базирала на флогистонској теорији, затим су неки наставници прихватили тзв. нову Лавоазјеову хемију, коју је на Универзитету Принстон почео да подучава Семјуел Мичил (Samuel L. Mitchell, 1764-1831), а крајем 19. века формулисана је атомска и молекулска теорија. Млади наставници хемије нису могли да се обрате за помоћ у конципирању наставе ником другом осим својим старијим колегама, који су тешко прихватили нове теорије.

Званична секција Друштва за наставу хемије основана је 1923. године, и то уз велика ометања. Два пута је одбијена иницијатива професора Нила Гордона (Neil E. Gordon, 1886-1949) с Универзитета Мериленд да се у секција оснује. Тек трећи пут, када је пред тадашњег председника Друштва Едгара Смита (Edgar F. Smith, 1854-1928) изашао са писмом подршке још петнаест универзитетских професора хемије, предлог је прихваћен. Тако је, у статусу пробна, 1921. године основана Наставна секција Америчког хемијског друштва. Током наредне две године чланови секције, предвођени професором Гордоном, организовали су широм земље предавања за стручно усавршавање наставника хемије. Након две године постојања секција је имала 1.000 чланова, због чега је у јесен 1923. постала стална секција Америчког хемијског друштва.

Следеће године покренут је часопис *Journal of Chemical Education* да би се размењивале информације и резултати истраживања у настави хемије. Часопис је сада доступан у штампаном и у електронском виду, а излази једном месечно. Импакт-фактор часописа у 2009. био је 0.586.

Поред издавања часописа, Наставна секција Америчког хемијског друштва организује семинаре за професионални развој професора хемије ради побољшања квалитета наставе и интересовања младих за хемију као науку. Ради промовисања хемије као науке, Секција сваке године организује националну недељу хемије.

Секција такође учествује у састављању стандардизованих тестова за проверу постигнућа ученика у области хемије на различитим нивоима образовања, а спонзор је националног такмичења на коме се бирају ученици који ће представљати САД на Интернационалној хемијској олимпијади. За студенте хемије Секција је осмислила посебан образовни програм. Свако ко заврши тај програм признат је у целој земљи као стручњак у области хемије, без обзира на то што се овај програм често не поклапа са званичним програмом универзитета широм САД. Такође, секција има посебан фонд за финансијску помоћ и подршку талентованим ученицима из мањинских заједница и талентованим ученицима слабијег социоекономског статуса.

Хрватско хемијско друштво

Прво званично удружење хемичара Хрватске формирано је 1926. године. До 1939. године удружење је функционисало као део Југословенског хемијског друштва, секција Загреб, да би 5. новембра 1939. променило назив у Хрватско хемијско друштво. Друштво тренутно има осам секција, од којих су чак три повезане с образовањем.

У новембру 2010. године секција за хемијско образовање Хрватског хемијског друштва укључила се у пројекат под називом „Према квалитетнијем стручном усавршавању наставника хемије у Хрватској“, планираном као двогодишња континуирана серија радионица о образовању у области хемије. Пројекат је подржао програм IUPAC *Летећи хемичар* (Flying Chemist Program). Главни циљеви овог пројекта су:

- добијање интернационалне подршке модернизацији наставе хемије, која је на нивоу основних и средњих школа у Хрватској у току;
- промовисање стратегије учења путем открића у малим групама ученика, ради побољшања ученичких постигнућа у области хемије; оспособљавање наставника за примену ове стратегије у настави и њено инкорпорирање у хрватски хемијски курикулум;
- промовисање акционог истраживања као начина за евалуацију и побољшање квалитета наставне праксе;
- успостављање боље сарадње Хрватског хемијског друштва са хемијским друштвима земаља у геополитичком региону, као и повезивање наставника хемије из Хрватске са колегама из региона, јер су образовни системи земаља бивше Југославије дуго функционисали као јединствена целина, те се могу очекивати слични изазови у процесу модернизације наставе хемије и образовања уопште.

Први корак у оквиру пројекта био је одржавање прве конференције о образовању у области хемије у 2010. у Сплиту, намењене наставницима хемије на свим нивоима образовања, студентима и свим другим стручњацима који се баве образовањем како у Хрватској, тако и у ширем региону. Хрватско хемијско друштво је ову конференцију организовало у сарадњи са Међународном унијом за чисту и примењену хемију (IUPAC), државном Агенцијом за васпитање и образовање и Природно-математичким факултетом у Сплиту.

Секција за хемијско образовање Хрватског хемијског друштва организује редовне састанке у Загребу, чији је циљ стручно усавршавање наставника и расправљање о темама и проблемима у вези с наставом хемије на свим нивоима образовања од основне школе до факултета. У оквиру састанака често се организују предавања најеминентнијих хемичара у земљи. Теме

предавања су разнолике, па тако у теме обрађене током 2011. године спадају Периодни систем елемената, хемијска веза, хемија у кухињи, хемија живота, интернет с друге стране, Сисак и његов ваздух итд. Поред предавања, на састанцима се расправља о хемијским огледима који се изводе на часовима и такмичењима из хемије (на пример, радионица под називом „Огледи са републичког такмичења из хемије за ученике 7. разреда“), разматрају се питања која се могу поставити ученицима различитих узраста на основу резултата једноставних огледа, као и предлози нових огледа који се могу увести у наставу. Огледи који се предлажу на лицу места се и демонстрирају.

Студенска секција Хрватског хемијског друштва формирана је на иницијативу студената хемије из целе земље. У фебруару 2010. двадесетак студената, чланова ове секције, покренуло је пројекат под називом „Научне чаролије“. Циљ овог пројекта је популаризација хемије међу децом предшколског узраста, и то кроз организовање низа интерактивних радионица у деčјим вртићима у оквиру којих деца, уз помоћ и упутства студената хемије, сама изводе једноставне огледе. На тај начин су у већем броју вртића у земљи током 2011. обрађене теме: хемијска кухиња, еволуција, ДНК, Сунчеве пеге.

Са сајта Хрватског хемијског друштва може се приступити веб-страници прве хрватске Е-школе хемије. Ученици и студенти могу поставити питања из било које области хемије, а чланови задужени за пројекат Е-школа хемије у најкраћем року пружају детаљан одговор. Посетиоцима сајта је на располагању додатна литература за све нивое образовања у области хемије, описи и упутства за извођење хемијских огледа, рачунски задаци и разне занимљивости из света хемије.

Хемијско друштво Словеније

Хемијско друштво Словеније основано је 1951. године, а данас има око 1.300 чланова (Slovensko kemijsko društvo, 2011). Питањима наставе хемије се бави посебна Комисија за образовање у оквиру Друштва. Хемијска и фармацеутска индустрија у Словенији спадају у водеће привредне гране, због чега се изузетна пажња посвећује квалитету наставе хемије на свим нивоима, а рад Комисије за образовање има сталну подршку државе.

Пошто је препознато да је извођење хемијских огледа најбољи начин за развијање експерименталних вештина и формирање теоријских знања из области хемије, као и за повећање интересовања младих за хемију, последњих година Комисија за образовање је највише ангажована управо на унапређивању овог аспекта наставе хемије. У 2011. години, у оквиру прославе Међународне године хемије, Комисија за образовање је препоручила нови

изборни предмет у основним школама под називом *хемијски огледи*, у оквиру кога се ученицима пружа прилика за интензивнији експериментални рад.

Комисија помаже у организовању школских и међушколских такмичења ученика у извођењу хемијских експеримента. У оквиру експерименталних задатака од ученика се на овим такмичењима очекује да јасно дефинишу хипотезе које ће експериментално проверити, да изаберу и изведу одговарајући експериментални поступак провере, прикупе и обраде резултате експеримента и на основу њих изведу одговарајуће закључке о прихватљивости постављених хипотеза. У изради задатака за ова такмичења, поред Комисије за образовање, учествују и представници релевантних државних институција. Задаци су прилагођени узрасту такмичара и обухватају проблеме из свакодневног живота (на пример, упоређивање биоразградивости пластичних и папирних кеса, проналажење најефикаснијег средства за топљење леда, утврђивање који природни материјали су најпогоднији за филтрирање отпадних вода и сл.).

Ради унапређивања експерименталне наставе, током 2011. организован је већи број предавања за наставнике са темама: атрактивни огледи у хемији, хемикалије у настави, оспособљавање ученика за експерименталну наставу хемије итд. Да би наставници имали бољи увид која се знања и вештине очекују од младих кадрова у хемијској индустрији, организован је форум под називом „Образовање и оспособљавање кадрова за хемијску индустрију у 21. веку“, на коме су наставници хемије имали прилику да се сусретну са представницима водећих хемијских компанија у земљи.

Српско хемијско друштво

Српско хемијско друштво (СХД) је десето по реду хемијско друштво основано у свету. Тренутно има око 800 чланова који плаћају чланарину и више хиљада симпатизера. Члан друштва може постати свако ко се интересује за хемију или је ангажован у некој од области хемије, без обзира на стручну квалификацију.

Крајем 19. века у Србији је било мало хемичара. Већина њих је радила у Београду у средњим школама и на Великој школи, или у неколико државних лабораторија (Војовић, 1997; Srpsko hemijsko društvo, 2011). Најистакнутији српски хемичари тога времена су били Сима М. Лозанић (1847-1935) и Марко Т. Леко (1853–1932), који је имао кључну улогу у оснивању СХД.

Директни повод за оснивање СХД био је 3. међународни конгрес примењене хемије, који је требало да се одржи у јулу 1898. године, у Бечу. У новембру 1897. Марко Леко је добио позив за учешће на овом конгресу, уз предлог да се у Србији оснује удружење чији би задатак био „да међу

колегама хемичарима изазове што живље учешће на том конгресу“ (Војовић, 1997; Српско хемијско Друштво, 2011). Леко је одмах реаговао на овај предлог и 26. новембра 1897. године упутио је писмо једанаесторици београдских хемичара са позивом да се окупе како би размотрили питање оснивања једног таквог удружења. Већ сутрадан, са изузетком Симе Лозанића од кога је стигао одговор да је на путу, десеторица хемичара су се окупила и заједно са Марком Леком одржала оснивачки састанак СХД. Као главни циљеви новооснованог друштва наведени су: сарадња у свим областима хемије; обавештавање о иновацијама у области хемије и праћење развоја науке; читање ауторских радова из свих области хемије; решавање свих практичних проблема везаних за хемију; екстензивна примена знања из хемије у свим гранама националне економије; решавање проблема везаних за наставу хемије у нашим школама; регулисање друштвеног положаја хемичара у Србији.

Овако дефинисани циљеви показују да су чланови СХД од самог почетка преузели на себе одговорност за решавање свих важних питања везаних за развој хемије у Србији.

Рад СХД у периоду до почетка Првог светског рата може се пратити кроз записнике који су у почетку објављивани у часопису „Наставник“, а почев од седамнаестог састанка, одржаног 15. марта 1899. године, у посебним свескама које су објављиване као додатак „Просветном гласнику“. Са прекидом од јануара 1902. до марта 1905. записници су штампани до октобра 1906. године. Све записнике из периода 1906–1913. објавио је у „Наставнику“ из 1914. године тадашњи потпредседник Друштва Милоје Стојиљковић (1873–1962).

Са почетком Првог светског рата, СХД је обуставило све активности. До његовог поновног успостављања дошло је тек 1927. године, када је Друштво постало део новоформираног Хемијског друштва Краљевине Срба, Хрвата и Словенаца, које је било активно све до почетка Другог светског рата. У периоду између два светска рата основана је библиотека СХД и прве подружнице Друштва у Обилићеву код Крушевца и Скопљу.

Након Другог светског рата хемијска индустрија у Србији почела је брзо да се развија, па се и број хемичара у земљи знатно повећао. Дотадашња организација Друштва, које је од оснивања функционисало као јединствена целина чија је делатност подразумевала држање пленарних предавања којима су присуствовали сви чланови Друштва, више није могла да задовољи све бројније чланство из целе земље, а нарочито све више стручњака за поједине области хемије. Због тога је у врло кратком временском периоду широм земље основан низ нових подружница Друштва. Ради ефикаснијег рада у оквиру појединих области хемије, 13. маја 1947, члан 5. из Правила друштва усвојених 1945. допуњен је следећим:

У оквиру Друштва могу се створити секције Друштва да би по извесним проблемима хемијске струке рад могао јаче да се развија.

Најстарија секција СХД је Наставна секција, основана 1950. године. Иницијативу за оснивање Наставне секције покренуо је тадашњи председник СХД Александар Леко (син Марка Лека). Оснивачки састанак Секције одржан је 29. јануара 1950. Присутствовало му је дванаест хемичара, предвођених новоизабраним председником Секције Миленком Милићем, професором Ветеринарског факултета у Београду (Војовић, 1999).

Од оснивања чланови секције су интензивно радили на унапређивању наставе хемије на свим нивоима. Учествовали су у изради наставних планова и програма хемије за све нивое образовања, пружали помоћ наставницима у стручном усавршавању, учествовали у раду на припремању стручне литературе, пре свега уџбеника хемије, популарисали хемију држањем предавања, учествовали у организацији такмичења у хемији, организовали симпозијуме о настави, сарађивали са свим институцијама које су се бавиле питањима наставе.

Огранци Наставне секције формиран су и у оквиру подружница СХД. Наставна секција подружнице у Новом Саду, предвођена изузетно ангажованим председником Виктором Кунцом, од оснивања се изузетно ангажовала у решавању проблема у настави хемије. Подружнице СХД, осниване широм Србије током педесетих и шездесетих година 20. века, окупљале су углавном наставнике хемије, па су у почетку биле активне искључиво кроз своје наставне секције.

Током 1950. СХД је покренуло нови значајан вид делатности – саветовања хемичара Србије. Идеја је била да се на овим саветовањима окупе заинтересовани хемичари из свих области хемије, а да један део саветовања буде посвећен настави хемије. Прво саветовање одржано је априла 1950. године. Трајало је три дана. Други дан рада је био посвећен образовању у области хемије. Из дискусије о проблемима везаним за образовање у области хемије произишли су закључци објављени под називом „Проблеми наставе“. Најзначајнији од њих су били да настава хемије у свим средњим школама мора постати експериментална и да је потребно ђаке оспособити за самостални експериментални рад. Одговорним министарствима препоручено је да што пре организују службу снабдевања за експериментални рад у школама, која би имала задатак да оперативном и конкретном сарадњом са школама допринесе сталном снабдевању кабинета за хемију хемикалијама и потребном опремом. Помоћу експерименталне наставе и повезивањем општих научних сазнања са животом, околином, индустријом и техником могуће је у најкраћем року победоносно завршити борбу против формализма у настави хемије (Војовић, 1999).

Наставна секција СХД организовала је током предстојећих година низ састанака и семинара намењених наставницима и професорима хемије. Такође, 1959. године учествовала је у припремању нових планова и програма хемије за основне школе и гимназије. Након њиховог ступања на снагу 1960. године, секција је организовала семинаре за наставнике и професоре како би их упознала са новим областима које су уврштене у наставно градиво.

Средином седамдесетих година, Наставна секција се бавила новим програмима хемије за прву и другу фазу средњег усмереног образовања. Секција је 1982. организовала Симпозијум о настави хемије СР Србије. Неочекивано, одмах након одржаног симпозијума, главни огранак Наставне секције у Београду престао је са радом, а до његовог поновног активирања дошло је тек 1986. године.

У јануару школске 1988/89. први пут је на Хемијском факултету у Београду, на иницијативу СХД, одржан специјализовани семинар за наставнике хемије, под називом Јануарски дани просветних радника Србије. Основна замисао приликом организовања овог семинара била је да се једном годишње, под покровитељством СХД и Хемијског факултета, наставници хемије из целе Србије сусретну с најеминентнијим хемичарима у земљи, како би од њих из прве руке чули актуелне информације у науци и настави хемије. Семинар је најпре био замишљен као једнодневни, али је због великог интересовања наставника брзо прерастао у дводневни.

Почетком кризних деведесетих година прошлог века организатори семинара суочили су се са бројним проблемима. Због тешког материјалног стања и немогућности да се обезбеди грејање у згради Хемијског факултета, семинар није организован 1993. године. Да би се избегло понављање исте ситуације, почев од 1994. семинар се организује током пролећног распуста, под називом Априлски дани просветних радника Србије. Други прекид у реализацији семинара био је 1999. због бомбардовања. Од увођења процеса акредитације програма стручног усавршавања наставника, овај програм се редовно акредитује.

Поред Априлских дана, СХД и Хемијски факултет су у претходном периоду организовали и друге програме стручног усавршавања професора хемије. Најновији акредитовани програм је Наставна секција хемије.

Одмах по оснивању Наставне секције СХД јавила се идеја о покретању часописа који би првенствено био намењен наставницима хемије. Намера је била да у оквиру часописа наставницима буду доступне стручне информације које ће им помоћи да наставу освеже, учине занимљивом и да је методички унапреде. Тако је настао часопис „Хемијски преглед“.

Први број „Хемијског прегледа“ је изашао из штампе 31. марта 1950. Током следећих неколико година, тадашњи председник наставне секције Миленко Милић је скоро у сваком броју „Хемијског прегледа“ писао о

проблемима у настави, давао методичка упутства за реализацију појединих тема и упућивао наставнике у методiku и технику извођења огледа. Предложио је да се за студенте хемијске групе на ПМФ-у уведе предмет *Методика наставе хемије* са вежбама за извођење огледа и са практичним вежбама у извођењу наставе (посете средњим школама и огледна предавања студената). Са прекидима од 1956. до 1961. и 1976. до 1987. часопис „Хемијски преглед“ наставио је да излази до данас.

Наставна Секција СХД учествује у организацији школских такмичења из хемије, сарађује са државним органима из области науке и просвете, са универзитетима, школама, Истраживачком станицом у Петници и другим организацијама.

Закључак

Преглед активности пет хемијских друштава у свету и Српског хемијског друштва пружа увид у потенцијал друштава као важног партнера држави у решавању питања усмерених на побољшање квалитета образовања у области хемије. Хемијска друштва брину о развоју науке и технологије, који заједно обезбеђују развој друштва и о веома важном предуслову за све то – о квалитетном образовању на свим нивоима од основне школе до универзитета. То подразумева активности на промоцији хемије као науке међу младима, рад на стручном усавршавању наставничког кадра од кога се очекује професионализам који обухвата аутономију и одговорност. За то морају да постоје јаки ослонци у компетенцијама наставника и зато се у научним и стручним друштвима у свету, као и у СХД, посебна пажња посвећује развоју стручних програма који иду у сусрет захтевима државе за осавремењавањем наставног процеса и потребама наставника како то да постигну у учионици и школи у целини.

Веома је важно обезбеђивање и других услова који су неопходни за квалитетну наставу хемије, као што су наставни планови и програми који предвиђају наставни процес у оквиру кога се могу развити кључне компетенције за квалитетан лични живот, успешно укључивање у свет рада и добра су основа за наставак образовања, односно за доживотно учење. Поред тога, важно је ангажовање чланова друштва у дефинисању исхода (знања, вештина или компетенција) на крају сваког циклуса образовања у виду стандарда постигнућа ученика. Ови стандарди такође представљају једну од мера за обезбеђивање квалитетног образовања.

Знања и вештине у области хемије, а које предвиђају стандарди на крају одређеног нивоа образовања, захтевају и одговарајућу опремљеност на нивоу школе. И у томе је значајно је ангажовање друштва да укаже који

су то оптимални услови за формирање знања у области хемије и развијање вештина потребних за експериментални рад.

Будући да друштва окупљају све хемичаре укључене у различите професије, она су значајан извор информација о потребним компетенцијама да би се одговорило захтевима професије. То је веома важан ослонац за креирање наставног програма који иде у сусрет потребама тржишта рада.

Највиши државни органи у области образовања могу се кроз СХД повезати са представницима хемијске индустрије. Последњих година ова привредна грана, која је пре двадесетак година била једна од водећих у земљи, постепено се обнавља, а на наше тржиште су ушле неке угледне светске компаније. Та сарадња могла би да обезбеди донације у виду хемикалија, лабораторијског прибора и уџбеника за наше школе и факултете, као и директна улагања у опремање и модернизацију хемијских лабораторија. Кроз сарадњу би могли да се створе услови за лакше запошљавање младих хемичара.

Чињеница је да стручњаци СХД могу дати веома корисне савете о томе шта је све потребно за унапређење наставе хемије у нашој земљи. Њиховим ангажовањем приликом креирања образовне политике у овој области осигурава се да све оно што је суштинско за бољи квалитет наставе хемије, а то су пре свега експериментални лабораторијски рад ученика, бољи наставни програми, увођење нових метода наставе и нових система за праћење ученичких постигнућа, буде истакнуто у први план.

Ипак, чланови СХД се кроз активнију промотивну кампању о значају хемије у савременом друштву и спремност да се укључе у све аспекте рада на унапређењу хемијског образовања сами морају изборити за ову саветодавну функцију. Једино тако ће бити у могућности да сваки проблем који постоји у настави хемије барем изнесу пред надлежне органе, а можда ће, упркос тешкој финансијској ситуацији у земљи, моћи да обезбеде и извесну материјалну помоћ државе школама и њиховим хемијским лабораторијама.

Напомена: Чланак представља резултат рада на пројекту „Теорија и пракса науке у друштву: мултидисциплинарне, образовне и међугенерацјске перспективе“, број 179048, чију реализацију финансира Министарство просвете и науке 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 (15. 06. 2011)
- Blondel-Megrelis, M., (2007). Esquisse pour un histoire de la Societe chimique 1857-2007, L'actualite chimique, 310, I-XX

- Bohning, J., (2003). Crystallizing Classroom Chemists: From Isolated Disorder to Organized interaction in the Teaching of Chemistry, *J. Chem. Educ.*, 80, 642-649.
- Bojović, S., (1999). Pedeset godina Nastavne Sekcije Srpskog Hemijskog Društva, Srpsko Hemijsko Društvo, Beograd.
- Bojović, S., (1997). Sto godina Srpskog hemijskog društva, Galerija nauke i tehnike SANU, Muzej nauke i tehnike, Beograd.
- Creating Networks in Chemistry: The Founding and Early History of Chemical Societies in Europe, (2008). edited by Anita Kildebaek Nielsen and Sona Strbanova, Royal Society of Chemistry, London.
- European Association for Chemical and Molecular Sciences (EuChemS), www.euchems.org, (19. 09. 2011)
- Hemijiski pregled, www.hemija.chem.bg.ac.rs, (19. 09. 2011)
- Hrvatska E-škola kemije, www.eskola.chem.pmf.hr, (19.09. 2011)
- Hrvatsko kemijsko društvo, www.hkd.hr, (19. 09. 2011)
- Leuven, L., (2008). Neighbours and Territories: The Evolving Identity of Chemistry, *Memosciences*.
- Royal Society of Chemistry, www.rsc.org, (19. 09. 2011)
- Slovensko kemijsko društvo, www.chem-soc.si, (19. 09. 2011)
- Société Chimique de France, www.societechimiquedefrance.fr, (19. 09. 2011)
- Srpsko hemijsko društvo, www.shd.org.rs, (19. 09. 2011)
- Šišović, D. (2005). *Postignuće učenika iz hemije, TIMSS 2003 u Srbiji*, Institut za pedagoška istraživanja, Beograd, str. 215-245.
- Trivić, D., Lazarević, E. i Bogdanovic, 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.
- Zakon o osnovama sistema vaspitanja i obrazovanja, www.mps.gov.rs, (19. 09. 2011)

Podaci o autorima

*Катарина Путица, мастер хемије
Иновациони центар Хемијског факултета Универзитета у Београду
Студентски трг 12-16, Београд
puticakatarina@gmail.com*

*др Драгица Тривић, ванредни професор
Хемијски факултет Универзитета у Београду
Студентски трг 12-16, Београд
dtrivic@chem.bg.ac.rs*

Јован Љуштановић¹
Висока школа струковних студија
за образовање васпитача
Нови Сад

UDK -
ID

Приказ дела
НВ. LXI 3. 2012.

Примљен: 30. IV 2012.

ЛЕГЕНДА О ШКОЗОРИШТУ И ЊЕНЕ КОНСЕКВЕНЦЕ

Милан Мађарев, Креативна драма у Шкозоришту
Мост арт, Земун 2009.

Позоришни подухвати, које год врсте они били: професионални или аматерски, експериментални или школски, по својој природи су – ефемерида. Они својим пуним животом живе само док траје њихова артикулација и док се збива пароксизам игре. После свега остаје нека врста пепела, театрографска документација, фотографије, видео-записи, различити папири: драмски текстови, синопсиси, креативни записи, плакати, карте, критике... Права ватра позоришне игре остаје само као успомена у мислима и осећањима актера – извођача и гледалаца. Да парафразирамо Бору Драшковића, о позоришту остаје само легенда.

Легенду о позоришном пројекту који је седамдесетих и осамдесетих година двадесетог века одговорио на културне потребе београдске деце, а у коме су се укрстали школа и позориште – Шкозориште – исписује у тексту и подтексту своје књиге *Креативна драма у Шкозоришту* Милан Мађарев. Реч је о подухвату Љубице Бељански Ристић, која је, после дугих припрема, 1977. године у Културном центру Стари град у Београду успела да организује својеврсну играоницу и позоришну лабораторију за децу, у којој ће се у слободном времену деца играти, али и стицати различита социјална и интелектуална искуства, неконвенционално учити и креативно се изражавати.

Милан Мађарев опису овог подухвата приступа с одређеним научним, документаристичким и театрографским претензијама, жели да га историографски прикаже и да сублимира његове поступке и методе, тако да је ова књига пуна конкретних података, цитата и позивања на изворе, али и успомена на време и дела театарског активизма у коме је аутор и сам учествовао. Избија са страница ове књиге, често кроз подтекст, траг оне некадашње енергије која је само делимично произлазила из организације и

¹ joljilja@gmail.com

метода Шкозоришта, а више је била плод спонтаности, слободе и креативности деце ухваћене у концептуалну клопку Шкозоришта.

Истовремено, ова књига исписује легенду и о Љубици Бељански Ристић, жени која је својом имагинацијом и својом енергијом успела да зачне и оствари креативну ситуацију у којој су настали необични, спонтани спојени судови онога што је по својој природи школско и онога што је позоришно и уопште уметничко, и која је својом преданошћу и упорношћу целом пројекту подарила реалну егзистенцију у времену – подарила живот. Како примећује на једном месту Мађарев, Љубица Бељански Ристић није етаблирана особа из театра и цео њен подухват био је ствар индивидуалног избора и личне пасије и, понајвише, плод личне истрајности да оствари властиту визију и школе и позоришта (ни школе ни позоришта). У основи визије Љубице Бељански Ристић било је неколико једноставних принципа: деčја игра и спонтаност начела су од којих све почиње, деца су реализатори својих идеја, они су ствараоци, у њиховој игри се претапа њихово животно искуство и облици театарске фикције.

Преко онога што је легендарно и хроничарско, књига Милана Мађарева отвара читав низ питања о теоријским и културним основама Шкозоришта, као и о едукативном и естетском смислу целога подухвата које оно оличава. Зато на самом почетку стоји и нека врста теоријског и историјског увода који би требало да укаже на општи идејни оквир на који се, у својој генези и креативном животу, ослонио овај пројекат.

Већ и само набрајање појмова на које се у *Уводу* усредсређује Милан Мађарев јасно наговештава природу Шкозоришта. У центру пажње су појмови *стваралаштво, естетско васпитање, игра, деçја драма, креативна драматика, драма у васпитању, радионица, вредновање деçјег стваралачког рада...* Бавећи се овим појмовима Мађарев даје у крокију једну врсту концептуалне поетике у којој центар уметничког стварања није сам крајњи резултат – артефакт – већ стваралачки процес. Притом, креативност бива схваћена, у најширем значењу те речи, пре свега као начин самоизражавања појединца и пут његове социјализације, и то је природан простор у коме се сустичу естетска и педагошка интенција. Мађарев у крокију даје развој идеје естетског васпитања и, у духу идеја Вићентија Ракића, залаже се за „васпитање уз помоћ игре и уметности“. У Шкозоришту, како га Мађарев приказује, дете се не појављује као објекат, већ као субјекат васпитања, оно није само пуки реципијент уметности која треба да га духовно оплемени, оно је и само креативно биће које својим активностима и интересовањима учествује у процесу уметничког стварања.

Један од начина активирања креативног потенцијала деце јесте креативна драма. Милан Мађарев у историјској ретроспективи показује како се сам појам креативне драматике, односно креативне драме везао за драмску


игру као ваннаставну активност у школи, и да је у основи целог приступа драмска игра која треба да подстакне развој и социјализацију детета, при чему наставник или руководилац пројекта није редитељ, већ неко ко пре свега подстиче креативност саме деце. Практична консеквенца која произлази из свега тога јесте радионички облик стваралаштва. Водитељ радионице само је неко ко ствара услове и координира процес, а сами учесници радионице су у стваралачкој комуникацији која је истовремено и самоизражавање и социјализација, али и стварање и одређеног културног контекста, а повремено и одређених заокружених позоришних и естетских форми. Притом су учесници целог тог процеса и аутори текста и драматурзи, и редитељи и гледаоци, па онда и глумци, а по потреби и сценографи, костимографи, кореографи... Управо овакво стваралачко искуство које је годинама трајало, мењало се и напредовало у темељу је Шкозоришта.

Књига садржи и историју Шкозоришта, његове развојне фазе и трансформације. Мађарев у тим сегментима детаљније описује поједине радионице дајући на основу документације неколико студија случаја. У тим студијама он наилази на потешкоће које су карактеристичне за сваку накнадну реконструкцију ефемериде позоришта. У ономе што он преноси из документарне грађе и сведочења наслућује се нешто од метода и креативног поступка, присутна је евокација стваралачке енергије која је пратила поједине догађаје, слуги се у подтексту легендарност збивања, али пуна обнова онога што је било и прошло није могућа.

У књизи су приказана и учешћа Шкозоришта на фестивалима, оним за децу, али и онима која су опште позоришне смотре попут Фестивала монодраме и пантомиме у Земуну. Мађарев нам предочава и рецепцију феномена Шкозоришта унутар позоришне критике, оне високе и етаблиране. Шкозориште је током осамдесетих својом аутентичношћу, свежином и алтернативношћу ушло у општи театарски видокруг свога времена.

Културноисторијска, теоријска и театрографска прича Милана Мађарева сем евокације једног минулог васпитног и театарског пројекта садржи и одређене практичне методичке аспекте. На основу ње се може у извесној мери реконструисати део поступака који су примењивани у Шкозоришту, а та реконструкција преноси драгоцену искуства и може да буде основ и инспирација за практичан рад на „креативној драми“. Пре свега, реконструисан је радионичарски поступак и описани су типови радионица: припремне радионице, креативне радионице, едукативне радионице у ужем смислу, комуникационе радионице. Ти описи, као и ред којим се радионице нижу, могу бити добро полазиште за све оне који би желели да раде на „креативној драми“. Гледано у целини, књига Милана Мађарева може бити инспиративна за нове подухвате у којима „креативна драма“ открива могућности прожимања школе и позоришта.

Подаци о аутору приказа:

*Проф. др Јован Љуштановић, Висока школа струковних студија за
образовање васпитача, Нови Сад, ро  1954.
joljilja@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** или **niv@gmail.com**.

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

Писане верзије се не враћају аутору.

Писање рада

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

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

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

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

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

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

Позиви на литературу - референце

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

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

књига:

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

чланак у часопису:

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

прилог у зборнику:

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

енциклопедијска или речничка издања:

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

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

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

Оцењивање радова

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

JOURNAL OF EDUCATION

CONTRIBUTORS' NOTES

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

Style Sheet

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

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

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

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

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

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

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

Sample references:

Books:

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

Chapters within books:

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

Articles:

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

Webpages:

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

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

The Journal of Education is edited quarterly.

ОБУЧЕНИЕ И ВОСПИТАНИЕ

РЕКОМЕНДАЦИЯ АВТОРАМ

Доставляење рада

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

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

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

Сведения об авторе (-ах) приводятся в конце статьи, а именно:

- фамилия, имя, отчество;
- ученая степень, ученое звание, место работы, должность;
- электронный адрес,
- полный почтовый адрес для получения журнала.

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

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

Журнал выходит 4 раза в год.

Адреса редакције:

Педагошко друштво Србије

Теразије 26, 11000 Београд

Тел. 011/ 268 77 49

E-mail: pds_bgd@eunet.rs

Настава и васпитање не плаћа општи порез на промет.

Часопис има ранг међународног и излази уз помоћ

Министарства просвете и науке Републике Србије

Претплата на рачун 125-456-89

Financial Assistance:

Ministry of Education and Science

Pedagogical Society of Serbia

*Subscription: 60 EUR institutions
40 EUR individuals*

Account No: 935903510, PIRAEUS BANK

SWIFT: FIELD 56A: DEUTDEFF

FIELD 57A: ACCT.NO.935903510

PIRBRSBG

FIELD 59: PEDAGOŠKO DRUŠTVO,

RS35125120000000111178

CIP - Каталогизација у публикацији
Народна библиотека Србије, Београд

37

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

Тромесечно

ISSN 0547-3330 = Настава и васпитање

COBISS.SR-ID 6026754