

# ПЕДАГОШКО ДРУШТВО СРБИЈЕ

## Настава и васпитање

---

UDK 37                    ISSN 0547-3330                    Београд  
НВ год. LX            Број 2. стр. 189-344                    2011.

---

### 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  
мр Саша Дубљанин

### ГЛАВНИ И ОДГОВОРНИ УРЕДНИК

др Гордана Зиндовић-Вукадиновић

Лектор: Татјана Догдибеговић

Преводиоци  
За енглески језик др Анђелка Игњачевић  
За руски језик др Дара Дамљановић

Секретар редакције  
Маја Врачар

Компјутерска припрема и коректура:  
Предраг Вучинић

За издавача:  
Биљана Радосављевић

Штампа: VIDGRAF, Београд  
www.pedagog.rs;  
e-mail: pds\_bgd@eunet.rs

# PEDAGOGICAL SOCIETY OF SERBIA

## Journal of Education

---

UDK 37                    ISSN 0547-3330                    Belgrade  
JE Year LX            No. 2. p. 189-344                    2011.

---

### 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, M.A.

### 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. LX

Број 2. стр. 189-344

2011.

## САДРЖАЈ

### НАСТАВА И УЧЕЊЕ

- Иван Анић, Драгица Павловић Бабић*: Решавање математичких проблема у реалном контексту: квалитативна и квантитативна анализа постигнућа ..... 193
- Татјана Мишић, Љубиша Нешић*: Утицај самовредновања ученика на ниво постигнутих резултата у настави физике у основној школи .. 206
- Анђелка Игњачевић*: На додиру социологије и лингвистике ..... 220
- Оливера Ивановић*: Програми и правци који подржавају искуствено учење..... 234
- Весна Одачић, Томка Миљановић, Коста Воскресенски*: Могућности и ефекти примене иновативних дидактичких модела у настави биологије у гимназији ..... 249
- Маја Батез, Бранко Крсмановић*: Савладаност наставних садржаја физичког васпитања зависно од метода рада ..... 262

### ПСИХОЛОШКЕ ОСНОВЕ ВАСПИТАЊА

- Андреја Микетич*: Бихејвиоралне карактеристике и особине личности ученика основне школе ..... 283

### ПРЕДШКОЛСКО ВАСПИТАЊЕ

- Живка Крњаја, Драгана Павловић Бренеселовић*: Васпитачи као истраживачи сопствене праксе ..... 296
- Гордана Мијаиловић*: Игра у предшколском курикулуму ..... 310
- Весна Цолић, Сања Нишевић*: Пожељне особине детета из угла васпитача ..... 320

### ПРИКАЗИ

- Ивана Луковић*: Класични случајеви из медицинске етике ..... 328
- Александра Павић Панић*: Artists and the World of Art..... 342
- Упутство за ауторе прилога* ..... 339

# Journal of Education

UDK 37

ISSN 0547-3330

Belgrade

JE Year LX

No. 2. p. 189-344

2011.

## CONTENTS

### TEACHING AND LEARNING

<i>Ivan Anić, Dragica Pavlović-Babić: Solving mathematical problems in real context: qualitative and quantitative analysis of achievement .....</i>	193
<i>Tatjana Mišić, Ljubiša Nešić: Effects of students' self-evaluating on the level of attainment in elementary-school physics.....</i>	206
<i>Anđelka Ignjačević: At the interface of sociology and linguistics .....</i>	220
<i>Olivera Ivanović: Programmes and trends which support experiential learning.....</i>	234
<i>Vesna Odadžić, Tomka Miljanović, Kosta Voskresenski: Possibilities and effects of use of innovative didactic models in teaching biology in grammar school .....</i>	249
<i>Maja Batez, Branko Krsmanović: Achievements in physical education dependent upon teaching methods .....</i>	262

### PSYCHOLOGICAL BASIS OF EDUCATION

<i>Andreja Miketič: behavioural and personality characteristics of elementary school students.....</i>	283
--	-----

### PRESCHOOL EDUCATION

<i>Živka Krnjaja, Dragana Pavlović Breneselović: Preschool educators as researches of their own practice .....</i>	296
<i>Gordana Mijailović: Play in preschool curriculum.....</i>	310
<i>Vesna Colić, Sanja Nišević: Desirable characteristics of the child as seen by kindergarten educators .....</i>	320

### REVIEWS

<i>Ivana Luković: Classic Cases in Medical Ethics .....</i>	328
<i>Aleksandra Pavić Panić: Artists and the World of Art .....</i>	335
<i>Notes for contributors .....</i>	341

# Обучение и воспитание

UDK 37

ISSN 0547-3330

Белграде

НВ год. LX

Номер 2. стр. 189-344

2011.

## СОДЕРЖАНИЕ

### ПРЕПОДАВАНИЕ И ОБУЧЕНИЕ

- Иван Анич, Драгица Павлович Бабич:* Решение математических проблем в реальном контексте: качественные и количественный анализ результатов ..... 193
- Татьяна Мишич, Любиша Нешич:* Влияние самооценки учеников на уровень знаний в обучении физике в основной школе ..... 206
- Анджелка Игнячевич:* На стыке социологии и лингвистики.....220
- Оливера Иванович:* К проблеме программ и направлений опытного обучения .....234
- Весна Одаджич, Томка Милянович, Коста Воскресенски:* Возможности применения новых дидактических моделей в обучении биологии в гимназии.....249
- Майя Батез, Бранко Крسمанович:* Усвоение учебных содержаний по физическому воспитанию в зависимости от метода работы.....262

### ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ВОСПИТАНИЯ

- Андрея Микетич:* Поведенческие и личностные особенности учеников основной школы .....283

### ДОШКОЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ

- Живка Крняя, Драгана Павлович Бренеселович:* Воспитатели как исследователи своей практики .....296
- Гордана Миялилович:* Игра в дошкольном куррикулуме ..... 310
- Весна Цолич, Саня Нишевич:* Желательные качества ребенка из угла воспитателя .....320

### КРИТИКА И БИБЛИОГРАФИЯ

- Ивана Лукович:* Классические случаи медицинской этики ..... 328
- Александра Павич Панич:* Artists and the World of Art..... 335
- Рекомендация авторам* ..... 343

Иван Анић<sup>1</sup>

Математички факултет  
Драгица Павловић Бабић  
Филозофски факултет  
Универзитет у Београду

UDK-371.3::51(497.11)"2009" ; 371.26.046.14(497.11)"2009"

ID 183331596

Оригинални научни рад

НВ.ЛХ 2.2011.

Примљен: 26. X 2010.

### РЕШАВАЊЕ МАТЕМАТИЧКИХ ПРОБЛЕМА У РЕАЛНОМ КОНТЕКСТУ: КВАЛИТАТИВНА И КВАНТИТАТИВНА АНАЛИЗА ПОСТИГЊУЋА

**Апстракт** Основно истраживачко питање којим се бави овај рад је питање идентификавања основних препрека на које ученици наилазе при решавању задатака из математике, како би се дефинисали типични кораци у овладавању математичким вештинама потребним за решавање примењених задатака. У концептуалном погледу, рад је уклопљен у савремена одређења математичке писмености као компетенције која омогућава појединцу да разуме свет у којем живи и да је оспособљен да доноси засноване одлуке (нпр. ОЕЦД/ПИСА). Истраживање је реализовано у две фазе. Квалитативним истраживањем, у условима индивидуалног или интерактивног рада на задатку, настојали смо да утврдимо на које начине ученици греше и на које потешкоће наилазе при решавању задатака смештених у реалан контекст, као и да утврдимо које су од тих грешака и потешкоћа типичне. Анализом садржаја вербалних исказа ученика током решавања задатака издвојени су проблеми који чине стратегије решавања неефикасним. Квантитативним истраживањем проверавали смо у којој мери су грешке и потешкоће установљене у претходној фази типичне, што може бити јасан дијагностички знак који указује на системски недостатак у настави математике и инструментима за процену постигнућа ученика. Узорак је чинило 379 ученика првог разреда београдских средњих школа. Резултати показују да се уклањањем сувишног податка из математичког задатка статистички значајно подиже успешност у решавању, што указује на то да ученици успешно решавају оне задатке у којима су селектовани подаци који су потребни за предвиђене математичке процедуре. Препорука је да се наставном праксом подржава и развија вештина селекције података – да се из великог броја расположивих података издвоје само они који су неопходни у процеси решавања задатака.

**Кључне речи:** математичка писменост, решавање проблема, когнитивне компетенције, стратегије решавања задатака, програм ПИСА

### SOLVING MATHEMATICAL PROBLEMS IN REAL CONTEXT: QUALITATIVE AND QUANTITATIVE ANALYSIS OF ACHIEVEMENT

**Abstract** The basic research issue that this paper is dealing with relates to the question of identifying major obstacles the students meet when solving mathematical tasks, in order to define typical steps in acquiring mathematical skills necessary for solving applied tasks. Concetualizationwise, our work is in accordance with

<sup>1</sup> ianic@matf.bg.ac.rs

contemporary definitions of mathematical literacy, seen as a competence which enables the individual to understand the world in which they live and to reach sound decisions (e.g. OECD, PISA). The research was conducted in two phases. By a qualitative research, in the conditions of individual and interactive work on the task, we tried to establish the ways in which the students make mistakes and the difficulties they encounter when solving the tasks situated in real context, as well as to determine which of these mistakes and difficulties are typical. By analyzing the students' verbal comments during the performance we singled out the problems which make the selected strategies inefficient. Using quantitative analysis we tried to establish which mistakes and difficulties, determined in the previous phase, are typical and might be taken as a clear diagnostic signal indicating a systemic lack in teaching mathematics and instruments for measuring students' achievements. The sample comprised 379 first-grade students from secondary schools in Belgrade. The results show that after removal of redundant data from a mathematical task successfulness in solving it increases statistically significantly, which indicates that students successfully solve those tasks which contain only selected data, necessary for the application of adequate mathematical procedures. Our suggestion is that teaching practice should support and develop the skill of data selection, i.e. from numerous data to select only those which are necessary in the process of task solving.

**Keywords:** *mathematical literacy, problem solving, cognitive competencies, task solving strategies, the PISA programme.*

## РЕШЕНИЕ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ПРОБЛЕМ В РЕАЛЬНОМ КОНТЕКСТЕ: КАЧЕСТВЕННЫЙ И КОЛИЧЕСТВЕННЫЙ АНАЛИЗ РЕЗУЛЬТАТОВ

### Резюме

Основная исследовательская проблема, которая ставится в данной работе - проблема определения трудностей, с которыми встречаются ученики при решении математических заданий, а затем определение типичных шагов, необходимых для успешного решения прикладных заданий по математике. В концептуальном отношении, работа исходит из современного определения математической грамотности - компетенции, дающей возможность ученику понимать окружающий мир и принимать обоснованные решения. Исследование проведено в двух этапах. Применяя качественный анализ в условиях индивидуальной или интерактивной работы, мы старались определить причины ошибок и трудности с которыми ученики встречаются при решении математических заданий. Затем на основе анализа содержания словесных высказываний учеников в ходе работы выявлены проблемы, касающиеся стратегической неэффективности. С применением количественного анализа установлены типичные ошибки, что указывает на пропуски и недостатки в системе основного обучения математике. Исследование проведено на примере 379 учеников первого класса белградских средних школ. Полученные результаты показывают, что устранение лишних данных из математического задания статистически значительно повышает успешность в решении заданий. Рекомендуется развитие умений отбора данных в учебной практике: среди многочисленных данных необходимо выбрать только те, которые нужны для решения определенного задания.

**Ключевые слова:** *математическая грамотность, решение проблемных заданий, когнитивные компетенции, стратегия решения заданий, программа ПИСА.*

Образовање у Србији још увек нема успостављен систем екстерне контроле квалитета чија је функција, пре свега, формулисање даљих праваца развоја образовања на основу актуелних, емпиријских показатеља о нивоу квалитета, ефикасности или праведности тренутне образовне праксе. Ту празнину у подацима током последње деценије у некој мери надокнађују резултати међународних истраживања образовних постигнућа у која је Србија укључена, као што су програми OECD/PISA и TIMSS. Налази ових истраживачких програма доследно показују да су образовна постигнућа ученика из Србије у погледу математичких знања испод међународног просека, као и да су одступања у односу на међународни просек посебно изражена када је реч о математичким задацима који имају елементе проблемске ситуације и који траже примену математичких знања на ситуације из реалног живота (Baucal, Pavlović Babić, 2011; Baucal, Pavlović Babić, 2009; Baucal, 2006; OECD, 2004; OECD, 2007; OECD, 2010). Основна намера овог рада је да овим налазима приступи из перспективе наставе. Прецизније, занимало нас је да идентификујемо основне препреке на које ученици наилазе при решавању оваквих задатака, како би се, на основу тога, формулисали типични кораци у овладавању математичким вештинама потребним за решавање примењених задатака.

### **Концептуални оквир: програм PISA**

Истраживање које приказујемо засновано је на материјалима и подацима о постигнућима ученика из Србије у оквиру Међународног програма процене образовних постигнућа ученика PISA (Programme for International Student Assessment).

У оквиру PISA студије систематски се прати који ниво функционалне писмености у домену математичке, научне и читалачке писмености достижу петнаестогодишњаци у датој земљи. Ова три домена су изабрана као најопштији и најрелевантнији индикатори квалитета и праведности образовања (OECD, 2009a), као и предиктори економског и социјалног раста друштва (OECD, 2009b). Специфичност PISA студије је да она не испитује у којој мери ученици могу да репродукују оно што су учили у школи, већ у којој мери су компетентни да разумеју и користе расположиве информације приликом решавања релевантних проблема из свакодневног живота. Поред тога, циљ PISA студије је да утврди у којој мери су различити контекстуални фактори (карактеристике образовног система, карактеристике породичног окружења, карактеристике школе и карактеристике ученика) повезани с образовним постигнућима ученика (Rychen & Salganik, 2003; OECD, 2005; Baucal i Pavlović Babić, 2009). OECD/PISA је данас вероватно најреферентнији међународни програм у домену образовања и један од

најважнијих оријентира за образовну политику. На пример, писменост процењивана на основу PISA тестирања један је од инструмената којим се, на нивоу ЕУ, прати остваривање циљева Лисабонске агенде (Earl, 2006; European Commission, 2010).

### **Појам математичке писмености**

Разумевање концепта писмености у програму PISA, примењено на област математике, резултирало је следећом дефиницијом: Математичка писменост се дефинише као способност појединца да препозна и разуме улогу коју математика игра у савременом свету, да доноси одлуке засноване на чињеницама и да користи математику како би постао конструктивна и истраживачки оријентисана особа која је у стању да процењује себе и околину (OECD, 1999). Укратко, фокус овог одређења математике, па тиме и улоге образовног система у развијању математичких знања је на функционалним, примењеним знањима.

Оно што је несумњиво је да се последњих година велики број земаља (образовних система) интензивно бави преиспитивањем и прекомпоновањем сопствених наставних програма математике, покушавајући да реши проблем „пренаглашавања процедура и занемаривања разумевања“ (De Lange, 2003), уз јасну оријентацију ка интеграцији градива. На пример, у новим наставним програмима који су усвојени у Пољској, програмски садржаји су организовани по предметима, с тим да на сваком нивоу школовања постоји списак обавезних кроскурукуларних тема чије је укључивање у школски курикулум одговорност управе школе/директора. (Polish EURYDICE Unit, 2005).

У наставним програмима успешних образовних система наводе се стратегије развоја мишљења вишег реда (решавање проблема, критичко мишљење), док се код нас мишљење вишег реда не везује за конкретне садржаје, већ се наводи као општи циљ.

### **Постигнућа ученика из Србије у програму PISA**

Током три истраживачка циклуса у којима је учествовала Србија, на скали чија је аритметичка средина 500 (а стандардна девијација 100), остварен је просечан резултат од 437 поена 2003. године и задржано исто просечно постигнуће и у наредном тестирању 2006. године, док је 2009. године просек подигнут на 442 поена (Pavlović Babić, 2007; Baucal, Pavlović Babić, 2011). Ово постигнуће припада другом нивоу на развојној скали, што значи да су, током деветогодишњег школовања, ученици у просеку оспособљени за примену једноставних процедура, за проналажење одређене



информације коришћењем једног извора, за проналажење решења у једноставној ситуацији у којој су све релевантне информације дате. Захтеви који припадају овом нивоу траже од ученика когнитивне активности на нивоу репродукције.

Налази даље указују да 40 одсто ученика из Србије остварује постигнућа која су испод нивоа функционалне писмености. Истовремено, веома мали број ученика (3,5%) остварује постигнућа на два највиша нивоа. Ако се зна да једна школска година у просеку доприноси са око 40 поена на скали математичке писмености, то би значило да су наши ученици практично више од једне школске године у заостатку за својим вршњацима из других земаља, што говори о потреби да се настава математике унапреди, посебно у погледу примене стечених знања на проблемске ситуације из реалног живота.

## **Квалитативно истраживање**

### *Циљ истраживања*

Циљ овог дела истраживања је да се утврди на које начине ученици греше и на које потешкоће наилазе при решавању задатака смештених у реалан контекст, као и да се утврди које су од тих грешака и потешкоћа типичне. Налази овог дела истраживања послужили су за формулисање варијаната истог задатка у којима су потешкоће избегнуте.

### *Опис инструмента и поступак истраживања*

Ученици су решавали шест задатака од којих су четири преузета из програма PISA, а два су ауторска. Задаци су смештени у реалан контекст и у складу су с узрастом и искуствима испитаника. Задаци тестирају различите математичке компетенције и градуирани су по комплексности.

Због ограничења у обиму овог рада, приказаћемо само један од задатака (слика 1).

Ово је оригинални PISA задатак (Pavlović Babić i Vaucal, 2009). То је кратак задатак отвореног типа везан за свакодневно искуство. Све релевантне информације су дате, а захтев је једноставан. Сама слика није од суштинског значаја за решавање задатка. Од ученика се очекује да укупну висину степеништа (252 cm) подели са бројем степеника (14) и добије коначан тачан резултат 18 cm. На нивоу држава OECD-а 78% ученика решава овај задатак (OECD, 2009c).

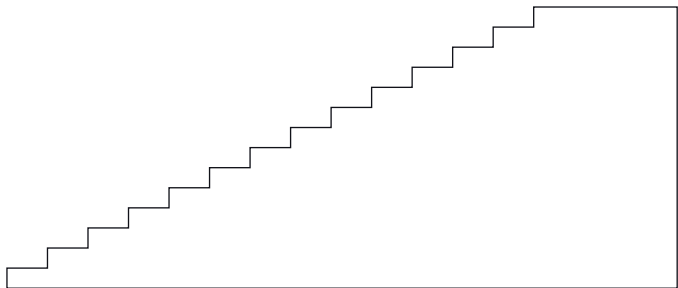
Ученици су задатке решавали самостално или у пару. Истраживачи су били присутни, али нису учествовали у самом процесу решавања (нпр. пружање директне помоћи или навођење на решење), већ су охрабривали

ученике да формулишу различите хипотезе (могуће начине решавања) и да их тестирају до коначног решења. Ученици су охрабривани да гласно формулишу своје мисли. Аудио-записи ове фазе истраживања анализирани су методом анализе садржаја.

**Слика 1: Оригинална варијанта задатка 1.**

**Питање 1А: СТЕПЕНИШТЕ**

Доња шема представља степениште са 14 степеника, чија је укупна висина 252cm:



Укупна висина 252cm

Укупна ширина 400cm

Колика је висина сваког од 14 степеника?

**ОДГОВОР:**

Висина степеника је \_\_\_\_\_ cm.

### *Узорак*

Узорак обухвата петнаестогодишњаке, односно ученике првог разреда средње школе (овај образовни узраст се тестира и у програму PISA).

У овој фази истраживања учествовало је шест ученика Пете београдске гимназије (двоје који су самостално решавали задатке и четворо који су задатке решавали у пару) и девет ученика Прве економске школе у Београду (троје самостално и три пара). Критеријуми за избор ученика су њихова експресивност и математичке компетенције.

### *Налази*

Анализом садржаја вербалних исказа ученика током решавања задатака издвојили су се следећи проблеми који чине стратегије решавања неефикасним:

– Избор релевантних података (први задатак). Показало се да су ученици (три пара и двоје самосталних) имали погрешна очекивања да сви

дати подаци морају да се употребе да би се дошло до решења. Ово погрешно уверење доводи до погрешних покушаја решавања, а нелогични резултати их враћају на почетак. Сви ученици су успели да превазиђу тешкоћу, а тај процес је потрајао од 30 секунди до три минута.

– Читање сликом датих података (први и четврти задатак). Слика је ометала процес решавања задатака на следеће начине:

1. Погрешно интерпретирање слике, на пример, шематски приказ степеништа (први задатак) ученике је наводио да примене Питагорину теорему (три пара и три самостална).

2. Перцептивно упадљива разлика у висини стубића на графикону у четвртм задатку доводила је до брзих, лаконских одговора да разлика јесте велика јер је то на основу слике очигледно (4 пара и три самостална). Два пара и један самостални су успели да превазиђу овај проблем, док остали нису.

3. Проверавање и упоређивање података који су дати сликом и текстом (један пар је пребројавао степенике у првом задатку). Ова стратегија није погрешна, али је непотребна и доводи до успоравања процеса решавања задатка.

– Повезивање различитих фаза у решавању задатка (други, трећи и четврти задатак). Сви ученици који су учествовали у овом делу истраживања, осим једног пара, покушали су да одговоре на постављен налог директно на основу датих података, без њихове анализе. У другом задатку изостала је фаза у којој је требало реконструисати полазне податке (њихов збир) на основу просека. У трећем задатку недостајала је фаза превођења података о броју бомбона приказаних графиконом у бројеве.

– Представљање, шемом или на менталном плану, података о просторном распореду објеката (пети и шести задатак). Комбиновање елемената да би се постигли екстермални услови (положај градова у којем се постиже минимум, положај градова у којем се постиже максимум) код петог задатка; постављање тачака тако да оне представљају темена правоуглог троугла, а без модела правоугла, у шестом задатку.

На основу уочених проблема, интервенисали смо у задацима тако да се избегну типичне грешке или помогне ученицима да пређу на наредне фазе решавања проблема.

## Квантитативно истраживање

### Методологија

#### Циљеви

Циљ ове фазе истраживања је да се провери у којој мери су грешке и потешкоће установљене у претходној фази типичне. Уколико су типичне, то је јасан дијагностички знак који указује на системски недостатак у настави математике и у инструментима за процену постигнућа ученика.

Истраживање смо дизајнирали тако да, интервенишући у природи задатака, уклонимо или смањимо могућност грешке и тиме повећамо ефикасност у решавању задатака. На основу грешака у решавању задатака који се су се издвојиле у квалитативној фази, задаци су модификовани на следеће начине: уклањање сувишног податка (задатак 1), уклањање слике када су подаци дати и наративно (задатак 1), подела захтева на јасно дефинисане кораке у решавању (задаци 2, 3, и 4) и експлицитно указивање на природу података (задаци 5. и 6).

Претходна, експлицитна подела захтева на фазе (корак) у решавању повећава успешност у решавању задатака. Очекујемо да ће ученици бити статистички успешнији у решавању Б и В варијаната другог, трећег и четвртог задатка у односу на оригиналне задатке.

Указивање на природу података (распоред тачака у равни) у комбинаторно геометријским проблемима повећава успешност у решавању задатака. Очекујемо да ће ученици бити статистички успешнији у решавању Б и В варијанте петог и шестог задатка у односу на А варијанту.

#### Варијабле

Зависна варијабла:

– Математичко постигнуће у решавању проблемских задатака, исказано преко тачности решавања појединих задатака на тесту.

Независне варијабле:

– Оцена из математике, као мера школског постигнућа ученика;  
– Број поена на квалификационом испиту на крају осмог разреда основне школе.

Контролна варијабла:

Узраст испитаника. Сви испитаници који су учествовали у истраживању су на истом формалном образовном узрасту (први разред средње школе).

### *Хипотезе*

– Уклањање сувишног податка повећава успешност у решавању задатака. Очекујемо да ће ученици бити статистички успешнији у решавању Б-варијанте првог задатка у односу на оригиналну верзију, као и да ће уклањање слике у истом задатку (варијанта В) још више повећати успешност.

– Уклањање слике, када су подаци дати наративно, повећава успешност у решавању задатака. Очекујемо да ће ученици бити статистички успешнији у решавању В-варијанте првог задатка у односу на А и Б варијанту.

– Школски успех, исказан оценом из математике на крају осмог разреда и резултатима са квалификационог испита из математике, предиктор је постигнућа на тесту из математике. Очекујемо да ће ученици који су успешни у решавању математичких задатака смештених у реалан контекст имати статистички значајно боље мере школског успеха (оцена из математике, постигнуће на квалификационом испиту) од ученика који не успевају да реше задатке.

### *Опис инструмента*

На основу налаза из квалитативног дела истраживања формулисане су за сваки задатак по две варијанте – варијанта Б и варијанта В у којима су избегнуте идентификоване тешкоће и грешке. На пример, за први задатак (слика 1), у варијанти Б изостао је податак о укупној ширини степеништа, а варијанта В је без слике степеништа (и без податка о укупној ширини степеништа).

Направљене су три верзије теста од којих свака садржи свих шест задатака, и то два задатка варијанте А, два задатка варијанте Б и два задатка варијанте В, како би сваки од тестираних ученика видео по два задатка из сваке варијанте. На овај начин се равномерно распоређује оптерећење и избегава се демотивисање тешким задацима. У табели 1. је приказана структура свих верзија теста.

**Табела 1: Структура тестова**

	1. задатак	2. задатак	3. задатак	4. задатак	5. задатак	6. задатак
1. верзија	А	Б	В	В	Б	А
2. верзија	В	А	Б	Б	А	В
3. верзија	Б	В	А	А	В	Б

*Узорак*

У тестирању је учествовало укупно 379 ученика из четири средње школе. Узорак школа је пригодан, а у свакој школи су тестирана цела одељења која су случајно изабрана. У сваком одељењу ученици су на случајан начин подељени у три групе. Свака група је радила једну верзију теста.

Накнадна анализа школског успеха (просечна оцена из математике на крају осмог разреда основне школе и резултат на квалификационом испиту) показује да су групе ученика које су радиле три верзије теста уједначене у погледу ове варијабле. У табели 2. дати су подаци о броју ученика по школама и по верзијама теста који су радили са подацима о школском успеху.

**Табела 2: Структура узорка и подаци о школском успеху**

	Дванаеста београдска гимназија	ЕТШ „Никола Тесла“	Прва економска школа	Седма београдска гимназија	Укупно	Пријемни	Оцена
Верзија А	30	30	42	22	124	15,51	4,11
Верзија Б	27	29	40	33	129	15,50	4,24
Верзија В	29	26	41	30	126	15,66	4,15
Укупно	86	85	123	85	379		

*План обраде података*

Подаци су обрађени у статистичком пакету SPSS. Примењена је дескриптивна статистичка анализа (значајност разлика аритметичких средина).

*Налази*

Овде ћемо приказати детаљну анализу резултата добијених за први задатак, којим смо проверавали хипотезе 1, 2. и 5. У табели 3. су приказане фреквенције одговора ученика.

**Табела 3: Дистрибуција одговора ученика на различите варијанте задатка 1**

	Тачан одговор (N) %	Нетачан одговор (N) %	Нису радили (N) %	Укупно N
Варијанта А	(80) 64,52 %	(39) 31,45 %	(5) 4,03 %	124
Варијанта Б	(103) 81,75 %	(17) 13,49 %	(6) 4,76 %	126
Варијанта В	(113) 87,60 %	(15) 11,62 %	(1) 0,78 %	129

Подаци показују да између ученика који су решавали модификоване варијанте задатка и ученика који су решавали изворну варијанту постоје статистички значајне разлике у постигнућима. Примењен је  $t$ -тест за једнакост пропорција у три варијанте задатка (сваке две варијанте су међусобно поређене), а добијени налази приказани су у табели 4.

**Табела 4: Тестирање једнакости аритметичких средина у различитим варијантама задатка 1.**

	А-Б	А-В	Б-В
Очекивана вредност разлике	-17,23 %	-23,08 %	-5,85%
$p$ -вредност	0,001**	0,000**	0,097

**Табела 5: Тестирање средње вредности разлике у школском успеху ученика са тачним и погрешним решењем**

		Варијанта А		Варијанта Б		Варијанта В	
		Тачно	Нетачно	Тачно	Нетачно	Тачно	Нетачно
Оцена из мат. у 8. разреду	Средња вредност	4,188	3,98	4,291	3,522	4,310	3,75
	Очекивана разлика	0,210		0,769		0,560	
	$p$ -вредност	0,124		0,001**		0,024*	
Број поена на пријемном	Средња вредност	15,96	14,68	16,17	13,41	15,54	15,19
	Очекивана разлика	1,281		2,752		0,357	
	$p$ -вредност	0,054*		0,000**		0,372	

Анализа података указује на следеће налазе:

– Постоји статистички значајна разлика у постигнућима ученика који су радили оригиналну верзију задатка и оних који су радили модификоване варијанте. Како је једина разлика између варијанти А и Б задатка у сувишном податку о укупној дужини степеништа, можемо закључити да сувишни подаци у задатку значајно утичу на постигнућа ученика. Овај налаз потврђује хипотезу 1. овог истраживања да избор релевантних података за решавање задатка представља озбиљну тешкоћу ученицима.

– Статистичка анализа је показала да између ученика који су радили варијанту В задатка и оних који су радили варијанту Б не постоји значајна разлика у постигнућу. Дакле, овај налаз не потврђује хипотезу 2.

– Анализирали смо у којој мери школски успех из математике гарантује боља постигнућа на задатку 1. са теста. Поделили смо испитанике у шест група у зависности од варијанте задатка коју су радили и да ли су тачно урадили задатак. Резултати су дати у табели 5. Добијени налази указују да је хипотеза 3. делимично потврђена. Од свих модификација задатака, показало се да код варијанте Б (уклањање сувишног податка) обе мере школског постигнућа значајно корелирају са постигнућем на задатку.

### Дискусија и закључци

Основни налаз дела истраживања који је детаљније приказан у овом раду јесте да уклањање сувишног податка из математичког задатка статистички значајно подиже успешност у решавању. Овај налаз у суштини говори о природи искуства које ученици типично стичу кроз наставу математике, као и кроз рад на задацима из уџбеника и збирки. Дакле, типично је да они раде на задацима у којима су подаци унапред селектовани тако да су дати само они који су потребни за предвиђене математичке процедуре. Међутим, задаци с којима се срећемо у реалном животу немају ову особину. Напротив, неретко је потребно управо обрнуто – да се из великог броја расположивих података издвоје само они који су неопходни у процесу решавања задатка. Вештина одабира података на основу критеријума релевантно – ирелевантно једна је од општих когнитивних вештина које су неопходне у различитим проблемским ситуацијама с којима се срећемо, не само у математици.

Препорука је да се наставном праксом подржава и развија вештина селекције података. Правилан одабир података потврђује разумевање концепта и познавање процедуре. Наиме, ученик који је у стању да селекује податке тиме показује да познаје природу проблема (разумевање концепта) и зна који су подаци потребни да би се спровела одређена процедура (познавање процедуре).

### Литература

- Baucal, A, Pavlović Babić, D. (2011): *PISA 2009 u Srbiji: prvi rezultati*, Beograd: Institut za psihologiju i Centar za primenjenu psihologiju
- Baucal, A, Pavlović Babić, D. (2009): *Kvalitet i pravednost obrazovanja u Srbiji: Obrazovne šanse siromašnih*, Beograd: Ministarstvo prosvete Republike Srbije, Vlada Republike Srbije, Institut za psihologiju.
- Baucal, A. i sar. (2006): *Obrazovna postignuća učenika III razreda – nacionalno testiranje 2004*, Beograd: Zavod za vrednovanje kvaliteta obrazovanja i vaspitanja, <http://www.ceo.edu.rs/images/stories/publikacije/ObrazovnaPostignucaUcenika.pdf>



- Earl, H. (2006): European Union policies in education and training: the Lisbon agenda as a turning point?, *Comparative Education*, Vol. 42, No 1, 5-27
- European Commission (2010): *Europe 2020: A European strategy for smart, sustainable and inclusive growth*, Brussels: European Commission.
- De Lange, J. (2003): Mathematics for Literacy, u knjizi: Madison, B.L. and Steen, L.A. (Eds), *Quantitative Literacy: Why Literacy Matters for Schools and Colleges*, Princeton, New Jersey, National Council on Education and the Disciplines, 75-89
- OECD (1999): *Measuring Student Knowledge and Skills: A New Framework for Assessment*, Paris: OECD Publications.
- OECD (2004): *Learning for Tomorrow's World: First Results from PISA 2003*, Paris: OECD Publications.
- OECD (2007): PISA 2006: Science competencies for tomorrow's world, Paris: OECD Publications.
- OECD (2009a): *Education at a Glance*, Paris: OECD Publications.
- OECD (2009b): *Education Today: The OECD Perspective*, Paris: OECD Publications.
- OECD (2010): *PISA 2009 Results: What Students Know and Can Do*, Volume I, Paris: OECD Publications.
- Pavlović Babić, D. (2007): *Evaluativna istraživanja obrazovnih postignuća: konceptualne i metodološke mogućnosti i ograničenja u interpretaciji rezultata*, doktorska disertacija, Beograd: Filozofski fakultet.
- Pavlović Babić, D. Baucal, A. (2009): *Matematička pismenost*. Beograd: Ministarstvo prosvete Republike Srbije, Zavod za vrednovanje kvaliteta obrazovanja i vaspitanja, Institut za psihologiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu.
- Polish EURYDICE Unit (2005): *The System of Education in Poland*, Warsaw: Foundation for Development of the Education System.
- Rychen, D. S. & Salganik, L. H. (Eds.), (2003): *Key Competencies for A Successful Life and a Well-Functioning Society*, Cambridge: Hogrefe & Huber Publishers.

*Подаци о ауторима:*

*Иван Анић, магистар математичких наука,  
Математички факултет Универзитета у Београду,  
Студентски трг 16, Београд,  
ianic@matf.bg.ac.rs*

*Драгица Павловић Бабић, доктор психолошких наука,  
Филозофски факултет Универзитета у Београду,  
Чика Љубина 18-20, Београд,  
dravlovi@f.bg.ac.rs*

Татјана Мишић<sup>1</sup>  
Основна школа “Чегар”, Ниш  
Љубиша Нешић  
Природно-математички факултет  
Ниш

UDK-371.3.:53(497.11)“2007” ; 159.947.5-057.874(497.11)“2007”

ID 183332364

Оригинални научни рад

НВ.ЛХ 2. 2011.

Примљен: 19. VII 2010.

## УТИЦАЈ САМОВРЕДНОВАЊА УЧЕНИКА НА НИВО ПОСТИГНУТИХ РЕЗУЛТАТА У НАСТАВИ ФИЗИКЕ У ОСНОВНОЈ ШКОЛИ

**Апстракт** *Недовољна мотивисаност ученика за праћење наставе је често најозбиљнија препрека њиховом успеху у савладавању предвиђених наставних садржаја. У раду су презентовани резултати истраживања које је као циљ имало проверу утицаја самовредновања ученика на ниво њихових постигнућа у настави физике. Истраживање је спроведено на узорку од 148 ученика с идејом да се повећана мотивација за праћење наставе физике постигне управо директним укључивањем ученика у праћење својих активности и ангажовања на часовима. Добијени резултати, с обзиром на то да је истраживање показало да су ученици експерименталних одељења остварили већи напредак, потврдили су ову полазну претпоставку. Посебно значајан податак је да је на овај начин остварена и већа трајност њиховог знања.*

**Кључне речи:** *настава физике, самоевалуација ученика, мотивација, образовно постигнуће.*

## EFFECTS OF STUDENTS' SELF-EVALUATING ON THE LEVEL OF ATTAINMENT IN ELEMENTARY-SCHOOL PHYSICS

**Abstract** *Low motivation for passive listening to lectures is frequently the most serious obstacle for successful learning of curricular contents. The paper presents the results of a research aimed at testing the influence of self-evaluation on the level of achievement in physics. The research included 148 elementary-school students and the hypothesis was that motivation for learning increases if students are directly involved in monitoring their own activities and engagement during the teaching/learning process. The obtained results confirmed this hypothesis since the students in the experimental group achieved greater progress. Especially significant is the fact that active participation contributed to higher durability of their knowledge.*

**Keywords:** *physics teaching, students' self-evaluation, motivation, academic attainment.*

## ВЛИЯНИЕ САМОЭВАЛВАЦИИ УЧЕНИКОВ НА УРОВЕНЬ ЗНАНИЙ В ОБУЧЕНИИ ФИЗИКЕ В ОСНОВНОЙ ШКОЛЕ

**Резюме** *Недостаточная мотивация учеников в процессе обучения - одно из самых серьезных препятствий на пути успешного усвоения предусмотренных учебных содержаний. В данной работе приводятся результа-*

<sup>1</sup> t190265@yahoo.com

*ты исследования, проведенного в целях проверки влияния самоэвальвации учеников на уровень приобретенных знаний по физике. Исследование проведено на примере 148 учеников. Автор исходит из предпосылки, согласно которой мотивацию в обучении физике можно повысить прямым включением учеников в процесс наблюдения за своей деятельностью на уроках. Данная предпосылка подтвердилась, так как ученики экспериментальной группы показали более высокий уровень знаний. Особое значение имеет факт, что эти знания - более прочные и стабильные.*

**Ключевые слова:** обучение физике, самоэвальвация учеников, мотивация, образовательное достижение.

## Увод

Према истраживању посвећеном контексту учења физике и постигнућа ученика (Милошевић и Луковић, 2006), између осталог, може се наћи податак да ученици основне школе физику, поред хемије, вреднују веома ниско. То је свакако у вези и са њиховим односом према овом предмету као и са постигнућем. Резултати многих истраживања из ове области, цитираних у поменутом раду, указали су на то да, у целини гледано, наши ученици нису довољно оспособљени да а) повезују знања из сродних области, б) повезују појмове у системе, в) примењују теоријска знања у практичним ситуацијама и у решавању нових проблема. Уколико желимо да утврдимо разлоге за овакво стање, морамо да се позабавимо утврђивањем фактора који утичу на успешност у усвајању функционалних знања у настави. Може се рећи да међу најзначајније факторе који утичу на образовно постигнуће ученика спадају: а) породица, б) школа и в) лични ресурси ученика. У личне ресурсе ученика спадају: интелигенција, вредност, интересовања, као и мотивација.

Кроз сталне активности на побољшању квалитета наставе и наставног процеса у целини, а ради што квалитетнијег стицања знања и вештина, најчешће се ради на променама наставних средстава и начина поучавања (фактор школа у наведеној подели). Вредно је истаћи једну веома интересантну идеју везану за кооперативно учење која је реализована у настави природних наука (Шишовић и Бошковић, 2005) и у настави физике комбинованој са ликовном и музичком културом (Милићевић и Нешић, 2009). Веома значајни су и пројекти типа Активно учење (Ивић и сар. 2001) и Рука у тесту (Шарпак, 2001) чији крајњи ефекат би требало да буде синергија изазвана интеракцијом поменутих фактора (углавном фактора школа и лични ресурси ученика). Када је реч о примени ових идеја у пракси, иако наилазе на плебисцитарно одобравање и подршку наставног кадра, будући да захтевају често веће додатно ангажовање наставника, може да се примети да се, нажалост, не реализују у великом броју школа.

За сваки покушај подизања ефикасности наставе може се рећи да има основу у посвећивању веће пажње ученицима и њиховој мотивацији како бисмо их довели у стање активног и стваралачког учешћа у наставном процесу (Муминовић, 2000). Другим речима, чак и ако у настави све урадимо „како треба“ када је реч о наставним методама, и то реализујемо у најидеалнијим техничким условима у школи, резултати могу да не буду задовољавајући уколико не обратимо посебну пажњу на мотивацију ученика.

Ученици који су мотивисани за учење готово неизоставно постижу успех, те је стога пред наставницима следећи изазов: стимулирати и оснажити њихову мотивацију. Веома је важно да наставник уме да створи такву наставну ситуацију и такву атмосферу која буди интерес и мотивацију за учење и код оних ученика које градиво априори не занима. Мотивисање ученика за наставу обухвата све што их (споља или изнутра) подстиче на учење, усмерава их, одређује интензитет и трајање учења (Пожарник, 2000) те би стога један од примарних задатака наставника требало да буде управо развијање мотивације за учење. То се може постићи различитим активностима, тј. делатностима самих ученика, као и активним наставним облицима и методама рада. Спознаја сопствених постигнућа ученика кроз процес самоевалуације, тј. самовредновања, једно је од могућих решења повећања мотивације и развоја личности, а самим тим и ефикаснијег и конструктивнијег поимања физике у оквиру наставног процеса.

Појам самовредновање се обично односи на поступак којим се процењује сопствена пракса и сопствени рад. Код нас је последњих година актуелно самовредновање рада школа које је прописало Министарство просвете и спорта Републике Србије, а препоручене су кључне области, подручја вредновања: настава и учење, постигнуће ученика, подршка ученицима, руковођење... Треба напоменути да овом акцијом није обухваћено самовредновање ученика као праћење одређених показатеља у оквиру наставе. Самовредновање ученика подразумева одређивање релативне вредности нечега према усвојеном стандарду или сопственим могућностима ученика.

С обзиром на то да је мотивацију у настави потребно перманентно истраживати (Муминовић, 2000) и сагледавати све факторе који утичу на њен смер, динамику и карактер, циљ овог истраживања је да се провери степен мотивисаности ученика, као и усвојено знање у оквиру наставе физике кроз примену самоевалуације. Истраживање је спроведено 2007. године на узорку од 148 ученика у три основне школе у Нишу.

## Опис експеримента

Овај експеримент представља покушај да се у постојећим условима постигне веће ангажовање ученика, а самим тим и боље разумевање обрађе-

ног градива, као и већа трајност знања. Покушали смо да пронађемо модел унутрашње иницијативе – мотивације ученика, који се на крају може свести и на спољашњи мотивациони фактор – оцену. Неки од резултата предузете активности би требало да буду повећана активност и пажња ученика на часовима, веће учешће у изради задатака у школи као и повећана одговорност око израде домаћих задатака. Као епилог оваквог рада са ученицима, преко самовредновања, очекује се да ученици<sup>2</sup> боље разумеју понекад преобимно градиво у оквиру природних наука уопште, а и физике. Једно од основних начела при осмишљавању овог педагошког експеримента је да образовање, пре свега, мора почети психолошким уочавањем и уважавањем дечјих могућности (капацитета), интереса и навика<sup>3</sup> и да треба да буде контролисано и вредновано по свакој тачки онога што се узима у обзир.

Дакле, водећи рачуна и о наведеним аспектима образовања и васпитања експеримент је замишљен тако да се акценат ставља на ученике и њихово самовредновање. Ова ученичка активност се односила на вредновање по одређеним параметрима садржаним у самоевалуационим листама за ученике које су посебно креиране и намењене за ово истраживање. Параметри из ових листа се односе на индивидуалну, свеобухватну ангажованост ученика на часу као што су: *дисциплина, пажљивост, активност, учешће у изради задатака на часу и одговорност при изради домаћих задатака*, а попуњавање су на сваком часу ознакама А, Б или Ц. Ознаци А одговара максимална, Б средња и Ц најмања вредност у учениковој анализи одређеног параметра.

По обрађеној тематској целини, ученици су радили тест знања који је вредновао предметни наставник и та оцена је уписивана у дневник. Истовремено се вршила и обрада података из самоевалуационих листа. Ознакама А, Б и Ц су биле придружене вредности 5, 3 и 1. Онда је рачуната средња вредност оцене из листа<sup>4</sup> која је била заокружена на цео број. Тако добијена оцена, за сваког ученика посебно, такође је била уношена у дневник тако да је и она утицала на формирање коначне оцене. Оцена из листа за самовредновање представљала је резултат залагања ученика у складу са његовим индивидуалним могућностима. Ученике је наставник детаљно

---

<sup>2</sup> Ученици често не успевају да повежу ново научено са већ постојећим знањем, нити да успоставе паралелу између појава и процеса где је то могуће.

<sup>3</sup> У оквиру овог експеримента поштоване су индивидуалне психичке и менталне способности ученика тиме што су они сами себе вредновали у односу на њихов лични, субјективни максимум.

<sup>4</sup> Пошто наш систем оцењивања препознаје само бројчане оцене у дневнику за наставни предмет физика, а мотивација ученика је ишла преко СЛУ, нужно је било ознакама А, Б и Ц придружити бројчане вредности 5, 3 и 1, да би резултати самовредновања били евидентирани у рубрици за оцену из физике. Поред ове оцене, ученици су имали и оцену са теста знања. Пошто је било пет области из којих су ученици радили тест у току целе школске године, имали су по пет оцена на тесту знања и пет оцена из СЛУ.

информисао о значају самовредновања као и о утицају добијених оцена из самоевалуационих листа и уделу ових оцена при извођењу коначне оцене. Дистрибуцију листа вршио је наставник пред крај сваког часа и сакупио их по попуњавању. Чињеница да се листе налазе код наставника и да су стално изложене провери знатно је сузбијала понекад нереалне процене ученика код самовредновања, а с друге стране радило се на јачању моралних квалитета ученика. Свакако, зависно од процене наставника, ове листе би могле бити и у ученичким свескама, а да наставник повремено контролише начин и објективност попуњавања.

Слика 1. Изглед листе за самовредновање ученика.

Самоевалуациона листа за ученике (СЛУ)														
Име и презиме ученика							Предмет							
Разред - одељење							Предметни наставник							
Име и презиме ученика							Школа							
	Редни број часа													
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
Дисциплина на часу														
Пажљивост на часу														
Активност на часу														
Израда задатка на часу														
Израда домаћег задатка														

Као што је истакнуто у раду (Мишић и сар. 2007), очекиван је значајан утицај самоевалуације на резултате рада ученика и њихово знање из више разлога:

- ученик има јасну представу шта се од њега очекује, осим постигнутих резултата на тестовима знања,
- ученик постаје свестан да својим залагањем на сваком часу, сходно могућностима, може да утиче на коначну оцену;
- увек постоји отворена могућност за напредовање. Уколико ученик увиди недостатак у свом раду (већа учестаност Ц и Б), може више да се ангажује и постигне боље резултате који ће у коначном исходу утицати и на оцену;
- како сваки ученик познаје свој индивидуални максимум (зависно од психичке зрелости), очекује се да ће себе оцењивати у складу с тим;

– евидентан је и мотивациони моменат, јер кроз ову врсту оцене ученик може да утиче и на коначну оцену која је врло битна деци овог узраста (често битнија од знања).

## Резултати

Истраживање је изведено у оквиру наставе физике у по два одељења седмог разреда сваке школе, при чему је једно одељење било експериментално а друго контролно (ученици не користе у раду СЛУ). Исти предметни наставник је реализовао наставу у оба одељења једне школе, чиме су избегнуте разлике у обиму и начину интерпретирања градива које је обрађивано, а и коришћене су исте методе рада.

На почетку школске године урађено је иницијално тестирање (тест 0) које је обухватило градиво шестог разреда. Овим тестирањем је дефинисана разлика између контролних и експерименталних одељења и праћен је напредак и једних и других током целе школске године. По обради следећих тематских целина Равномерно променљиво праволинијско кретање и Њутнови закони механике (тест 1), Кретање тела под дејством силе теже (тест 2), Сила трења и равнотежа тела (тест 3), Механички рад, енергија и снага (тест 4) и Топлотне појаве (тест 5), рађени су тестови знања у свих шест одељења (три експериментална и три контролна).<sup>5</sup> Статистичком обрадом података извршена је анализа и упоређени су резултати теста рађени у оба одељења једне школе, а за сваку школу понаособ. Максималан број поена по тесту је 15. Преглед обраде резултата постигнућа ученика дат је и табеларно и графички за свако одељење у посматраној школи. У циљу утврђивања трајности знања ученика, септембра наредне школске године је рађен тест 000 који је обухватао градиво претходног разреда.

Да би се видело око којих вредности се групишу резултати ученика и колико се они расипају око центара груписања, најпре су дате дескриптивне статистике контролних и експерименталних група за сваку школу појединачно (табела 1. и 2). При томе је са АС означена аритметичка средина узорка (мера централне тенденције), а са СД стандардна девијација (мера расипања на основу које се може просуђивати о хомогености појединачних група).

---

<sup>5</sup> Поменути тестови се могу наћи на [tesla.pmf.ni.ac.rs/people/nesiclj/poslediplomske/v/v.html](http://tesla.pmf.ni.ac.rs/people/nesiclj/poslediplomske/v/v.html)

Табела 1. Дескриптивне статистике контролних група

Школа	тест	n	min	max	АС	СД
Бубањски хероји	тест 0	22	4.00	15.00	10.00	3.67
	тест 1	19	0.00	12.00	7.24	3.22
	тест 2	18	0.00	14.00	5.06	4.00
	тест 3	23	2.00	12.50	6.54	3.40
	тест 4	21	1.00	15.00	7.14	4.45
	тест 5	23	3.00	14.00	8.30	2.53
	тест 000	22	3.00	14.00	9.27	3.38
Чегар	тест 0	28	2.50	13.50	10.14	3.33
	тест 1	26	1.00	13.00	7.08	3.36
	тест 2	28	0.00	15.00	7.25	4.04
	тест 3	26	0.00	15.00	8.62	3.45
	тест 4	23	4.00	15.00	9.65	3.13
	тест 5	24	2.00	15.00	10.21	3.72
	тест 000	27	6.00	14.00	11.04	2.19
Вожд Карађорђе	тест 0	25	3.50	13.00	7.94	2.81
	тест 1	25	0.00	14.00	7.12	4.76
	тест 2	22	0.00	15.00	4.66	4.70
	тест 3	24	2.00	15.00	7.17	4.18
	тест 4	22	1.00	13.00	6.00	3.95
	тест 5	20	0.00	14.00	6.78	4.71
	тест 000	21	3.00	14.00	9.52	3.25
Укупно	тест 0	75	2.5	15	9.37	3.39
	тест 1	70	0	14	7.14	3.83
	тест 2	68	0	15	5.83	4.36
	тест 3	73	0	15	7.49	3.75
	тест 4	66	1	15	7.64	4.11
	тест 5	67	0	15	8.53	3.91
	тест 000	70	3	14	10.03	3.00



Табела 2. Дескриптивне статистике експерименталних група

Школа	тест	n	min	max	АС	СД
Бубањски хероји	тест 0	23	2.00	15.00	8.67	3.59
	тест 1	18	1.00	14.00	5.89	4.32
	тест 2	22	0.00	15.00	4.64	4.71
	тест 3	21	0.00	15.00	5.36	4.21
	тест 4	23	1.00	15.00	6.00	4.32
	тест 5	23	4.50	15.00	8.59	2.52
	тест 000	23	5.00	15.00	9.22	2.80
Чегар	тест 0	25	1.50	15.00	8.94	4.16
	тест 1	23	0.00	14.00	7.22	4.81
	тест 2	20	0.00	14.00	7.25	5.00
	тест 3	24	1.00	15.00	7.08	4.26
	тест 4	21	5.00	15.00	11.71	3.68
	тест 5	23	3.00	15.00	10.78	3.92
	тест 000	26	2.00	15.00	10.27	3.80
Вожд Карађорђе	тест 0	23	4.50	14.00	9.93	2.68
	тест 1	23	2.00	13.00	7.83	2.77
	тест 2	19	0.00	14.00	5.21	3.95
	тест 3	22	0.00	15.00	7.11	3.87
	тест 4	21	0.00	15.00	6.95	4.36
	тест 5	21	0.00	15.00	7.33	3.98
	тест 000	21	5.00	15.00	9.71	3.02
Укупно	тест 0	71	1.5	15	9.18	3.54
	тест 1	64	0	14	7.06	4.05
	тест 2	61	0	15	5.67	4.65
	тест 3	67	0	15	6.55	4.14
	тест 4	65	0	15	8.15	4.78
	тест 5	67	0	15	8.95	3.75
	тест 000	70	2	15	9.76	3.25

У даљој анализи, тестом Колмогоров-Смирнова проверено је да ли су резултати тестова сваког подузорка посебно нормално расподељени. Нулта хипотеза претпоставља да се расподела добијених података не разликује статистички значајно од нормалне расподеле, док алтернативна хипотеза тврди супротно.

**Табела 3. Значајност теста Колмогоров-Смирнова за испитивање нормалности расподела резултата контролних група**

Школа	тест 0	тест 1	тест 2	тест 3	тест 4	тест 5	тест 000
Бубањски хероји	0.30	0.92	0.93	0.29	0.68	0.95	0.71
Чегар	0.16	0.63	0.60	0.59	0.87	0.75	0.81
Вожд Карађорђе	0.75	0.49	0.16	0.46	0.72	0.65	0.73
Укупно	0.10	0.44	0.39	0.61	0.53	0.76	0.14

**Табела 4. Значајност теста Колмогоров-Смирнова за испитивање нормалности расподела резултата експерименталних група**

Школа	тест 0	тест 1	тест 2	тест 3	тест 4	тест 5	тест 000
Бубањски хероји	0.92	0.39	0.16	0.15	0.62	0.97	0.56
Чегар	0.64	0.62	0.81	0.54	0.13	0.36	0.13
Вожд Карађорђе	0.85	0.51	0.95	0.99	0.74	0.75	0.88
Укупно	0.85	0.71	0.18	0.15	0.36	0.62	0.57

На основу резултата тестова Колмогоров-Смирнова, можемо закључити, с обзиром на то да су значајности веће од 0.05, да су поени које су освојиле контролне групе нормално расподељени на свим тестовима (табела 3). И на основу резултата тестова приказаних у табели 4, можемо закључити, с обзиром на то да су значајности веће од 0.05, да су поени које су освојиле и експерименталне групе нормално расподељени на свим тестовима, те стога можемо применити *t*-тест за испитивање постојања разлика између аритметичких средина резултата контролних и експерименталних група на тестовима.

### **Разлике просечних резултата између контролних и експерименталних група**

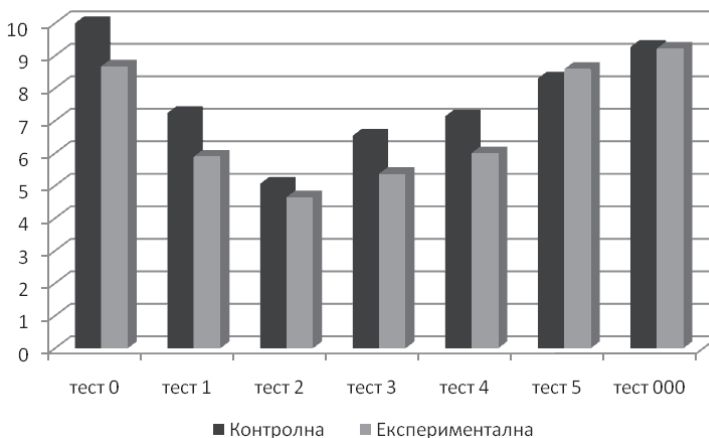
Да би се проверило постојање статистички значајних разлика просечних резултата, примењен је *t*-тест за независне узорке (Поповић, 2003). У табелама су приказане реализоване вредности тест статистике *F*, значајност Левиновог теста *p*, као и реализоване вредности тест статистике *t*, степени слободе *df* и значајности *p* *t*-теста. У последњој колони се налазе разлике просечних резултата на тестовима.

**Табела 5. Резултати *t*-тестова за испитивање једнакости средњих вредности контролне и експерименталне групе у школи „Бубањски хероји“**

Тест	Левинов тест хомогености		t-тест			
	F	p	t	df	p	просечна разлика
тест 0	0.295	0.590	1.226	43.000	0.227	1.326
тест 1	0.806	0.376	1.080	35.000	0.288	1.348
тест 2	0.334	0.567	0.299	38.000	0.766	0.419
тест 3	0.273	0.604	1.032	42.000	0.308	1.186
тест 4	0.088	0.768	0.864	42.000	0.392	1.143
тест 5	0.000	0.997	-0.379	44.000	0.706	-0.283
тест 000	0.906	0.346	0.060	43.000	0.952	0.055

На основу значајности Левиновог теста (вредности означене словом *p* у табели), који проверава једнакост дисперзија два узорка, одређујемо да ли треба применити *t*-тест за хомогене ( $p > 0.05$ ) или нехомогене узорке ( $p \leq 0.05$ ). Код узорка из школе „Бубањски хероји“ (табела 5), како је  $p > 0.05$ , свуда је примењен *t*-тест за хомогене узорке.

**Слика 2. Средње вредности на тестовима контролне и експерименталне групе школе „Бубањски хероји“**



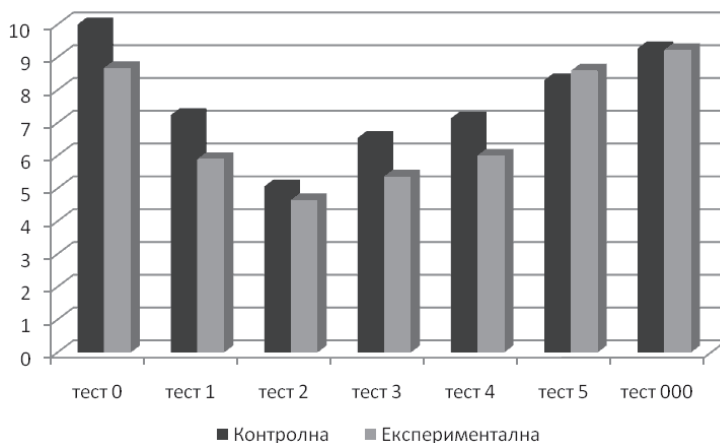
*T*-тестом је тестирано да ли постоје значајне разлике аритметичких средина постигнутих резултата на спроведеним тестовима између контролног и експерименталног одељења у школи „Бубањски хероји“, односно да ли су ова два одељења уједначена. Нулта хипотеза претпоставља једнакост средњих

вредности ове две групе, док алтернативна хипотеза претпоставља постојање статистички значајних разлика. На основу добијених резултата (све значајности  $p$  су веће од 0.05) може се закључити да ни на једном тесту не постоје статистички значајне разлике средњих вредности освојених поена контролне и експерименталне групе ове школе, чиме долазимо до закључка да су експериментално и контролно одељење ове школе и при иницијалном тестирању била уједначена (тест 0). Међутим, уочљива је разлика између просечне разлике освојених поена контролне и експерименталне групе на завршном тесту (тест 5), као и на тесту рађеном септембра наредне школске године (тест 000) у односу на иницијални тест у корист експерименталне групе.

**Табела 6. Резултати t-тестова за испитивање једнакости средњих вредности контролне и експерименталне групе у школи „Чегар”**

Тест	Левинов тест хомогености		t-тест			
	F	p	t	df	p	просечна разлика
тест 0	2.641	0.110	1.168	51.000	0.248	1.203
тест 1	8.204	0.006	-0.117	38.700	0.907	-0.140
тест 2	2.952	0.092	0.000	46.000	1.000	0.000
тест 3	3.131	0.083	1.401	48.000	0.168	1.532
тест 4	1.837	0.183	-2.010	42.000	0.051	-2.062
тест 5	0.108	0.744	-0.516	45.000	0.609	-0.574
тест 000	8.249	0.006	0.896	39.671	0.375	0.768

**Слика 3. Средње вредности на тестовима контролне и експерименталне групе школе „Чегар”**

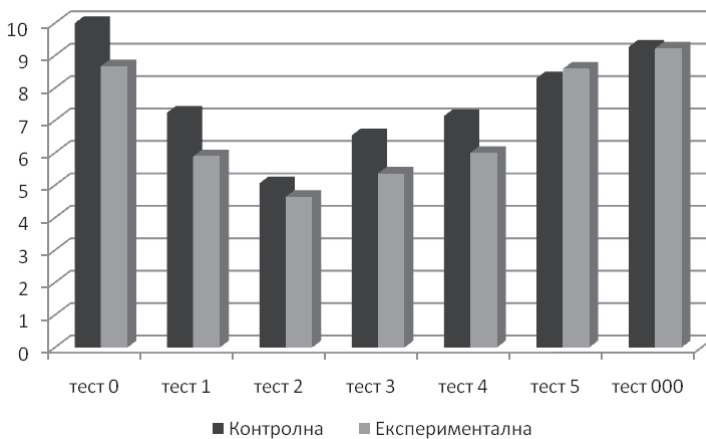


На сличан начин се на основу добијених резултата из табеле 6. (све значајности су веће од 0.05) може закључити да ни у школи „Чегар” ни на једном тесту не постоје статистички значајне разлике средњих вредности освојених поена контролне и експерименталне групе, али је уочљив напредак експерименталне групе у односу на контролну. Евентуално, овај закључак треба узети са резервом у случају теста 4, с обзиром на то да је значајност 0.051 врло близу прага значајности 0.05.

**Табела 7. Резултати t-тестова за испитивање једнакости средњих вредности контролне и експерименталне групе у школи „Вожд Карађорђе“**

Тест	Левинов тест хомогености		t-тест			
	F	p	t	df	p	просечна разлика
тест 0	0.652	0.424	-2.511	46.000	0.016	-1.995
тест 1	17.505	0.000	-0.634	39.149	0.530	-0.706
тест 2	0.359	0.553	-0.403	39.000	0.689	-0.551
тест 3	0.814	0.372	0.045	44.000	0.965	0.053
тест 4	0.231	0.633	-0.751	41.000	0.457	-0.952
тест 5	2.512	0.121	-0.411	39.000	0.683	-0.558
тест 000	0.050	0.824	-0.197	40.000	0.845	-0.190

**Слика 4. Средње вредности на тестовима контролне и експерименталне групе школе „Вожд Карађорђе“**



Истим тестом је тестирано да ли постоје значајне разлике аритметичких средина постигнутих резултата на спроведеним тестовима између

контролног и експерименталног одељења у школи „Вожд Карађорђе”. Нулта хипотеза претпоставља једнакост средњих вредности ове две групе. На основу добијених резултата (све значајности, осим у случају теста 0, веће су од 0.05, табела 7) може се закључити да само на тесту тест 0 постоје статистички значајне разлике средњих вредности освојених поена контролне и експерименталне групе, тј. да ове групе по иницијалном тестирању нису биле уједначене.

### **Закључак**

На основу анализе резултата тестирања контролних и експерименталних група по иницијалном тестирању (тест 0) у школама “Чегар” и “Бубањски хероји”, експерименталне групе су показале слабије резултате, док је у школи “Вожд Карађорђе” експериментална група имала знатно бољи резултат од контролне.

Најзначајнији утицај примене листа за самовредновање ученика може се видети на примеру школе „Бубањски хероји“, где је предметни наставник до почетка овог експеримента углавном користио уобичајене, стандардне моделе оцењивања ученика, како се то ради у већини школа у Србији како основних, тако и средњих. До краја школске године (тест 5) ученици експерименталног одељења су знатно напредовали. Утицај самовредновања ученика је уочљив и код резултата експерименталне групе постигнутих на тесту наредне школске године (тест 000) којим је испитивана трајност знања ученика.

Такође је уочљив утицај самовредновања ученика на ниво постигнутих резултата у основној школи „Чегар“. Најзначајније резултате постигла је експериментална група у односу на контролну у последњем тромесечју (тест 4 и тест 5). На основу резултата у одељењима у ОШ „Чегар“, упоређујући тест 0 и тест 000, може се закључити да, што се тиче трајности знања, постоји напредовање експерименталне групе, али не тако значајно у односу на контролну групу као у школи „Бубањски хероји“. Разлог оваквих резултата је вероватно у томе што је предметни наставник из основне школе “Чегар“, иако на нешто другачији начин, и пре реализације овог експеримента спроводио самовредновање ученика.

Анализа резултата добијених тестирањем ученика основне школе “Вожд Карађорђе“ показује да ученици експерименталног одељења ове школе нису напредовали у току године у односу на контролно одељење. Овакав резултат се може објаснити честом променом наставника одабраних одељења ове школе, те ученици нису озбиљно схватили и прихватили самовалуационе листе, као ни њихов значај. При томе, наставници који су били на замени у коначну оцену нису укључили залагање ученика, нити

су анализирали самоевалуационе листе. То нам говори о изузетном значају правилног информисања ученика о ефектима коришћења СЛУ, као и доследности наставника при уносу оцена с ових листа у дневник, што није био случај у овој школи.

Имајући у виду приказане резултате, може се рећи да се применом описане самоевалуације ученика њихово ангажовање подиже на виши ниво, што као крајњи резултат даје квалитетније знање. Оно је последица њихове веће активности и залагања на часовима, што доводи до бољег разумевања, повезаности и трајности стеченог знања.

*Захваљујемо колегама Александри Зељковић, Југославу Ђорђевићу и Бобану Митићу на свесредној помоћи и ангажовању у току реализације експеримента као и њиховим ученицима.*

## Литература

- Glasser, W. (2001): *Svaki učenik može uspjeti*. Zagreb: Alinea.
- Ивић, И., Пешикан, А. и Антић, С. (2001): *Активно учење 2*, Институт за психологију, Београд.
- Marentić-Požarnik, B. (2000): *Psihologija učenja in pouka*, Ljubljana: DZS.
- Milićević, D. and Nešić, Lj. (2009): Complementary teaching physics and arts, *CP1203, 7th International Conference of the Balkan Physical Union*, Eds. A. Angelopoulos and T. Fildisis, American Institute of Physics 1279-1284.
- Милошевић, Н. и Луковић, И. (2006): Контекст учења физике и постигнуће ученика, *Настава и васпитање* бр. 2.
- Mišić, T., Nešić, Lj. and Đorđević, G., (2007): Self-evaluating in teaching process as a factor of improved engagement and success of the pupils, *6th International Conference of the Balkan Physical Union BPU-6*, Istanbul – Turkey, AIP Conference Proceedings 899, p. 840 (2007).
- Муминовић, Х. (2000): *Мотивација у настави и креативан рад студената и ученика*, Универзитет у Сарајеву, Филозофски факултет.
- Поповић, Б. (2003), *Математичка статистика и статистичко моделовање*, Природно-математички факултет, Ниш.
- Thomas, John, D. (1976): Accuracy of self-assessment of on-task behavior by elementary school children. *J Appl Behav Anal.* 9(2) Summer.
- Шарпак, Ж. (2001): *Рука у тесту*, Друштво физичара Србије, Београд.
- Šišović D. and Bošković D. (2005): Interdisciplinary instructional approach to the theme „Air, water, soil and food pollution and its prevention“, *Journal of Science Education*, 100-102.

*Подаци о ауторима:*

*Татјана Мишић, Основна школа „Чегар“, Ниш, t190265@yahoo.com*

*др Љубиша Нешић, Одсек за физику,  
Природно-математички факултет у Нишу, nesiclj@junis.ni.ac.rs*

## НА ДОДИРУ СОЦИОЛОГИЈЕ И ЛИНГВИСТИКЕ: КАКО АНАЛИЗА ЗАМИШЉЕНИХ РАДНИХ БИОГРАФИЈА СТУДЕНАТА МОЖЕ ДА ПОМОГНЕ НАСТАВНИКУ У ОСМИШЉАВАЊУ КУРСА СТРАНОГ ЈЕЗИКА

**Апстракт** *Писање замишљене радне биографије на страном језику је релативно лака и забавна активност. Анализа може да помогне заинтересованом наставнику да ефикасније осмисли курс и изврши селекцију радних материјала према преовлађујућим интересовањима студената. У раду се анализирају „радне биографије“ из 2004, 2006, 2008. и 2010. године студената друге године психологије, педагогије и андрагогије Филозофског факултета у Београду. Социолошки аспект анализе открива професионалне тежње и могуће трендове и померања ставова младих у Србији у вези са кључним питањима живота, док лингвистичка анализа грешака указује на области језика којима у настави евентуално треба да се посвети посебна пажња.*

**Кључне речи:** *радна биографија, академско писање, ставови студената, језичке грешке.*

## AT THE INTERFACE OF SOCIOLOGY AND LINGUISTICS: HOW AN INTEGRATED ANALYSIS OF IMAGINARY STUDENTS' CVS CAN HELP THE TEACHER IN DEVELOPING A LANGUAGE COURSE

**Abstract** *Writing imaginary Curriculum Vitae as one of the activities in foreign language teaching and learning is relatively easy and fun. It raises students' motivation for language learning and encourages them to engage into more complex forms of academic writing. On the other hand, the imaginary ,CV“ can reveal much about the students' dreams, wishes, ambitions and interests. The obtained information can help the interested teacher to design the course more efficiently and select the contents and methodology according the prevailing interests of students. The paper presents the analysis of the ,CVs“ of students of psychology, education and adult education, the generations which attended the second year of study in 2004, 2006, 2008 and 2010. The sociological aspect of the analysis reveals possible trends and transitions of attitudes of the young in Serbia related to key issues of life and professional aspirations, while linguistic analysis of errors indicates linguistic areas which, eventually, should be catered for in the course.*

**Keywords:** *Curriculum Vitae, academic writing, students' attitudes, language errors.*

<sup>1</sup> a.ignja@eunet.yu



НА СТЫКЕ СОЦИОЛОГИИ И ЛИНГВИСТИКИ  
КАКИМ СПОСОБОМ АНАЛИЗ МНИМЫХ РАБОЧИХ БИОГРАФИЙ  
СТУДЕНТОВ МОЖЕТ ПОМОЧЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЮ В ОСМЫСЛЕНИИ  
КУРСА ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

**Резюме** *Писать задуманную рабочую биографию на иностранном языке - дело относительно легкое и увлекательное. Однако, анализ может помочь заинтересованному преподавателю в осмыслении более эффективного курса, и особенно, учитывая интересы большинства студентов, в отборе учебного материала. В работе приводится анализ "рабочих биографий" из 2004, 2006, 2008 и 2010 гг. студентов второго курса психологии, педагогики и андрагогики Философского факультета в Белграде. Социологический аспект анализа показывает профессиональные стремления и возможные сдвиги и изменения взглядов молодого поколения в Сербии по отношению к ключевым общественным проблемам. Лингвистический анализ допущенных ошибок показывает каким языковым темам необходимо посвящать особое внимание в обучении.*

**Ключевые слова:** *рабочая биография, академическое писание, взгляды студентов, языковые ошибки.*

## Увод

Писање радне биографије уобичајено се не примењује у делу наставе страног језика који се посвећује академском писању, мада постоје заједничке тачке кроз које наставник може да апострофира неке кључне захтеве карактеристичне за академско-научни стил писања (нпр. формалан језик, избегавање идиома и колоквијалних израза, сажетост израза...). С друге стране, писање замишљене радне биографије представља релативно лаку, забавну и за студенте стимулативну и охрабрујућу активност да се упусте у сложеније видове писања на страном језику. Готово да је непотребно подсећање да успешно савладавање лакших задатака повећава мотивацију ученика за даље учење, будући да је, као што Боб Сало наводи у својој књизи *Activating the Desire to Learn*, "...данас значајније него икада до сада да креирамо наставу ... која је окренута задовољавању потреба ученика, која се заснива на сарадњи и која подстиче унутрашњу мотивацију" (Sullo, 2007: 13)<sup>2</sup>.

Мотивација има комплексну и фрагилну структуру и зависи од много фактора, а психологија унутрашње контроле учи нас да су, поред Масловљевих (Maslow, 1987), елементарне потребе сваког човека да успоставља везе с другим људима, да буде компетентан, да има могућности избора, да ужива и да се осећа безбедним. Локус контроле, концепт који је увео Џулијан Ротер (Rotter, 1966), сматра се значајним аспектом личности,

<sup>2</sup> Све цитате у чланку превела А. Игњачевић

а односи се на перцепцију појединца о узроцима догађаја у личном животу (нпр. „Ја сам неталентован/а за језике“ – перципиран унутрашњи узрок, или “Не знам енглески зато што сам имао/ла лошу наставу у основној и средњој школи“ – перципиран спољашњи узрок). Лична унутрашња оријентација зависи од перципираног степена компетенције, самоефикасности и одговарајућих прилика у којима особа може успешно да искуси осећај личне контроле и одговорности. Према Виљему Гласеру (Glasser, 1998), који је развио, у основи биолошку, теорију избора према којој се људи рађају не само са специфичним потребама, већ и са генетски уписаним инструкцијама како да их задовоље, поред физичке потребе за опстанком, човек се рађа са још четири базичне психолошке потребе које морају да се задовоље да би особа била емоционално здрава: *припадање* или *везивање* – ова потреба мотивише нас да успоставимо односе и сарађујемо с другим људима; *моћ* или *компетентност* – ово није прости нагон ка доминацији, већ моћ која се стиче преко постизања компетентности, достигнућа и знања; *слобода* – могућност избора је оно што човека чини људским бићем и један је од разлога што је људска врста била у могућности да еволуира, да се адаптира и напредује; *уживање* – сваки пут кад научимо нешто ново осећамо задовољство и то је веома снажан људски мотиватор. „Управо је забавност и радозналост, односно осећај откривања, оно што нам омогућује да научимо толико много, а што уједно представља и ...генетску награду за учење“ (Glasser, 1998:36).

Примењено на наставу страног језика на универзитетском нивоу, где су захтеви познавања и употребе језика на релативно високом и за неке студенте застрашујућем нивоу, постепено увођење у академско писање је неопходно, а задаци као што је писање замишљене радне биографије олакшавају тај пут и охрабрују оне студенте који немају поверење у своје познавање страног језика, јачају код њих степен самопоуздања и подстичу мотивацију за даље учење.

Што се наставника тиче, информације које може да добије анализом студентских “радних биографија“ могу да му буду од вишеструке користи. Мада, на први поглед може да се учини да подаци добијени оваквом врстом испитивања тешко могу да се сматрају веродостојним, психолози користе ову технику већ неко време, па, на пример, Вејтли (Waitley, 1996) сматра да уколико се испитаницима да задатак отвореног типа да замисле себе у будућности и без ограничења изнесу своје жеље и снове, врло је вероватно да ће се идентификовати њихове најзначајније потребе. Социолингвистика већ одавно користи испитивања индиректног или замаскираног типа (Cooper and Fishman, 1974, Lambert, 1967: у Fasold, 1993) где се испитаницима постављају такви задаци да заправо не знају шта се испитује. Ова техника је нарочито подесна за испитивање друштвених ставова јер је избегнуто да

испитаници одговоре обоје према томе како замишљају шта испитивач од њих очекује или због жеље да себе прикажу у што повољнијем светлу.

У нашем случају добијени подаци говоре о ставовима студената друге године психологије, педагогије и андрагогије на Филозофском факултету у Београду према кључним питањима живота, о њиховим интересовањима, а њихова перформанса на страном језику одаје језичке области којима треба посветити пажњу у настави. Релијабилност поступка повећава и чињеница да се истоветно испитивање врши сваке школске године од 2001. и да се конзистентно појављују подаци који на веома осетљив начин говоре о тренутној друштвеној стварности. У овом раду су приказани резултати генерација студената из 2004, 2006, 2008. и 2010. године, првенствено због тога да би се евентуално уочило неко померање у ставовима и интересовањима студената.

### Испитивање

Задатак писања замишљене радне биографије свака генерација студената добија на почетку курса Енглески језик 2 (који је посвећен техникама читања, превођења с енглеског на српски и академском писању на енглеском језику), након што се обраде текстови о специфичностима професије психолога, педагога и андрагога, те се претпоставља да су студенти овладали минималним стручним вокабуларом неопходним за обављање задатка. Задатак се задаје у виду домаћег рада јер се показало да је боље него да се ради на часу због чињенице да присуство колега и наставника може да инхибира поједине студенте да искрено наведу своје жеље и снове, док у приватности то могу, а имају и више времена. Осим тога, као што чести коментари након обављеног задатка показују, студенти ово схватају и као једну од ретких прилика да озбиљније и конкретније размишљају о својој будућности.

**Табела 1. Број студената психологије по годинама**

Година	ПС	ПЕ	АН	Укупно
2004.	35	27	10	72
2006.	51	28	10	88
2008.	39	28	7	74
2010.	54	42	15	111
Укупно:	179	125	42	345

За сврху овог приказа анализирани су радови студената генерација 2004, 2006, 2008. и 2010. године. Укупно је анализирано 345 студентских

радова, 179 студената психологије (ПС), 125 студената педагогије (ПЕ) и 42 студента андрагогије (АН). Нису обухваћени сви студенти из свих група сваке године јер је задатак у потпуности добровољан. Табела 1. приказује дистрибуцију студената по годинама и студијским групама:

У тренутку испитивања сви студенти су стари 20 година, а задатак је да замисле себе у ситуацији да се са 35 година живота, завршеним школовањем и извесним радним искуством јављају на конкурс за нови посао и пишу радну биографију. Формат замишљеног CV-ја је дат, неки подаци који се траже морају да буду стварни, неки комбиновано стварни и/или замишљени, а неки у потпуности замишљени: 1) име и презиме – стварни, 2) адреса – замишљена, 3) брачно стање – замишљено, 4) образовање – стварно и жељено у будућности, 5) посебне квалификације (језици, компјутер, друго) – стварне/замишљене, 6) радно искуство – замишљено, 7) хоби и нарочита интересовања – стварна и/или замишљена, 8) публикације – замишљене.

### Резултати: социолошка анализа

**1) Име и презиме.** Мада је тражено да име и презиме буду стварни, неке студенткиње су сопственом презимену додавале и замишљено презиме будућег супруга. У неким случајевима била су то наша презимена, код извесног броја и страна, најчешће англо-порекла, но ни у једном случају нису, забаве ради, наводиле презимена нпр. филмских глумаца, спортиста или других познатих личности, што говори у прилог веровању да су задатак схватиле релативно озбиљно.

**2) Адреса.** У овом делу студенти су замишљали где би волели да живе кад буду имали 35 година:

**Табела 2: Адреса у 35. години живота.**

Година (број студената)	Србија	Иностранство
2004. (72)	55 (76,4%)	17 (23,6%)
2006. (88)	64 (74%)	22 (26%)
2008. (74)	53 (71,8%)	21 (28,2%)
2010. (111)	74 (66,7%)	37 (33,3%)

Према добијеним подацима, у протеклих шест година број студената који би желели да остану да живе у Србији (највише у Београду, али и у другим градовима Србије) процентуално опада, за шест година смањено се за десет процената, за колико се повећао број оних који замишљају себе у

иностранству. Алармантна трећина испитаника 2010. године показује да не би желела да по завршеном школовању остане у земљи. Најпопуларније земље за живот су у свим генерацијама САД, Велика Британија, Немачка, Аустрија, Грчка (тим редом), а у последњој генерацији још и Шпанија, Португалија, Италија и Јапан. Иначе ови подаци су у складу са подацима који се повремено појављују у штампи о одласку младих стручњака из Србије у друге земље и представљају осетљиву реакцију на нашу друштвено-економску стварност.

**3) Брачно стање.** И ови подаци могу да се тумаче као одговор на друштвене, културне и економске прилике у тренутку писања рада. Генерације 2004. и 2006. поклапају се у процентима оних који мисле да ће са 35 година живота бити у браку (64% и 66%), из 2008. одговори су знатно оптимистичнији (77%), али 2010. падају на 58,6% док се број „самаца“ попео на 41,4%. И ови подаци могу да се тумаче као одраз друштвених прилика у тренутку писања рада, нарочито ако се узму у обзир и подаци који се односе на децу. Наиме, тек 29,7% студената последње генерације у обе категорије (у браку / самци) замишља да ће са 35 година живота имати једно, у неколико случајева двоје деце, а сасвим су изнимни радови у којима се наводи више од двоје деце. Оптимизам о напредовању друштва који је приметан за 2008. сасечен је изгледа јаком економском кризом која је наступила после те године (у браку: 77% : 58,6%, деца: 38% : 29,7%). Треба узети у обзир и чињеницу да се ради о студентима који велики део живота до 35. године посвећују образовању и стручном усавршавању, а глобална је културолошка појава да високообразовани млади људи све касније ступају у брак (који изгледа да губи на значају, што се види по замишљањима оних који су се определили за ставку „самац“ а ипак су навели децу).

**4) образовање.** Према добијеним подацима, студенти свих генерација очекивали су и очекују да основне студије заврше успешно на факултету на којем су их започели и занемарљив је број оних који би на овом степену образовања желели да наставе студије у некој другој земљи. Жеље и, могућно, планови за наставак школовања по завршетку додипломских студија пружају, међутим, другачију слику:

Студенти који су 2004. године били на другој години додипломских студија изгледа да су са великим ентузијазмом прихватили организационе промене на Филозофском факултету који је управо те 2004/05. школске године у склопу реформе наставе у складу са Болоњском декларацијом увео мастер и докторске студије. Наиме, готово 70 одсто тадашњих студената би се у том тренутку определило за мастер студије. Од тог броја 58 одсто студената би желело да их заврши у Београду, а 42 одсто у иностранству. Веома

су високи и проценти оних који би волели да заврше и докторске студије (43%), но од тог броја чак 54,8 одсто би волело да их заврши у иностранству.

**Табела 3: Број студената који би желели да после основних студија наставе школовање на дипломским студијама и иностранству.**

Година		Основне студије	Мастер	Докторат
2004.		72 (100%)	50 (69,4%)	31 (43%)
	Београд	68 (94,4%)	29 (58%)	7 (22,5%)
	Иностранство	4 (5,6%)	21 (42%)	17 (54,8%)
2006.		88 (100%)	53 (60,2%)	35 (39,8%)
	Београд	77 (87,5%)	28 (52,8%)	32 (91,4%)
	Иностранство	11 (12,5%)	25 (47,2%)	3 (8,6%)
2008.		74 (100%)	62 (83,8%)	39 (52,7%)
	Beograd	73 (97,3%)	46 (74,1%)	21 (53,8%)
	Иностранство	1 (1,4%)	16 (25,9%)	18 (46,2%)
2010.		111 (100%)	86 (77,5%)	59 (53,1%)
	Beograd	108 (97,3%)	60 (69,7%)	23 (38,9%)
	Иностранство	3 (2,7%)	26 (30,3%)	36 (61,4%)

У генерацији две године касније (2006) ентузијазам је нешто спласнуо и 60,2 одсто студената би се определило за мастер – још увек је више оних који би остали у Београду, али се опције Београд – иностранство готово изједначавају (52,8 : 47,2). Међутим, када су докторске студије у питању, од 39,8 одсто оних који би волели да их заврше, већина би се определила да студира у Србији (91,4%), што може да се протумачи као став студената у том тренутку да би било лепо када би могли да проведу годину-две на мастер студијама у иностранству, да “виде мало света“, а да се за докторске студије врате. На огласним таблама на факултету у то време су се појављивале релативно бројне понуде за студирање у иностранству које су, можда, инспирисале студенте када су обликовали своја маштања.

У генерацији 2008. већина оних који би волели да упишу мастер то би учинила у Београду (74,1%), али се зато изједначава иначе веома висок број (52,8% од укупног узорка) оних који би докторске студије волели да заврше у Београду с онима који би то волели да учине у некој другој земљи (53,8 : 46,2). Могући разлог овоме можда лежи у чињеници да су од те године нарочито активни са понудама за стипендирање докторских студија разни фондови, што државни (Министарство науке Републике Србије), што приватни (Фонд Зорана Ђинђића, Фонд принцезе Катарине...), а светска економска криза још није захватила Србију.

Године 2010. економска криза у Србији је у пуном замаху и то је вероватно утицало на опредељења студената те генерације. У поређењу са претходним генерацијама, нешто се смањило број оних који би се определили за мастер (77,5%), а од њих готово 70 одсто би одабрало Филозофски факултет у Београду, више од половине (53,1%) продужило би школовање на докторским студијама, али у тој групи чак 61,4 одсто би волело да титулу доктора наука стекне у иностранству.

Заједничко свим генерацијама јесте да студенти очигледно високо вреднују образовање и даље усавршавање, да су свесни општих цивилизацијских токова и да би већином били спремни да наставе студирање на дипломским студијама. Такође је индикативно да је, мада очигледно високо вреднују факултет на коме студирају, све више оних који би даље усавршавање волели да обаве у иностранству. Константно су им најпопуларније земље Велика Британија, САД, Немачка, а у последње време још и Шпанија, Италија и Португалија.

**5) Посебне квалификације.** У овом делу студенти су највише наводили познавање страних језика, рад на рачунару, чланство и активности у разним професионалним, културним и спортским друштвима, а неколицина и поседовање возачке дозволе.

Што се познавања страних језика тиче, занимљиво је мењање дистрибуције и одабира страних језика из генерације у генерацију, што показује доња табела:

**Табела 4: Познавање страних језика у 35. години живота.**

	Само енглески	Енглески+ 1	Енглески + 2 (и више)
2004. (72)	33 (45,8%)	21 (29,2%)	18 (25,0%)
2006. (88)	17 (19,3%)	51 (57,3%)	20 (22,7%)
2008. (74)	10 (13,5%)	44 (59,5%)	20 (27,0%)
2010. (111)	11 (9,90%)	68 (61,2%)	32 (28,9%)

Очигледно је, као прво, да су студенти, нарочито последње генерације, свесни значаја познавања више страних језика. Док је готово половина студената 2004. године била задовољна познавањем само енглеског језика, у генерацији 2010 тек 9,9 одсто дели то мишљење, чак преко 60 одсто би се определило за енглески и још један, а готово 30 одсто још два (и више) језика. Поред енглеског који се подразумева и схвата не као страни језик, већ више као неопходно средство за постизање функционалне писмености и свих видова комуникације у професионалном домену, најпопуларнији су, нарочито у последњој генерацији, шпански, италијански, француски, руски

и немачки. У мањем проценту појављују се још грчки, арапски, јапански. Друго, не изненађује чињеница да су високи проценти оних који су одабрали познавање два страна језика јер је огромна већина студената психологије, педагогије и андрагогије на Филозофском факултету у Београду у претходном школовању изучавала два страна језика у трајању од четири, шест, осам, или чак 12 година зависно од профила средње школе коју су похађали. Треће, Филозофски факултет негује и подстиче учење страних језика и студенти имају могућност да уче свих шест наведених најпопуларнијих језика било у виду првог или другог страног језика или студија британске, односно руске културе.

Четврто, већина наставника стручних предмета стимулише, често поставља као неопходан услов, читање стручне литературе највише на енглеском али и на другим језицима. Пето, студенти су очигледно свесни општих цивилизацијских токова у овом домену, посебно ставова и активности Европске уније у промовисању плурилингвизма, у оквиру којих су и веома изражене тенденције стварања могућности у виду бројних и разноврсних пројеката за што ширу размену студената.

Поред познавања страних језика, у оквиру „посебних квалификација“ студенти су најчешће наводили познавање рада на рачунару (Microsoft Word, Office i Powerpoint). Примећена је, међутим, велика неусаглашеност између студената 2004. године и свих осталих генерација. Наиме, 2004. године је 92,3 одсто студената навело да владају основним техникама рада на компјутеру, док су све остале генерације исто изабрале у знатно нижим процентима (2006: 46,0%, 2008: 46,2%, 2010: 46,8%). Може се претпоставити да су студенти 2004. године оптимистично веровали да ће свакако имати лични рачунар кад буду имали 35 година, а да су остале генерације приказале тренутно стање, што би могло да буде тачно бар судећи по броју оних који су “радне биографије“ и друге домаће задатке радили на компјутеру и предавали их у штампаној верзији, за разлику од студената који своје задатке предају у рукопису. Ситуација је у овом погледу алармантна, односно забрињавајуће је да мање од половине студената једног од најбољих и најпрестижнијих факултета у нашој земљи ни 2010. године није имала могућност свакодневне употребе личног рачунара.

Што се тиче чланства у професионалним друштвима, студенти су се опредељивали за постојећа и измишљена друштва у складу са замишљеном професионалном каријером. Приметан је пораст оних који су наводили рад у хуманитарним и невладиним организацијама, што није за чуђење јер се студенти психологије и нарочито педагогије већ у току студија ангажују у раду друштава ове врсте (Сигурна кућа, Психолошка онлајн помоћ, Деца Европе, удружења за рад с децом ометеном у развоју и др.).



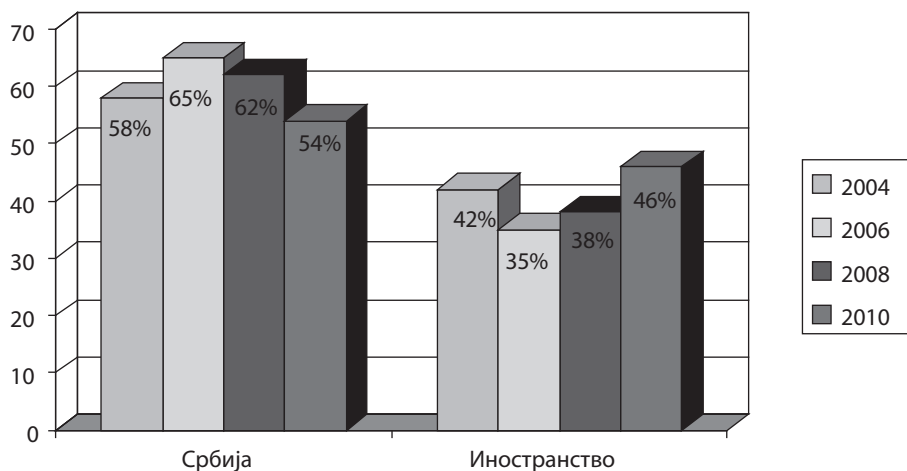
**6. Радно искуство.** У овој категорији примећена је промена у хијерархији замишљених и, могућно, жељених каријера. Као што приказује табела 5, релативно је мало студената у свакој генерацији који би по завршетку студија волели да иду сасвим другачијим професионалним путем од усмерења које добијају током одабраних студија (саветник за здрав живот, маркетинг, public relations, TV):

**Табела 5: Замишљена професионална каријера до 35. године живота**

	Академско-научна	Исто поље	Друго
2004. (72)	50 (69,4%)	16 (22,2%)	6 (8,3%)
2006. (88)	34 (38,6%)	38 (43,2%)	16 (18,2%)
2008. (74)	35 (47,3%)	34 (45,9%)	5 (6,8%)
2010. (111)	54 (48,6%)	41 (36,9%)	16 (14,4%)

Најзначајнија промена међу генерацијама је у одабиру академске, односно научне каријере. Док је готово 70 одсто студената 2004. године сматрало овај тип каријере привлачним, у последњој генерацији тек нешто мање од половине би се определило за тај најзахтевнији вид каријере. Они који су замишљали да ће да раде у истом пољу најчешће су наводили послове школског психолога, клиничког психолога (ПС), школског педагога (ПЕ), саветника за људске ресурсе, за доживотно образовање (АН)... „Најнеамбициознија“ се показује генерација 2006, што иначе показују и подаци о „стеченом образовању“ (табела 3).

**Табела 6: Радно искуство у Србији и иностранству**



Занимљиво је и видети где су студенти „стекли радно искуство“. Мада још увек више од половине студената замишља да ће радно искуство стећи у Србији, приметно је од 2006. године опадање у том сегменту и повећање броја оних који би волели да радно искуство стекну у иностранству.

Ако се ови подаци упореде с подацима о замишљеној адреси становања (табела 2), добијају се потенцијално разочаравајући подаци. Из одговора студената генерације 2004, који су навели радно искуство у иностранству (42%) и адресу у иностранству (24%), може се закључити да би се 18 одсто вратило да живи у Србији кад буду имали тридесет пет година. У генерацији 2006. вратило би се 20,5 одсто, 2008. 40,5 одсто, али у генерацији 2010. само 3,6 одсто. Мада се ради о потпуно замишљеној ситуацији, ипак и ово може да се тумачи реакцијом на економску кризу која је у току у нашој земљи.

**7. Посебна интересовања, хоби.** Интересовања друге врсте, односно невезана за професију, кроз све генерације су углавном типична за младе људе уопште: музика (свирање, слушање, компоновање), књижевност (читање, писање прозе и поезије), плес (нарочито латино игре, трбушни плес – и ово је занимљив податак за који може са великом вероватноћом да се закључи да представља рефлексију културних прилика у нашој земљи у последњих двадесетак година), фотографија, спорт, фитнес, здрав живот...

## Резултати: лингвистичка анализа

Пошто су “радне биографије“ на енглеском језику, сви делови су разматрани и са лингвистичке стране, а највише података нађено је у рубрици **8. Публикације.** У укупном узорку, 239 студената је навело наслове „публикација“, неки и више од једног, тако да је обрађено 396 наслова. Занимљиве су теме које су интересовале студенте у појединим раздобљима. Наслови који су били упечатљиви 2004. године (, *The position of artist in societies in transition or how to make a hysteric from an obsessive*“ ; , *Mental Problems Caused by War*“; , *Individual differences in traumatic situations*“; , *Needs of children in war*“) одражавају још увек јак утисак и последице протеклих бурних времена у нашој земљи, док су они из 2010. године више неутрално професионално оријентисани: ПЕ: “Emergent processes of group behavior“; АН: “Economic aspect of Education of adults“; ПС: “Gender differences in recovery from posttraumatic stress disorder“<sup>3</sup>.

Категорије грешака: мада је већина студената написала коректне радове са незнатним грешкама у транскрипцији, ипак је уочен приличан број оних који очигледно имају тешкоћа не само с избором одговарајућег вокабулара, већ и са системским елементима енглеског језика. Очигледна је, на

<sup>3</sup> Наслови су дати онако како су их студенти написали и грешке нису исправљане.

пример, несигурност неких у погледу употребе примарних детерминатора. У овој врсти рада студенти нису морали да формирају комплетне реченице, те су евентуални пропусти у познавању нпр. система граматичких времена остали неоткривени. Пронађене грешке систематизоване су на следећи начин:

- графемске: excellen, edukation, experiance, hiperactive, hobbies ...
- морфосинтактичке (структуралне):
 

<i>The position of artist...</i>	уместо	The position of the Artist...
<i>shool pedagogy</i>	уместо	school pedagogue
<i>Philosophical Faculty</i>	уместо	Faculty of Philosophy
<i>Economic aspect</i>	уместо	Economic Aspects

Ипак, највећи проблем који је могао да буде примећен у оваквој врсти рада односи се на правилну употребу лексике. Уочена су сва четири типа грешака које је М. Мартин означио као *стилистичке*, *синтактичке*, *колокацијске* и *семантичке* (Carter, 1998):

- семантичке:
 

<i>How to RISE a healthy child</i>	уместо	RAISE
<i>Adult Education of extra time</i>	уместо	Adult Education of Leisure Time
- семантичко-стилистичке:
 

<i>clean driving licence</i>	уместо	valid driving licence
------------------------------	--------	-----------------------
- колокацијске:
 

<i>Adult Education of Extra time</i>	уместо	Adult Education of Leisure Time
<i>underwater biology</i>	уместо	marine biology

Разлози за наведене и друге сличне грешке могу да се поделе у две групе: *лингвистички* и *ванлингвистички*.

*Лингвистички разлози*: разлике и контрасти између енглеског и српског језика на различитим нивоима:

- графемски: српско писмо је фонетско, енглеско није: *experiance*, *hobbies...*;
- морфосинтактички: подсистеми и облици који у енглеском постоје а у српском их нема, нпр. систем примарних детерминатора: *The position of artist...*;
- делимичне сличности између подсистема који постоје у оба језика: *Shool pedagogy* уместо *School pedagogue*;
- лажна аналогија: *Philosophical Faculty* – у српском суфикс -ски формира и посесивне и класификаторске придеве,

*How to RISE a healthy child* (глагол *poduћи* у српском је полисемичан и значи *rise, raise* и *lift*).

*Ванлингвистички разлози.* И на овако лингвистички оскудном корпусу лако се уочава да се у нашем школском систему у оквиру наставе недовољна пажња посвећује писању на страном језику, што би било нарочито корисно и плодносно на средњошколском нивоу. У свакодневној пракси у средњим школама, на пример, готово да је у потпуности занемарено писање диктата, чести су тестови вишеструког избора за проверу познавања основних елемената граматичког система где се од ученика тражи само да заокружи једно од понуђених решења, или тестови разумевања где се евентуално тражи писање одговора у виду кратких, простих реченица. Оно што наставнике у школском систему, готово на свим нивоима, ограничава јесте што су најчешће приморани да раде с исувише великим групама ученика да би могли ефикасно, уз благовремено пружање помоћи и повратних информација, да се посвете развијању ове значајне вештине код својих ученика.

## **Закључак**

Као што је на почетку наведено, писање замишљене радне биографије је за студенте забавна, лака и корисна активност, што се уочава и по броју оних који се одазивају позиву и добровољно без изгледа на било какву награду или повластицу. Задатак је забаван јер представља нешто потпуно различито од активности које се траже од њих у стручним предметима, па и од уобичајеног рада у оквиру наставе енглеског језика. Задатак је лак јер не захтева исувише напора, а користан је и што се њиховог размишљања о сопственој будућности тиче и труда који ипак морају да уложе да се изразе на страном језику. Исто тако, не треба занемарити чињеницу да се већина њих први пут сусреће са захтевима овог специфичног жанра.

Поред тога што се анализом информација презентованих у “радним биографијама” долази до сазнања о ставовима, жељама и амбицијама студената, наставнику оне могу, осим чињенице да се на тај начин ближе упознаје са групом са којом ради, да помогну у раду на два начина. Прво, ако пажљиво чита студентске изборе у рубрикама „Радно искуство“ и “Публикације“, може да употпуни примарну анализу студентских потреба и одреди којим вештинама да посвети више пажње у настави, односно да списак студентских потреба прилагоди конкретної групи. Ако се, на пример, већина студената определи за научно-стручну каријеру, та чињеница може да буде путоказ наставнику да ће група добро прихватити предавања о карактеристикама стила научних радова у датој дисциплини, организацији текста и писању на страном језику. Рубрике „Публикације“ и „Посебна

интересовања, хоби“ прилично су богат извор података о професионалним и другим интересовањима студената те је могуће обогатити силабус темама и садржајима који занимају већину у групи. Коначно, мада не на последњем месту по значају, грешке на које наилази у студентским радовима свакако представљају сигнал наставнику да поново обради оне области у којима су уочени пропусти.

Најзначајнија корист од ове врсте активности је повећање унутрашње мотивације студената за даље учење и упуштање у сложеније видове писања на страном језику, док се истовремено остварује и већ широко прихваћена теза да „када ученици и наставници креирају заједничку визију о томе шта треба да се учи, ученици постају мотивисани да се упусте у квалитетан академски рад“ (Sullo, 2007:155).

## Литература

- Carter R. (1998). *Vocabulary – Applied Linguistic Perspectives*, London and New York, Routledge, pp. 73-77.
- Fasold, R. (1993). *The Sociolinguistics of Society*, Oxford UK, Blackwell.
- Glasser, W. (1998). *Choice theory: A new psychology of personal freedom*. New York: HarperCollins Publishers.
- Glasser, W. (1990). *The quality school: Managing students without coercion*. New York: Perennial Library.
- Maslow, A. (1987). *Motivation and personality*. New York: Harper & Row.
- Rotter, J. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcements, [wilderdom.com/psychology/loc/LocusOfControlWhatIs.html](http://wilderdom.com/psychology/loc/LocusOfControlWhatIs.html) (14.12.2010).
- Sullo, B. (2007). *Activating the Desire to Learn*, ASCD Alexandria USA.
- Waitley, D. (1996). The new dynamics of goal setting: Flex tactics for a fast-changing world. [www.growthconcepts.org](http://www.growthconcepts.org) (12.11.2010).
- Wikipedia. *Locus of control*, (14.12.2010).

*Podaci o autoru:*

*Andjelka Ignjačević, doktor filoloških nauka,  
docent na predmetu Engleski jezik, Filozofski fakultet, Beograd  
a.ignja@eunet.rs*

## ПРОГРАМИ И ПРАВЦИ КОЈИ ПОДРЖАВАЈУ ИСКУСТВЕНО УЧЕЊЕ

**Апстракт** *Сама школа је средина с одређеним изазовима који могу да отежавају васпитавање јер својим свакодневним животом не подржава увек вредности о којима говори. Неки од разлога који су довели до тога су: негативна селекција наставног кадра, криза у друштву, недовољна мотивисаност наставног кадра да се посвети својој професији, раскорак између знања које ученици стичу у својим домовима и онога што се презентује у школи, транзиција из једног начина функционисања школе у други, што доводи до конфузије, и уопште тешко време промена кроз коју пролази читаво друштво, када је тешко искристалисати вредности на којима треба радити. Једном речју, у школи не постоји организовани рад на васпитавању, а тај сегмент не би требало препуштати случају, поготову када се ради о адолесцентима који су у осетљивом добу и потребно им је вођство кроз турбулентан период. У последње време су се појавили програми који покушавају да превазиђу ову ситуацију користећи искуствено учење и интерактивни метод.*

**Кључне речи:** програми, правци, искуствено учење, комуникација, трансформација

## PROGRAMMES AND TRENDS WHICH SUPPORT EXPERIENTIAL LEARNING

**Abstract** *School itself is an environment laden with challenges which may hamper education since in everyday practice it does not consistently support the values it promotes. Some of the reasons for this include: negative selection of the teaching cadre, socio-economic crisis, insufficient motivation of teachers to dedicate to the profession, the gap between knowledge that students receive at home and what is presented to them in school, transition from one way of school functioning to another which causes confusion, and, in general, difficult times of changes that the whole society is going through and in which it is difficult to discern the values that should be worked on. In other words, there is no systematic work on moral education in school, although this segment should by not be left to chance, especially when dealing with adolescents who are in a sensitive period and need guidance through their turbulent developmental period. Recently a number of programmes appeared which try to overcome this situation by using experiential learning and interactive methods.*

**Keywords:** programmes, trends, experiential learning, communication, transformation.

<sup>1</sup> ivanovic714@gmail.com

## К ПРОБЛЕМЕ ПРОГРАММ И НАПРАВЛЕНИЙ ОПЫТНОГО ОБУЧЕНИЯ

### Резюме

*Сама школьная среда может затруднять процесс воспитания, поскольку в своей работе не подтверждает ценности и установки о которых говорит. Между прочем к этому привели: отрицательный отбор учительского кадра, кризис в обществе, недостаточная мотивация преподавательского кадра посвятить себя профессии, расхождение между домашним и школьным воспитанием, транзиция в функционировании школы, приводящая к путанице, общественные перемены, в которых трудно определить настоящие ценности и установки. Одним словом, в школе нет организованной воспитательной работы, а именно это нельзя упустить из виду, так как речь идет об очень трудном и чутком подростковом возрасте. За последнее время появились специальные программы для преодоления такой ситуации, обоснованные на применении опытного обучения и интерактивного метода.*

**Ключевые слова:** программа обучения, направление, опытное обучение, коммуникация, трансформация.

## Програми инспирисани радом Паола Фреире

У иностранству постоје искуства програма који се заснивају на теорији искуственог учења, претежно у сфери утицања на развој просоцијалног понашања, међутим, ефекти ових програма нису утврђени, али из описа можемо закључити да они постоје на дуже стазе, и да су тешко мерљиви.

Рад Паола Фреире је један од таквих програма, иако је он свој утицај усмерио на програме описмењавања. Паоло Фреире је завршио права, а предавао је португалски језик. Докторирао је у области образовања и радио на Универзитету Рецифе, на одељењу за културу. Вршио је експерименте у описмењавању које су финансирале САД а влада подржавала како би на тај начин добила гласаче, међутим, Фреире се борио против империјализма, због чега је био и ухапшен. Отишао је у САД и постао професор на Харварду. Радио је и у Мексику с Иваном Илићем, у Гвинеји Бисао, а 1971. је основао Институт за културну акцију у Женеви. Поготову су у САД реакције на Фреиру биле помешане. Испочетка је био повезиван с методом описмењавања, првенствено од стране андрагога, али је убрзо од истих био проглашен револуционарним идеологом.

Интересовање за Фреиру је осцилирало од оних који су више заинтересовани за технику описмењавања до оних који су окренути ка образовној филозофији и процесу. Ипак, претежно је тумачен као теоретичар у области андрагогије.

По својој теорији, Фреире је еклектичар који се ослања на католичку, егзистенцијалну, феноменолошку и марксистичку филозофију (самим тим

су га у Немачкој јако добро прихватили). Међутим, његова теорија не може без праксе. У пракси, он покушава да разуме контрадикције тако што их посматра као процес у настајању. У складу с тим, он се и изражавао у контрадикцијама, и пре свега је инсистирао на искуству у раду с људима јер је он сам своје радове спроводио у пракси. Своју педагогију је назвао педагогијом потлачених. Није био поборник корак по корак програма и готових решења проблема са којима се срећу практичари, желео је да они сами дођу до одговора. Подржавао је мисао да је образовање исполитизовано, тј. политичко, али није објашњавао шта то значи за потлачене, и није образлагао на коју политику мисли, тако да је свако могао да се пројектује. Због таквих идеја је био проглашен револуционаром али и пацифистом. Дакле, Фреире је свет делио на потлачене и угњетаче (оне који тлаче), илити I и III свет, али и на елиту и друге... Потлачени морају да се боре за своје ослобођење како би постали људска бића. Није веровао да класа угњетача може да разуме и подржи потлачене, а они који би и покушали морали би да изврше индивидуално класно самоубиство (чиме је давао културну димензију својој револуцији – Факундо, 2009) Али, ово је филозофија Паола Фреире. Погледајмо мало његову педагогију и сам програм који је спроводио.

Педагогија потлачених или либерално образовање (*liberatory education*) је била основа Фреириног педагошког рада и у САД. Пошли су од претпоставке да и у САД постоји угњетавање, да традиционално образовање није обезбедило одговарајуће образовне центре и установе за потлачене. Такви програми су пружали пре свега учење шпанског језика, енглеског као другог језика, основно образовање за одрасле, припремне часове за полагање тестова, припрему за колеџ, програме који су пратили II и IV ниво колеџа, користили су театар, клоновске представе, курсеве масаже и друга невербална средства; омогућавали су часове за породиље, програме радног образовања, програме родитељства, програме припреме за поновни улазак на колеџ за средовечне жене и слично... Све ове програме су изводиле приватне невладине организације, у урбаним и руралним областима где је била смештена претежно латиноамеричка популација. Међутим, ни ови програми ни њихови извођачи нису имали финансијску сигурност, а самим тим ни одговарајућу технологију. Полазници нису плаћали школарину и углавном су били (одрасли незапослени или сезонски радници који су били испод границе сиромаштва) Латиноамериканци, понегде Афроамериканци и Азијати. Мото по коме су извођачи програма живели и радили је следећи: „Сви смо људи и тиме једнаки по свом људском достојанству, сви заслужујемо поштовање и сви имамо некакво знање. Живот је непрестано учење, и сви смо већ много научили, и још можемо много једни друге да научимо.” (Факундо, 2009) Ово је значило да сви, и предавачи и администратори, могу



бити и ученици и наставници у исто време уколико је креиран процес који дозвољава такав приступ, што је такође значило да је процес организовања једне образовне институције важан колико и садржај њених образовних програма. У ствари, процес је важан колико и сами садржаји – он је оно што неки називају скривеним курикулумом образовног система. Самим тим поборници Фреириног рада су непрестано, заједно са студентима, преиспитивали процес образовања, али и администрације у својим институцијама и то су препоручивали и другима.

Евидентно је да су извођачи Фреиром инспирисаних програма желели да идеале спроведу у конкретне акције јер се не може предавати о слободи заробљеним слушаоцима, не може се говорити о једнакости када је предавач члан одбора, изнад и у хијерархији одвојен од студената. Такође, не може се искрено евалуирати туђ рад ако сами нисте спремни да прихватите туђу евалуацију вашег рада. Другим речима, не може се подучавати о демократији недемократским средствима. Бар су тако говорили заступници педагогије потлачених. Сам садржај је био интердисциплинаран и могао се мењати сваке године, сходно потребама. Били су избегавани прописани садржаји које треба обрадити за прописан временски период.

Важно је споменути још да су у овим програмима ставови и емоције врло важни. Осећања се не одвајају од речи и дела и тиме се истражује и когнитивни и афективни домен утицаја програма кроз отворен дијалог (неслагање, љутња и друге емоције се изражавају и истражују као део процеса у коме функционишу), вежбама групне динамике. Говору тела и невербалној комуникацији и активном учешћу у процесу доношења одлука такође је придавана велика важност. Овакви програми нису били академски и нису ни признавани као такви – сматрало се да полазници боље напредују у окружењу које су створили заједно с предавачима. Уз помоћ оваквих програма полазници су развијали осећај моћи који се базирао на критичком разумевању конкретних услова своје егзистенције и услова у земљи. Оно чему се тежило је да полазници дођу до спознаје да се услови могу променити, и да их треба мењати, и да чак сами могу томе да допринесу (охрабривали су полазнике да и сами могу да буду агенти промене). Оваква пракса је врло различита од традиционалног образовања, јер не можете охрабрити некога ако се има став да особа са знањем ставља садржај у главу незналице. Тако се учесницима шаље порука да су беспомоћни. За извођаче педагогије потлачених образовање је квалитетно ако је посматрано као недовршен процес учења о томе како је најбоље учити у заједници, где су сви једнаки и достојанствени, и то садржај око кога су се сви сложили, како би били охрабрени да делају, да се мењају и тиме трансформишу сопствени свет у место где ће бити лакше волети и бити људско биће (Факундо, 2009).

Програми инспирисани радом Паола Фреире су многобројни, поготову у САД и Порторику. Једна од креаторки програма насталих под Фреириним утицајем је и Бланка Факундо. Рођена је у Порторику, у радничкој породици која је напредовала на статусној лествици током капиталистичког развоја. Године 1960. је уписала колеџ за наставнике, али је због незадовољства друштвом у коме је живела почела да се бави истраживачким радом. Преселила се у САД и ту је креирала мноштво пројеката инспирисаних управо Фреириним радом. Оваквим програмима она је посветила десет година рада (од 1969). Треба нагласити да креатори програма нису били привучени Фреириним програмом описмењавања, већ образовном праксом ослобађања и борбе против угњетавања која је потка Фреирине образовне филозофије. Око 300 људи је било ангажовано на поменутиим програмима, и врло мали број њих је имао високошколско образовање. Сви су радили све послове, а понајвише су држали предавања (били су фацилитатори). Програми су спровођени у оквиру невладине организације која је радила у оквиру државног система због фондова који су добијани од владе. За разлику од Фреире, Факундо и њени сарадници нису употребљавали термин потлачени, већ особе ниских примања, недовољно образовани и сл. иако су сматрали (као и Фреире) да у САД постоји тлачење у виду расизма и разноразних експлоатација. Своју педагогију су називали нетрадиционалном, компезаторном, алтернативном. Циљ програма спровођених у САД било је образовање учесника, посебно политичко, како би се тиме довело до структурне трансформације друштва. Ипак, били су суздржани и веровали су да чак и таква трансформација неће донети социјалну правду, већ ће само ублажити ефекте.

Оно што су нудили у оквиру својих програма било је шаролико, од часова језика, преко утицаја на инклузивност, смањење предрасуда (што је захтевало одговарајуће педагошке концепте и инструменте за организациону промену) до професионалне подршке, евалуације система, припреме програма погодних за реализацију инклузије и недискриминативне праксе у школама и сл.

Искуство Бланке Факундо је да колико год да су напредне, институције не могу бити ослобађајуће, али да људи могу. А у институцијама има много људи. Занимљива је њена тврдња (формирана на личном искуству, вероватно) да су се САД опирале развоју критичне мисли, чак и више него земље Трећег света (као су називали земље Латинске Америке, а и сиромашније државе). Факундо наводи многобројне разлоге за ово опирање, а један од њих је и непрактиковање демократских принципа. Она је нагласила да је и либерално образовање (*liberatory education*, како га зову, или образовање за охрабрење, народно образовање и сл.) замишљено да функционише као

институционално, само мало другачије. (Факундо, 2009) Током евалуације утврдили су да либерално образовање има више фаза, да је партиципативна пракса образовања која подржава идеју да је свако образовање политичко, да је и процес који освешћује људе о њима самима и окружењу у коме живе, да омогућава учесницима да развију критичку свест; ослобађајуће је јер охрабрује учеснике и одустаје од давања моћи предавачу. Оно има две практичне примене: освешћивање и описмењавање, које не могу бити раздвојене. Сви предавачи су радили у либералним окружењима, као што су омладински програми, поља музике и других уметности. Како је било укупно 32 програма (познатих) који су нудили различите обуке, требало је пронаћи њихове сличности. А то су: дијалог је у сваком програму почетна тачка, охрабривање иде подруку с давањем вештина које ће учесницима помоћи у ситуацији у којој се налазе, сви иду ка структурној промени друштва, нису везани за школу, сви се одржавају у заједницама полазника, теорија и пракса су у дијалектичком односу. Требало би споменути да је оваква пракса носила и разноврзне тешкоће, а једна од њих је да су сами полазници имали отпор према новом приступу (иако сами нису желели да буду издвојени из свог окружења) јер су се непрестано са недирективног приступа враћали старом (и тражили га). У евалуацији, нажалост, није јасно истакнуто оно што нас највише занима, а то су ефекти. Бланка Факундо у свом излагању поставља пар питања која се тичу ефеката, као што су: ко су у ствари они, шта су њихова полазишта, шта желе да постигну и колико је реалан њихов приступ у конкретном окружењу у коме раде, а базиран је само на Фреирином раду. Она је такође поставила питање да ли је можда исправно признати да након декаде покушавања да се имплементира Фреирова образовна филозофија тај покушај није успео и да није применљив у њиховом раду? Факундо признаје Фреиру као инспиратора, али мисли да и према њему треба бити критичан, јер је управо то он подржавао. (Факундо, 2009) Овако приказана евалуација заправо више описује програме него што наводи ефекте, и врло је критична. Разлог томе је можда у чињеници да се резултати оваквих (и сличних програма) не могу видети ни за декаду и да захтевају континуиран рад. Мислимо да ову тврдњу поткрепљује чињеница да слични програми још увек постоје, да се од њих још увек учи и да је велики број генерација напредовао. Наравно, још увек говоримо о тешко мерљивим променама, скоро немогућим за праћење, а то су претежно личне промене учесника које се огледају у промени начина размишљања, које неприметно и несвесно постају део личности па зато и самим учесницима изгледа да су одувек биле ту. Програме описмењавања је лакше пратити јер се може утврдити лако да ли је неко научио писање или не, али имамо у виду и програме који нуде и нешто друго.

Споменућемо и програм аутора Аугуста Боала 'Театар потлачених' који се и данас изводи широм света, посебно у Америци и Немачкој, али и код нас (чак је врло популаран тренутно). И овај програм је инспирисан радом Паола Фреире. Аугусто Боал је рођен у Бразилу. Позоришни директор, писац и уредник је и данас. Програм 'Театар потлачених' (форум театар, код нас) је позоришна политичка форма која је првенствено коришћена у образовним покретима, заједно са 'Педагогијом потлачених'. У скорије време, 2008. је номинован за Нобелову награду за мир. Боал је тек након дипломирања и започињања рада у Сао Паолу почео да експериментира са позоришним формама (првобитно се школовао за хемијског инжењера). Његово учење је проглашено контрoверзним, он за културног активисту и 1971. је ухапшен, мучен и протеран за Аргентину где је и објавио 'Театар потлачених'. Касније је пребегао за Европу. Дванаест година је живео и радио у Паризу где је многе подучавао свом методу, и касније основао Међународни фестивал „Театар потлачених“ и више центара који су изучавали овакав вид рада.

Када је војна хунта окончана, Боал се вратио у Бразил, где је такође основао центар за свој рад. Фреире је био Боалова велика инспирација, и у каснијим годинама свог живота велики пријатељ, у ствари, био му је замена за оца. Боалове технике су настале када је уочио недостатке дидактике политички мотивисаног театра у сиромашним крајевима где је радио. Схватио је да су његови покушаји да инспирише људе који су живели у тим крајевима да устану против расне и класне неједнакости осујећени његовим пореклом (белац је и финансијски добростојећи). Његове технике су дозвољавале да порив за бунтовништвом и променом дође из саме групе потлачених. Његов рани рад је био инспирисан и марксистичком филозофијом, али није био ограничен тиме. Његово најпознатије дело 'Театар потлачених' се базира на анализи Аристотелове политике и историји Западног позоришта. Он сматра да Аристотелова етика служи као средство за тлачење маса, како би неколицина привилегованих имала стабилност и мир. У наставку дела Боал излаже теорију и практичне начине са којима се може преокренути парадигма. Још једно врло утицајно дело је „Игре за глумце и не-глумце“ које су многи користили као приручник за рад јер приказује и објашњава драмске вежбе које је Боал користио у својој пракси. Те вежбе су описане тако да су могли да их користе и они који немају везе с театром. Ово његово дело је утицало на настанак програма као што су Позориште у заједници и ТИЕ позориште (театар) у образовању. (Боал, 2009) Требало би споменути начин на који је настала Боалова техника. Наиме, он је имао обичај да након представе позива публику да са глумцима дискутује о комаду и даје им сугестије. У једном тренутку један од глумаца није разумео гледатељку и није могао да изведе

оно што је сугерисала, што је поменуто толико наљутило да се попела на сцену и сама одглумила оно што је желела. Боалу се ово допало и у том тренутку је рођена његова техника у коме појединац не замишља промену, већ је изводи. Од тада па надаље Боал је позивао публику да изведе сцену коју жели да промени, а тиме их је и охрабривао да изведу и социјалну промену. (Боал, 2009) Програми које је развио Боал су програми који се базирају на играма, које водитељ и учесници заједно изводе и на којима заједно уче, а потка су им дисциплина, тј. правила којих се придржавамо; и слобода, посебно слобода да се креира. Како се бавио и политиком (био је члан градског већа у Бразилу), Боал је креирао и Законодавно позориште, које се користило када су се разматрале промене у политици. Његов мото је мир, а не пасивност. Као што смо већ споменули, код нас се поменути програм пуно користи, поготову у невладином и пословном сектору како би се дошло до генерисања потенцијала за промену и креирања тима. Али технике се могу користити у различите сврхе (сам програм то дозвољава, како се ауторка лично уверила). Нажалост, нисмо дошли до податка да су мерени ефекти програма, али чини нам се да је врло успешан с обзиром на то да постоје образовни центри широм света и да се користи у разне сврхе.

### Теоријски правци

Овом приликом бисмо споменули и правац педагогије који је по нашим сазнањима теоријски, тј. ми нисмо пронашли програме који су рађени директно по овој теорији, што не значи да не постоје. Тај правац је комуникацијска педагогија. Аутор дела „Образовање/комуникација: два лица комуникацијске педагогије” Герт Биеста један је од познатијих заговорника овог правца. Професор је теорије образовања на Факултету образовања и доживотног учења, Екситер универзитета у Енглеској и ванредни професор за образовање и демократију на Оребро универзитету и Малардален универзитету у Шведској; професор педагогије на Стирлинг институту за образовање. Главни фокус његових истраживања је однос педагогије и демократије. Поготову се његова емпиријска истраживања односе на процес учења демократији младих и одраслих, с освртом на учење демократији у свакодневном окружењу. Он посматра образовање као однос и говори о дијалогу и комуникацији у образовању. По њему, процес образовања не сме бити сведен на инструментализован, манипулативан, стратешки однос јер ће се тиме игнорисати личност детета. По речима Биесте, зачетници комуникацијске педагогије су чак Сократ, Гадамер, Дјуи, Хабермас, Фреире, Фридрих Крон. Дилтај је још 1864. говорио да је образовање однос између васпитача и васпитаника, а како би објаснио улогу дијалога у подучавању, Биеста је цитирао Бурбулеса, који каже: „Дијалог је посебна врста педа-

гошко-комуникацијског односа: конверзацијска интеракција усмерена ка подучавању и учењу.” (Биеста, 2009) Међутим, ови аутори наглашавају и упозоравају да није сва интеракција међу људским бићима дијалог. Дијалог има за циљ децентриран и неауторитаран начин учења, јер не жели да мења друге, већ води ка увођењу промене од стране самих учесника. Језик, разум, моралност и социјална организација су управо дијалогски. Како би до квалитетне дијалогске размене уопште дошло, потребне су и комуникацијске врлине, а то су: толеранција, стрпљивост, отвореност за давање и примање критике, прихватање грешке, жеље да се изразе и комуницирају сопствене бриге, допуштање другоме да говори, спремност на слушање. Али, не наводи се како се те вештине развијају, да ли се препоручују неки програми или просто неко има а неко нема споменуте вештине. Оно што се надаље наводи је да је дијалог реципрочан. Али да ли ће се догодити, зависи од самих учесника и њихових вештина, за које се тврди да се управо у дијалогу развијају. Сама комуникација има образовање као циљ, а образовање је иницијација за дијалог. Не чекају се прави услови да би се комуницирало, већ се комуникација побољшава кроз имитирање, вежбање и експериментисање. Комуникација се не дешава након образовања, већ је само образовање дијалогско. Оно на чему Биеста инсистира је да се дијалог дешава само ако се двоје посвете томе, а то посвећивање долази пре свега. Сам комуникацијски чин у образовању се дешава у заједници васпитача и васпитаника, а намера васпитача је врло битна чињеница у процесу. Таква заједница је основа интеракције у образовању и емпиријска подлога процеса, а намера учесника јој даје значење. Незрелост и развој детета, тј. васпитаника, у овом случају није препрека, јер дете још увек нема намеру и значи да је дијалог могућ и при самим зачецима образовања, али да се не може десити одмах. (Биеста, 2009)

Још један од представника комуникацијске педагогије кога треба споменути је Николас Бурбулес. Он је професор на одељењу за образовну политику Универзитета у Илиноису, конкретније у Урбани. Његов истраживачки рад се фокусира на филозофију образовања, подучавање и дијалог, социјалну и политичку теорију и технологију и образовање. (Бурбулес, 2009) Бурбулес је своје идеје и истраживања дијалога приказао у књизи “Дијалог у подучавању” (1993). Ту је истакао примере коришћења дијалога у образовању почевши од Сократа, преко Христа па све до данашњих дана. Говорио је о четири могућа начина коришћења дијалога у настави, од којих се најалост најчешће користи фронтална (наставник–ученик) метода. Описао је методе истраживања дијалога у настави, али оно што нас највише занима је да је сматрао да је дијалог однос и да треба да постоје различити услови како би се уопште одиграо, а да би се они обезбедили, треба узети у

обзир ко говори, коме говори, ког су узроста сви учесници, где се одиграва размена, у ком контексту и шта се жели постићи, време у коме се та размена одвија и начин на који се изводи. Значи, дијалогу треба посветити више пажње и приликом припреме и приликом истраживања и посебно имати у виду да је дијалог интерактиван, са више учесника, и да је ситуацион. (Bruce, Burbules, 2009) Бурбулес није давао посебне инструкције у томе како треба водити дијалог, и самим тим ми нисмо пронашли предлог неког програма, његова истраживања нису била експериментална, више се бавио теоријом, али оно што је нама посебно интересантно су његове педагошке импликације које се управо огледају у његовом ставу да је сваки дијалог однос. Као однос, дијалог захтева посебан сет уверења, вредности које морају бити пажљиво уведене у образовни процес. Како би се то постигло, морају се неговати одређене врлине, а то су, по Бурбулесу: стрпљење, толеранција, поштовање, искреност и поштење. А оне се управо негују коришћењем дијалога и конверзације у настави. Ипак, сматра да сама конверзација није довољна и да наставник треба да бира теме које ће наводити дискусију на ове врлине, у складу са могућностима учесника; треба да бира стил комуникације који ће највише одговарати учесницима; треба да бира кога ће подстицати а кога утишавати у складу са личношћу учесника итд. (Бурбулес, Рајс, 2009) Ове врлине самим тим треба да буду и циљ образовног процеса, што нас враћа на наш став да васпитање (које Бурбулес није одвајао од образовања) треба планирати, и мислимо да Бурбулесова истраживања доприносе тој идеји, иако није експлицитно навео како треба подстицати врлине (како их он зове). Желели бисмо још да напоменемо да иако није описао конкретан програм подучавања врлинама, Бурбулес је ипак описао и истражио и као позитивне примере таквих метода навео зен будизам, шаманизам и хришћанство, посебно се осврћући на пример Христа као учитеља (због коришћења дијалога, метафора, пословица, прича). (Бурбулес, 2009) Нама се допада овакав начин подучавања и подржавамо Бурбулесову идеју да то истражи, са напоменом да тај метод, ипак, изискује висок степен посвећености и фацилитаторских способности, као и интуиције, што је ипак тема неког другог рада.

Правац који је настао као инспирација и Фреириним идејама, између осталог, јесте и критичка педагогија, где посебно издвајамо франкфуртску школу и аутора Хенрија Жироа (Giroux, 2009) као једног од представника. Њихов фокус интересовања су биле социјалне промене и педагогија, али како нисмо пронашли конкретне програме и предлоге за рад, нећемо детаљније описивати њихову теорију јер сматрамо да је то предмет за неко ново истраживање. (Жиро се претежно бавио истраживањима културне педагогије и улоге медија у образовању).

## Програми који промовишу васпитање за мир

Програми који се такође заснивају на искуственом учењу могу се наћи и међу мировним програмима, организованим како за децу, тако и за одрасле. Има много таквих програма, нама нису познати сви, али препоручили бисмо један који долази са простора бивше Југославије, а рађен је са децом основношколског узраста. То је програм „За Дамире и Немире – отварање врата ка ненасиљу” ауторке Маје Узелац. Програм су подржали хрватско Министарство просвете, CARE Канада и Уницеф, а спроведен је у три школе у Пакрацу и Осијеку. Био је то пилот истраживачки пројекат спровођен са ученицима петог разреда основне школе. Циљ је био прикупљање података о траумама, методама решавања конфликта, предрасудама и деčјим правима, а методе су се касније могле преносити у све делове Хрватске, па и у делове бивше Југославије. На приручнику су радили наставник, психолог и педагог. Обука се састојала од 20 сусрета са децом. Након уводне обуке наставници су сами одлучивали ко би ушао у програм. Програм је започет 1996. и квалитативна евалуација је била његов саставни део. Први део се фокусира на обуку у прихватању, сарадњи и комуникацији, други на исцељењу траума, трећи на предрасуде, четврти на мирно решавање проблема и ненасиље, и пети на мирну егзистенцију. (Узелац, 2009) У целости је доступан у електронској форми на интернету на странама библиотеке Центра за едукацију у људским правима. Маја Узелац тврди да је програм био потпуно успешан и да су инструменти били направљени тако да су деца била саслушана, али не објашњава шта то значи. Каже да је била и сама изненађена новим ентузијазмом код наставника и деце, променама у социјалној атмосфери и односима међу децом (имајући у виду да су то све ратне области и да су у школама била и деца завађених страна). Међутим, резултати истраживања нам нису били доступни.

Још од 1993. Маја Узелац је била укључена у многе пројекте који су имали за циљ обуку наставника за мировно образовање и решавање конфликта. Организовала је семинаре за више од 2.000 наставника, педагога, психолога, социјалних радника (имајмо у виду да су многи тада још увек били под стресом рата) и сличних помажућих професија. Била је инспирисана пројектом Quaker peace education project, Согумеела центра и њиховим радом са децом, и хришћанским мировним програмима. (Узелац, 2009) По Маји Узелац, мировно образовање даје охрабрење и наду. Оно је свесни покушај да се креира мир међу људима, у људима, између људи и природе. Ова три аспекта концепта мира чине једну нову холистичку парадигму. Мировно образовање се мора посматрати као процес, а не као брзо решење за горуће проблеме. Афирмише вредност сваке особе, развија осећај самопоуздања и врлине, вештину слушања без предрасуда и рада у духу



сарадње без губитника и победника. Морају се стварати ситуације у којима ће учесници испитивати своје ставове и понашање и учити кроз искуство.

Један сличан програм се изводи и у Француској. То је програм „Образовање за мир” организације Иницијатива за промену. Програм се изводи у школама и подучава ученике како да реагују на конфликт без посе-зања за насиљем. У периоду 2005-2006. преко 82.000 чиновна насиља је извршено у преко 8.000 јавних школа у Француској, а тај број се повећава. У те чинове улазе вербално насиље, увреде, расизам и вандализам. Образовање за мир има дугорочан приступ који укључује интервенције у школама када се фокусира на скривена уверења која се крију иза оваквих поступака. Усмерено је на све школе и све младе људе који имају проблем. Програм се одвија на следећи начин: серија од три до 10 презентација у основним школама, колецима и средњим школама. Циљеви су: подизање свести о личној одговорности и промени понашања приликом решавања конфликта код младих; помагање деци да вербализују разноврне конфликте које искусе у свом окружењу и да идентификују разлоге због којих свако од нас може постати насилан; помагање студентима да разумеју једни друге боље, да тумаче своје понашање; помагање ученицима да формирају алтернативне начине да разреше конфликт кроз слушање, дијалог и поштовање. Програм се базира на радионичарском принципу и користи интерактивне игре као метод подучавања – дебате, групне вежбе, драматизације, скичеве, сцену и подизање свесности код младих да је мир могућ ако га свако од нас негује у својој сфери егзистенције. За две године је обучено више од 300 ученика, постигнута је превенција насилног понашања, побољшан је живот школе јер је дошло до бољег разумевања између ученика и наставника, кроз процес учења је постигнута свест о личној одговорности, допринело се развоју грађанске културе. Иста организација изводи сличне програме у Канади – програм “Компас” који се одвија у средњим школама и помаже мотивисању, проналажењу животног позива и култивисање базичних моралних вредности код ученика кроз циклус радионица и вршњачку едукацију; у Енглеској „Програм у школама” у Лондону, као и “Науци да водиш” у Шефилду у коме се ученици који похађају приватне школе и долазе из добродостојећих породица обучавају да раде на мотивацији деце с улице... Ових дана се ти програми нажалост више не изводе.

### **Програми чији је циљ трансформација**

У последње време су све чешћа истраживања и студије о васпитању и образовању као процесима трансформације, припреми за испуњавање сопствених потенцијала и сналажење у свету. (Ганг, 2003) То би укључивало рад на унутрашњим искуствима која би довео до освешћивања о

сопственим и туђим потребама и потенцијалима. Приступ је назван свесно образовање и, како аутори кажу, помаже људима да разумеју своје еволуционе и личне путеве у којима ученици упознају своје право биће. „Свесно образовање подржава еволуционо путовање. У сагласности је са сократовским идеалом – васпитањем и спознањем извученим из потенцијала који постоје у сваком ученику. Док прихвата да су садржај и форма интегрални у процесу образовања, свесно образовање се фокусира на значењу пре него на феномену. То је прелажење моста ка слободи, које обухвата читав живот, од стања релативно несвесно зависног понашања до свесно одговорне спознаје повезаности свега у природи, и појединачне сврхе у тој целини.” (Ганг, 2003)

Врло битан сегмент оваквог образовања је учење о поверењу-или вера у себе и друге. Како би се томе научила, деца се мора веровати и обезбедити им простор за истраживање, прављење грешака, природан развој. Ова идеја се у ствари базира на откривању улоге човечанства у космосу и схватању да је свако људско биће агент еволуције и да промена у микросистему утиче на промену у макросистему и обрнуто (о чему је говорила и Марија Монтесори). Идеја о међузависности и промени ослањала би се на то да ће наставник бити модератор процеса самооткрића и модел, узор за ученике. „Процеси као што су истраживање, посматрање, замишљање, интуиција, сарадња и самоусавршавање (континуирано трагање за побољшањем и схватањем грешака као могућности) омогућавају кумулативна искуства која охрабрују појединце да изграде сопствено разумевање.” (Ганг, 2003)

За овакав начин рада и поједине програме још увек нема информације о резултатима, али извесно је да ће проћи доста времена док се ефекти не буду видели. Наравно, оваква врста рада и не може дати видљиве резултате уколико се тим не припреми добро, и уколико се само особље не навикне на нов начин рада. То би значило да ако се уведе нека пракса рада, на пример, на часовима разредног старешине, требало би прво обучити наставни кадар, и то не само у извођењу програма, већ и у емоционалном васпитању и невербалном понашању. Данас се когнитивна свест о сопственој и туђој емоционалности подстиче одређеним техникама као што су социодрама и психодрама (драматизовање интерперсоналних ситуација и играње улога; групна дискусија о приказаном и осећањима која су се јавила). Иако добар број психолога нуди такву обуку, ми заступамо мишљење да би такве и сличне обуке требало да буду обавезне за наставнички позив, било у оквиру формалног образовања, било као део стручног усавршавања (и, наравно, морале би да трају више од две недеље). Емпатијска вештина је такође важна карактеристика просоцијалног понашања и требало би је развијати првенствено код наставника како би је они развијали код ученика. За вежбање емпатијске вештине погодне су ситуације које нису строго прописане

друштвеним правилима, тако да је појединац присиљен да самостално реши задату ситуацију. Наставнички позив обилује низом таквих ситуација. И управо такве ситуације захтевају и развој интуиције. Зато би требало истражити ситуације у којима се ове вештине развијају и наставницима обезбедити довољно простора и обуке да их слободније и спонтаније употребе (неке од ситуација могу бити: анализа ученичког понашања, препознавање ученичких очекивања, осећања; постављање васпитних циљева за поједине групе ученика; проналажење неубичајених решења којима би се испунили наставни циљеви и препознавање могућих последица својих поступака).

„Емпатијски третман” и модел Томаса Кифа „један према један” су модели који обучавају у ишчитавању понашања другог, али их нећемо детаљније приказивати. (Радовановић, 1991) Само желимо да скренемо пажњу на њих јер би оваква обука решила још неке од проблема који би се могли јавити. Сматрамо да је васпитање афеката неопходна ставка стручног образовања наставника, а посебно наставника који преузимају разредно старешинство. Овакву врсту образовања би требало увести и у рад с ученицима, као што се и покушава.

## Закључак

Вероватно постоји још сличних програма (један од таквих је и програм “Школа без насиља” који је још у току, а започет је 2005. уз подршку Уницефа) и информације о њима су доступне на интернету, али ми смо желели да направимо приказ оних програма за које смо лично сазнали, чије извођаче познајемо или смо на неки други начин слушали о њиховим позитивним ефектима. Као што се види, сви програми су дугорочни и ефекти нису видљиви одмах, али их има. Неки програми нису званично евалуирани, али сама чињеница да се након 30 година (понеки) још увек изводе доказ је да дају резултате. Како овакви програми имају за циљ промену начина размишљања, као и понашања, није чудно што је период инкубације дуготрајан и што се промене не могу увек мерити инструментима. Ту се наравно јавља и низ других теоријских и методолошких проблема, који су ограничавајући фактор, и о којима би ваљало расправљати, али ћемо ту расправу оставити за неки наредни чланак.

Заправо, можда би програми трансформације могли да понуде нови метод васпитавања, јер „да би особа постала свесна, мора да схвати мрежу међузависности и како свако од нас игра важну улогу у развоју догађаја. То је суштина трансформативног учења и подучавања. Образовање као трансформација почиње у себи и креће се споља. Систем се неће променити уколико се ми не променимо.” (Ганг, 2003) Ни други се неће променити ако

се ми не променимо. А ту је учење од себе и на сопственом искуству од есенцијалне важности.

## Литература

- Радовановић В. (1991). Емпатија као вештина и подстицајни чинилац професија које пружају помоћ, Зборник: Правци развоја: теорија и пракса образовања одраслих, Институт за педагогију и андрагогију, Београд.
- Biesta G. (новембар 2009), Profesor pedagogije, <http://gertbiesta.com>
- Biesta G. (новембар 2009), Образовање/ комуникација: два лица комуникацијске педагогије, [http://www.ed.uiuc.edu/EPS/PESYearbook/95\\_docs/biesta.html](http://www.ed.uiuc.edu/EPS/PESYearbook/95_docs/biesta.html)
- Boal A. (новембар 2009), [http://en.wikipedia.org/wiki/Augusto\\_Boal](http://en.wikipedia.org/wiki/Augusto_Boal)
- Burbules N. (новембар 2009) <http://education.illinois.edu/frp/b/burbules>
- Bertram B., Burbules N. (новембар 2009), Теорија и истраживање дијалогског подучавања, <http://faculty.ed.uiuc.edu/burbules/papers/dialogue.html>
- Burbules N., Rajs S. (новембар 2009), Педагошки односи и комуникацијске врлине, [http://www.ed.uiuc.edu/EPS/PESYearbook/92\\_docs/rice\\_burbules.HTM](http://www.ed.uiuc.edu/EPS/PESYearbook/92_docs/rice_burbules.HTM)
- Burbules N. (новембар 2009), Христ као учитељ: духовност и етика у педагогији; филозофске, теолошке и културолошке перспективе, <http://faculty.ed.uiuc.edu/burbules/papers/jesus.htm>
- Gang P. (2003), Education as Transformation, [www.peacebook.com](http://www.peacebook.com)
- Giroux H. (новембар 2009), Критична педагогија на интернету, <http://mingo.info-science.uiowa.edu/~stevens/critped/giroux.htm>
- Кратка биографија Augusta Boala, (новембар 2009), <http://www.ptoweb.org/boal.html>
- Образовање за мир, (новембар 2009), [www.fr.iofc.org/projets/education/](http://www.fr.iofc.org/projets/education/)
- Fakundo B. (новембар 2009), Ко је Paolo Freire, Програми у САД и Порторику, инспирисани Фреиром: критичка евалуација, [www.uow.edu.au/arts/sts/bmartin/dissent/documents/Facundo/index.html](http://www.uow.edu.au/arts/sts/bmartin/dissent/documents/Facundo/index.html)
- Uzelac M. (новембар 2009), За Дамире и Немире, Предговор, [http://www.hrea.org/index.php?base\\_id=104&language\\_id=1&erc\\_doc\\_id=241&category\\_id=728&category\\_type=2&group](http://www.hrea.org/index.php?base_id=104&language_id=1&erc_doc_id=241&category_id=728&category_type=2&group)

*Подаци о аутору:*

*Оливера Ивановић, магистар педагошких наука,  
Филозофски факултет, Београд  
ivanovic714@gmail.com*

Весна Одаџић<sup>1</sup>

Гимназија Зрењанин

Томка Миљановић

Природно-математички факултет, Нови Сад

Коста Воскресенски

Технички факултет, Михајло Пупин, Зрењанин

UDK-371.3::57 ; 37.025 ; 159.947.5-057.874

ID 183335180

Оригинални научни рад

HB.LX 2. 2011.

Примљен: 19. IV 2010.

## МОГУЋНОСТИ И ЕФЕКТИ ПРИМЕНЕ ИНОВАТИВНИХ ДИДАКТИЧКИХ МОДЕЛА У НАСТАВИ БИОЛОГИЈЕ У ГИМНАЗИЈИ

**Апстракт** *Савремена настава биологије у основној и средњим школама захтева иновације у организацији и дидактичко-методичком обликовању образовно-васпитног процеса. Садржаји програма биологије у I разреду гимназије су изузетно тешки за ученике јер је градиво обимно и пуно нових ученицима непознатих појмова и чињеница. У овом разреду су нарочито важни садржаји из цитологије, јер представљају основу за разумевање и усвајање програма биологије у свим разредима гимназије. Зато је циљ овог рада био креирање и примена иновативног дидактичког модела при обради садржаја из цитологије, а затим испитивање ефикасности његове примене у односу на традиционалну наставу. Педагошки експеримент је реализован на узорку од 120 ученика I разреда Зрењанинске гимназије. Резултати финалног теста и ретеста ученика експерименталне и контролне групе су показали да су ученици Е-групе (који су наставне садржаје реализовали применом иновативног модела наставе) остварили већи квантитет и квалитет знања од ученика К-групе (који су исте наставне садржаје реализовали традиционалном наставом). Резултати анкете спроведене у експерименталној групи указали су на већу мотивацију ученика током примене иновативног модела наставе биологије, што употпуњује његову вредност и препоручује већу заступљеност у наставном процесу у целини.*

**Кључне речи:** настава биологије, гимназија, иновативни дидактички модел наставе, традиционална настава, ефикасност наставе

## POSSIBILITIES AND EFFECTS OF USE OF INNOVATIVE DIDACTIC MODELS IN TEACHING BIOLOGY IN GRAMMAR SCHOOL

**Abstract** *Modern instruction in biology in elementary and high schools requires innovations in organization and didactic-methodological modelling of the educational process. The contents in the subject Biology for the first grade of grammar school are extremely difficult for students because they are extensive and abound with concepts, terminology and facts unfamiliar to students. The contents related to cytology are deemed especially important for further understanding and acquisition of knowledge of biology in subsequent curricular phases. That is why the aim of our work was to develop and implement an innovative didactic model for the elaboration of cytology contents, and test its effects compared to traditional teaching techniques. The experiment included*

<sup>1</sup> vesna.odadzic@gmail.com

*120 first-grade students of the Grammar school in Zrenjanin. The results of the final test and the retest of the experimental and the control groups showed that the students in the E- group (with whom the model was applied) achieved quantitatively and qualitatively higher results than the students in the C-group (who were taught in the traditional way). The survey conducted in the experimental group indicated higher motivation among students during the application of the innovative model of teaching biology, which confirms the model's value and justifies its usage in the teaching process in general.*

**Keywords:** *biology teaching, grammar school, innovative didactic model, traditional teaching, teaching efficiency.*

## ВОЗМОЖНОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ НОВЫХ ДИДАКТИЧЕСКИХ МОДЕЛЕЙ В ОБУЧЕНИИ БИОЛОГИИ В ГИМНАЗИИ

**Резюме** *Современному обучению биологии в основной и средних школах необходима изменения, как организации, так и всей дидактико-методической основы образовательно-воспитательного процесса. Учебные содержания по биологии в первом классе гимназии очень трудные и по объему и по количеству ученикам непонятных понятий и фактов. В этом классе основной является материя по цитологии, так как она составляет основу для усвоения и понимания учебных содержаний по биологии во всех последующих классах гимназии. Цель данной работы - составить и объяснить новую дидактическую модель усвоения содержаний по цитологии, а затем проверить ее эффективность. Педагогический эксперимент с контрольной и экспериментальной группами проведен на примере 120 учеников первого класса Зренянинской гимназии. Результаты итогового тестирования учеников экспериментальной и контрольной группы показывают, что уровень знаний учеников экспериментальной группы более высокий и в качественном и количественном отношении, чем уровень знаний учеников контрольной группы. Результаты анкетирования учеников экспериментальной группы показывают, что их мотивация была на более высоком уровне, чем объясняется преимущество новой модели обучения биологии.*

**Ключевые слова:** *обучение биологии, гимназия, новая дидактическая модель, традиционное обучение, эффективность обучения.*

### Увод

У нашем образовном систему још увек преовладава традиционална настава, упркос њеним многобројним слабостима. Таква настава је недовољно ефикасна јер у њој доминирају чињенична знања и рецептивни облици учења. Захтеви текуће реформе система образовања у нашој земљи су поред осталог и осавремењивање наставе применом интерактивних метода рада, како би се повећала њена ефикасност. Таква настава ставља ученика у ситуације у којима он самостално посматра, анализира, врши синтезу, закључује, генерализује, истражује, користи различите изворе знања, решава проблеме, учи откривањем, самостално идентификује предмете и појаве, класификује их итд.

Приоритети савременог образовања су повећање квалитета и ефикасности образовно-васпитног рада и изналажење адекватних метода и облика рада који ће учење и стицање знања ученика учинити ефикаснијим. Због тога наставу у целини укључујући и наставу биологије треба осавременити и учинити интересантнијом за ученике.

Према програму биологије у I разреду гимназије проучавају се наставне теме: Основи цитологије (20 часова), Морфологија, систематика и филогенија нижих биљака (20 часова), и Морфологија, систематика и филогенија виших биљака (30 часова) (Службени гласник РС Просветни гласник, 8, 2008). Наставни програм биологије у овом разреду је идентичан за сва три типа гимназије: општи, друштвено-језички и природно математички. Наставни садржаји из цитологије који се проучавају на почетку I разреда јесу полазна основа за разумевање и усвајање осталих садржаја у овом, али и у наредним разредима. Зато смо, свесни значаја њиховог усвајања за ученике, трагали за ефикасним моделом њихове обраде у наставној пракси у оквиру броја часова који је предвиђен програмом биологије у овом разреду. Садржаји из цитологије у I разреду гимназије обрађени су у експерименталној групи током 14 часова на следећи начин:

– *Проблемском наставом* ученици су усвојили основна знања о грађи прокариотске и еукариотске ћелије, њиховим сличностима и разликама. Усвојена знања су била полазна основа за даље проучавање цитологије. Постављена је проблемска ситуација у којој је требало да ученици посматрајући слике прокариотске и еукариотске ћелије уоче разлике у грађи ћелија. Полазећи од постављене хипотезе да ћелије нису исто грађене, ученици су имали задатак да изврше декомпозицију проблема, да пажљивим посматрањем и анализирањем слика уоче основне сличности и разлике међу ћелијама. Након тога је уследило решавање проблема. Сваки ученик је имао задатак да попуни одговарајућу табелу на наставном листићу и дође до решења проблема. Затим су ученици изводили самостално закључке (неколико ученика се јавља, износи своје закључке, а затим следи њихова анализа). Уследио је дијалог о могућностима примене стеченог знања у новим проблемским ситуацијама. Усвојена знања су полазна основа за даље проучавање цитологије.

– *Комбинацијом индивидуализованог и групног кооперативног рада* током обраде наставне јединице Ћелијска мембрана, ученици су стекли знања о грађи и улогама ћелијске мембране и значају мембране за живот ћелије. Притом су упознавали наставну грађу темпом који одговара сваком ученику понаособ, зависно од претходно усвојеног знања и сопствених способности. Индивидуално су попуњавали наставне листиће и били су у могућности да коригују своје грешке. Након индивидуалног рада форми-

ране су хетерогене групе ученика. Свака група имала је задатак да направи *ману ума* као логичку шему организације појмова. У завршном делу часа за ученике је предвиђена евалуација.

– На часовима обраде Ћелијских органела ученици су применом *рачунара прегледали програмирани наставни материјал (уобличен у концепт образовног софтвера)* у комбинацији са елементима проблемске наставе упознали структуру и улогу ћелијских органела у животињским и биљним ћелијама. Сваки ученик је након проласка кроз образовни софтвер самостално решавао тест, који садржи и проблемска питања. По завршетку обраде градива реализована је самоевалуација усвојених садржаја, ради добијања повратне информације о успешности реализованог градива.

– Наставна јединица Једро обрађена је применом *културе критичког мишљења*. Ученици су *индивидуалним радом* оспособљени за селекцију и евалуацију информација вежбом *цеђење текста*. Задатак ученика је био да препознавањем значења и смисла наставне јединице скрате текст најпре на резиме од 300 речи, а затим на 50 речи и да на крају дођу до 10 кључних речи. Након решења сваког задатака, следила је дискусија. Циљ ове вежбе је био разликовање битних од небитних информација.

– *Дајте наслов тексту* је била вежба коју су ученици Е-групе користили при обради наставне јединице Ванћелијска средина. Они су *групним кооперативним радом* издвојили смисаоне целине у тексту који није структуриран, дали поднасловце целинама, као и наслов целом тексту. Резултати рада су презентовани по групама, а затим су упоредили резултате свог рада с оригиналном структурираном лекцијом у уџбенику. У завршном делу часа за ученике је следила евалуација о успешности њиховог рада.

– Наставна јединица Разлике између једноћелијских и вишећелијских организама је обрађена методом *учења заснованог на искуству*, индивидуалним радом ученика.

– Наставна јединица Животни циклус ћелије је реализована комбинацијом *наставе помоћу рачунара, индивидуалног и групног рада*. Ученици су у групама погледали презентацију, затим индивидуално попуњавали наставне листиће, а затим упоредили резултате рада на нивоу групе. Након тога свака група је имала задатак да направи *ману ума*.

– Наставне јединице Вируси и Царство бактерија обрађене су применом *програмираног наставног материјала уобличеног у концепт мултимедијалног дидактичког софтвера*. Након сваког корака (информације), ученици су решавали задатке и обавештавали се о успешности сопственог рада повратном спрегом.

*На основу изложеног* у експерименталној групи примењена је комбинација разноврсних наставних поступака. Контролна група је садржаје нас-



тавне теме Цитологија реализовала традиционалном наставом: фронталним обликом рада уз коришћење расположивих наставних средстава у кабинету за биологију (слика и шема) и вербално-текстуалном наставном методом.

### Методологија истраживања

*Предмет* овог истраживања је сагледавање ефикасности примене иновативног дидактичког модела у настави биологије у I разреду гимназије у односу на традиционалну наставу.

*Циљеви истраживања* су били да се испита и утврди у којој мери примена иновативног модела наставе биологије утиче на повећање образовних ефеката наставног процеса, доприноси трајности знања и утиче на повећање мотивације ученика у наставном процесу.

У истраживању се пошло од *главне хипотезе* која гласи: Примена иновативног дидактичког модела у реализацији наставне теме Цитологија у експерименталној групи имаће статистички значајан утицај на повећање ефикасности наставе биологије. Главна хипотеза проверена је помоћу следећих *посебних хипотеза*:

– Захваљујући примени иновативног дидактичког модела наставе биологије очекује се статистички значајна разлика у квантитету и квалитету знања ученика експерименталне групе у односу на контролну групу. Самим тим очекује се бољи успех ученика Е-групе на финалном тесту у односу на К-групу.

Примена иновативног модела наставе биологије допринеће већој трајности знања ученика експерименталне групе у односу на контролну групу. Самим тим се очекује бољи успех ученика Е-групе на ретесту у односу на К-групу.

– Модел је пројектован тако да се ученици перманентно обавештавају о успешности свог рада, па се очекује њихова већа мотивација у наставном процесу.

У експерименталном истраживању примењена је експериментална метода са паралелним групама (експерименталном и контролном групом). Помоћу ове методе упоређена је ефикасност примене иновативног модела наставе биологије у односу на традиционалну наставу. Паралелне групе чинила су по два одељења првог разреда Зрењанинске гимназије. На почетку истраживања установљена је уједначеност група на иницијалном тесту из биологије.

За обраду добијених података на тестовима знања (иницијалном тесту, финалном тесту и ретесту) примењени су *статистички параметри*: аритметичка средина ( $\bar{x}$ ), проценат (%), стандардна девијација (S) и t-тест.

*Инструменти* примењени у истраживању су иницијални тест из биологије (пре увођења експерименталног фактора), финални тест из биологије (непосредно након реализације наставне теме Цитологија на различите начине у Е и К групи) и ретест (испитивање ретенције знања и умења ученика Е и К групе из биологије 30 дана након финалног тестирања). Максималан број поена на свим тестовима је био 100. За испитивање мотивације ученика Е-групе о примени иновативног модела наставе примењена је анкета.

*Узорак* истраживања је 120 ученика првог разреда гимназије у Зрењанину (школске 2008/2009. године), 60 ученика у Е-групи и 60 ученика у К-групи.

## Резултати истраживања и дискусија

Применом одговарајућих инструмената истраживања добијени су подаци на основу којих је било могуће уопштавање и закључивање, давање препорука и објашњења важних за педагошку праксу. Установљене разлике у квантитету, квалитету и ретенцији знања, нарочито оних знања која се могу описати као апликативна, трансферна и генеративна, могу се приписати утицају експерименталних фактора примењених у истраживању.

### *Резултати иницијалног теста*

Иницијални тест спроведен је у свим одељењима експерименталне и контролне групе с циљем утврђивања предзнања ученика из биологије на почетку педагошког истраживања. Резултати иницијалног теста приказани су у табели 1.

**Табела 1. Статистички параметри иницијалног теста**

$N_E$	Укупно поена	$\bar{X}_E$	$S_E$	$N_K$	Укупно поена	$\bar{X}_K$	$S_K$	$\bar{X}_E - \bar{X}_K$	$S \bar{X}_E - \bar{X}_K$	$t$
60	4.814	80,23	15,85	60	4.779	79,65	12,29	0,58	2,60	0,22

$$t_{0,05} = 1,98 \quad t_{0,01} = 2,63$$

Ученици експерименталне групе освојили су на иницијалном тесту 4.814 поена од могућих 6.000, а ученици контролне групе 4.779 поена. Аритметичка средина оствареног броја поена на иницијалном тесту у Е-групи износила је 80,23 поена, а у К-групи 79,65 поена. Разлика аритметичких средина између ученика Е и К групе на иницијалном тесту од 0,58 поена у корист Е-групе није статистички значајна, јер је добијена  $t$  вредност (0,22) мања од табличних вредности  $t$  (1,98 и 2,63).

На основу свих показатеља иницијалног теста, Е и К група су добро уједначене на почетку истраживања на основу претходних знања ученика из биологије.

### Резултати финалног теста

Финални тест је спроведен у свим одељењима Е и К групе непосредно након реализације педагошког истраживања. Резултати финалног теста приказани су у табели 2.

**Табела 2. Статистички параметри финалног теста**

$N_E$	Укупно поена	$\bar{X}_E$	$S_E$	$N_K$	Укупно поена	$\bar{X}_K$	$S_K$	$\bar{X}_E - \bar{X}_K$	$S\bar{X}_E - \bar{X}_K$	$t$
60	5.473	91,22	9,62	60	4.989	83,15	12,52	8,07	2,04	3,96

$$t_{0,05} = 1,98 \quad t_{0,01} = 2,63$$

Ученици Е-групе освојили су на финалном тесту 5.473 поена од могућих 6.000, а ученици К-групе 4.989 поена. Аритметичка средина оствареног броја поена на финалном тесту у Е-групи износила је 91,22 поена, а у К-групи 83,15 поена. Разлика аритметичких средина између ученика Е и К групе на финалном тесту износила је 8,07 поена у корист Е-групе. На основу израчунатог  $t$  односа ( $t = 3,96$ ) између ученика Е и К групе постоји статистички значајна разлика на финалном тесту, јер је  $t$  вредност 3,96 већа од табличних  $t$  вредности на оба нивоа поверења (1,98 и 2,63).

Остварени резултати ученика Е-групе на финалном тесту, у односу на К-групу, доказ су повећаних ефеката усвојености знања, умења и навика ученика из биологије, а резултат су примене добро одабраних и ефикасно реализованих наставних садржаја (примене иновативног модела наставе биологије током обраде наставне теме Цитологија). Слабији успех ученика К-групе на финалном тесту може се објаснити пасивном позицијом ученика применом вербално-текстуалне и демонстративно-илустративне наставне методе и фронталног облика рада током обраде наставне теме Цитологија у овој групи. Добијени резултати ученика Е и К групе на финалном тесту потврђују постављену хипотезу истраживања да примена иновативног модела наставе има статистички значајан утицај на повећање ефикасности наставе биологије. Они су показали да је на финалном тесту остварена статистички значајна разлика у квантитету и квалитету знања између ученика Е и К групе.

*Резултати ретеста*

Ученици експерименталне и контролне групе су 30 дана након финалног теста радили ретест, који није био најављен. Ретест је био идентичан финалном тесту, а спроведен је са циљем утврђивања трајности и квалитета стеченог знања ученика обе групе. Резултати ретеста приказани су у табели 3.

**Табела 3. Статистички параметри ретеста**

$N_E$	Укупно поена	$\bar{X}_E$	$S_E$	$N_K$	Укупно поена	$\bar{X}_K$	$S_K$	$\bar{X}_E - \bar{X}_K$	$S \bar{X}_E - \bar{X}_K$	$t$
60	5.407	90,12	9,01	60	4.862	81,03	13,10	9,09	2,05	4,43

$$t_{0,05} = 1,98 \quad t_{0,01} = 2,63$$

Ученици Е-групе освојили су на ретесту 5.407 поена од могућих 6.000, а ученици К-групе 4.862 поена. Аритметичка средина оствареног броја поена на ретесту у Е-групи износила је 90,12 поена, а у К-групи 81,03 поена. Разлика аритметичких средина између ученика Е и К групе на ретесту износила је 9,09 поена у корист експерименталне групе. На основу израчунатог  $t$  односа ( $t = 4,43$ ), између ученика Е и К групе постоји статистички значајна разлика на ретесту, јер је  $t$  вредност 4,43 већа од табличних  $t$  вредности на оба нивоа поверења (1,98 и 2,63). На основу резултата ретеста, очигледно је да су применом разноврсних наставних поступака током обраде наставне теме Цитологија у гимназији остварени бољи резултати него њиховом обрадом традиционалном наставом. Добијени резултати ученика Е и К групе на ретесту потврђују постављену хипотезу истраживања да ће примена иновативног дидактичког модела наставе биологије допринети већој трајности и квалитету знања ученика Е-групе у односу на К-групу. Зато је неопходно да овакви модели наставе буду више заступљени у свакодневној наставној пракси биологије и других наставних предмета. Примена иновативног модела учења/наставе биологије у гимназији захтева флексибилнију организацију школског рада: блок наставу, наставу у информатичком кабинету или мултимедијалној учионици, посете ученика лабораторијама и институтима, посете стручних лица часовима у школи и сл. Потребно је, такође, и додатно залагање наставника у сарадњи са школском управом, као и њихово стручно и методичко усавршавање, како би се настава биологије и других предмета у што већој мери реализовала на савремен начин. И у ранијим истраживањима која су се односила на увођење иновација у наставу биоло-

гије добијени су слични резултати ученика Е и К групе на финалном тесту и ретесту (Миљановић 2004; Грујичић и Миљановић, 2005; Миливојевић и Миљановић, 2006).

### **Анализа резултата анкете за ученике експерименталне групе**

За већину ученика првог разреда гимназије (иако су дошли из различитих основних школа) примењени модел наставе/учења биологије представљао је новину у односу на претходни начин рада у основној школи. У циљу сагледавања ставова ученика експерименталне групе о примени иновативног модела наставе биологије, спровели смо анкету. Анкета је садржала 11 питања (9 питања затвореног и 2 питања отвореног типа). Анализом одговора ученика на питања употпунили смо сазнање о вредности примењеног модела наставе биологије у гимназији у односу на традиционалну наставу.

Одговори ученика на питања из анкете су веома илустративни (табела 4):

– Часови биологије применом иновативног модела наставе су за већину ученика били интересантни (57 ученика, или 95,00%), за два ученика су били просечни (3,33%), док само један ученик (1,67%) сматра да су и овакви часови били досадни, што показује да постоје ученици које је тешко заинтересовати за рад и учење, без обзира на то које методе и облици рада се примењују у настави.

– Примена иновативног модела наставе биологије је већини ученика (52 ученика, или 86,67%) омогућила да науче много више, док је пет ученика (8,33%) научило исто као и пре, а три ученика (5,00%) су научила мање него применом традиционалне наставе.

– Већина ученика (56 ученика, или 93,33%) је наставу биологије реализовану иновативним приступом пратила са задовољством, два ученика без тешкоћа (3,33%), један ученик с напором (1,67%), док је само један ученик (1,67%) био незаинтересован.

– На питање који облик рада ти се највише свидео: 17 ученика (28,33%) је одговорило када сам радио сам, 18 ученика (30,00%) је одговорило да им се највише свиђа групни рад, док 24 ученика (40,00%) преферира рад на рачунару. Само једном ученику (1,67%) се ништа није свидело.

– Већина ученика (32 ученика, или 53,33%) најбоље уче биологију када сам или са групом ученика истражује, 22 ученика (36,67%) најбоље учи када слушају професорово излагање и посматрају наставна средства које он користи, а пет ученика (8,33%) најбоље учи само када слуша професорово излагање.

Табела 4. Резултати анкете ученика експерименталне групе

Питања:	Варијанте одговора:	Бр. ученика	%
Часови биологије применом иновативног модела наставе су ми били:	а) интересантни	57	95,00
	б) просечни	2	3,33
	в) досадни	1	1,67
Овакав облик наставе биологије омогућио ми је да научим:	а) много више	52	86,67
	б) исто као и пре	5	8,33
	в) мало	3	5,00
Да ли си наставу биологије реализовану на овакав начин пратио:	а) са напором	1	1,67
	б) без тешкоћа	2	3,33
	в) са задовољством	56	93,33
	г) био/била сам незаинтересован/а	1	1,67
Који облик рада ти се највише свидео:	а) када сам радио/ла сам/а	17	28,33
	б) када смо радили у групама	18	30,00
	в) када смо радили на рачунарима	24	40,00
	г) ништа ми се није свидело	1	1,67
На који начин најбоље учиш биологију:	а) када слушам излагање професора	5	8,33
	б) када слушам професора и притом посматрам наставна средства која користи	22	36,67
	в) када истражујем сам или са групом ученика	32	53,33
Учење биологије применом иновативног дидактичког модела наставе је:	а) веома користан и добар начин учења	55	91,67
	б) просечно	3	5,00
	в) задовољавајуће	2	3,33
	г) досадно	0	0,00
Садржаји из цитологије су по твом мишљењу	а) интересантни	34	56,67
	б) корисни	17	28,33
	в) тешки	7	11,67
	г) непотребни	2	3,33
Да ли би желео/желела да и друге садржаје из биологије упознаш на овакав начин?	а) да	57	95,00
	б) не	3	5,00
Да ли си у основној школи учио биологију на овакав начин?	а) да	5	8,33
	б) не	55	91,67

– Учење биологије применом иновативног дидактичког модела у настави је за 55 ученика (91,67%) веома користан и добар начин учења, три ученика (5,00%) сматра да је просечан, а за два ученика (3,33%) је задовољавајући. Ниједан ученик није доживео учење као досадно.

– Садржаји из цитологије су за више од половине ученика експерименталне групе (34 ученика, или 56,67%) интересантни, корисним их сматра 17 ученика (28,33%), за седам ученика (3,33%) су тешки, а за два ученика (3,33%) су непотребни.

– Чак 57 ученика (95%) би желело да и друге садржаје из биологије упознају иновативним приступом, док три ученика (5,00%) то не желе.

– Чак 55 ученика (91,67%) у основној школи није учило биологију на сличан начин, а само пет ученика (8,33) јесте. Овај податак указује на веома ниску заступљеност интерактивних метода и облика наставе/учења у нашим школама.

На основу резултата анкете, доминирају позитивни ставови ученика према примењеном моделу наставне биологије. Иако је мали број ученика којима се такав начин рада није свидео, треба уважити њихове ставове и трагати за облицима и методама рада које би и њих активирале и заинтересовале. Ученицима су на крају анкете постављена два питања у којима је тражено да сами прецизирају оно што им се највише допало током часова реализованих применом иновативног модела наставе биологије, односно шта им се није допало током његове примене. *Позитивна мишљења* ученика су била: Све ми се допало, волела бих да све предмете овако учимо; Свидело ми се што смо радили у групама, никад пре нисам тако учио у школи; Било је занимљиво учити коришћењем рачунара. Надам се да ћемо наставити с таквим радом; Научила сам много више него иначе, треба применити активну наставу на свим часовима; Свидело ми се међусобно дружење и заједничко решавање задатака; Свидела ми се вежба када смо подвлачили суштину лекције. Научила сам да разликујем битно од небитног. То ће ми помоћи и у учењу других предмета; Све ми се свиђа. Иако не волим да учим, овако бих радије учио биологију и друге предмете; Када смо учили ћелијске органеле користећи рачунар, скоро све сам запамтио решавајући задатке уз лекцију, тако да их нисам морао понављати ни за тест. Све сам знао; Потпуно ми одговара овакав начин учења, скоро све сам научила у школи; Свиђа ми се што сам могао да радим сам, онако како ми највише одговара; Свиђа ми се кад смо сами учили. Радио сам својим темпом и нисам сто пута слушао исту причу као на већини часова у школи; Ово ми је први пут да овако учим; Мислим да се овако много лакше учи. На основу наведених одговора ученика, њима се допада увођење иновација у наставу

биологије, јер их иновација подстиче, мотивише, мисаоно ангажује много више од класичног начина рада. Потврда за то су и знатно бољи резултати ученика експерименталне групе на финалном тесту и ретесту у односу на ученике контролне групе. Мало је ученика имало *негативан став* о примени иновативног модела наставе биологије. Објашњење је вероватно у чињеници да гимназију похађају најбољи ученици, који су заинтересовани, креативни и радознали. Зато су били ретки одговори: Више волим кад професор испредаје и објасни градиво, а ја седнем и научим код куће; Није ми свидело то што смо стално испитивани; Нису ми се свидели тестови. Ако се посматра однос позитивних и негативних ставова ученика, очигледно је да и поред виших захтева и ангажовања већини ученика одговара иновативни начин учења биологије. Ученици су прихватили могућност да сопственим залагањем и активношћу уче, решавају проблеме, посматрају, уочавају, закључују, расправљају, доносе закључке и сл. На основу свега изложеног, ученици експерименталне групе су имали више мотива за учење наставних садржаја из цитологије, што је потврда ефикасности примењеног модела наставе биологије у односу на традиционалан приступ.

### **Закључак**

Реализација наставних садржаја иновативним приступом је могућност за унапређење наставе и учења у гимназији у целини. Резултати финалног теста и ретеста су показали да примена иновативног модела (интерактивних облика и метода рада) у настави биологије утиче на повећање квантитета и квалитета знања ученика и њихову већу мотивацију за учење. Учење на овакав начин развија самосталност ученика у раду, иницијативност, слободу избора, способност дискусије и презентовања резултата рада.

Увођењем иновативних дидактичких модела у наставни процес остварује се модернизација и подиже квалитет наставе и испуњава низ њених друштвених захтева (на пример, ефикасност и рационализација). Резултати бројних истраживања су указали на неопходност промена у нашем образовно-васпитном систему у целини и његово прилагођавање новим савременим стандардима развијеног друштва и новог доба. Имајући у виду значај биологије за образовање савременог човека, настава биологије мора пратити дате токове. Једна од могућих иновација у настави биологије приказана је у овом раду. Она представља значајан напредак јер доприноси развоју креативности, корелације у настави и трансферу знања ученика. Њена примена мотивише ученике, активира их и доприноси индивидуалном развоју сваког ученика према његовим властитим способностима, што је такође веома значајно.



## Литература

- Грујичић, М., Миљановић, Т. (2005): Утицај савремених дидактичких медија на ефикасност наставе биологије, *Настава и васпитање*, бр. 4-5: 327-337.
- Миливојевић, В., Миљановић, Т. (2006): Активно учење еколошких садржаја у настави биологије у основној школи, *Настава и васпитање*, бр. 4, 414-422.
- Миљановић, Т. (2004): *Активно учење биологије*, ПМФ, Департман за биологију и екологију, Нови Сад.
- Службени гласник РС – Просветни гласник, бр. 8, 2008, Београд
- Шербан, Н., Цвијан, М., Јанчић, Р. (2005): *Биологија за I разред гимназије и пољопривредне школе*, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд.

*Подаци о ауторима:*

*Др Томка Миљановић,*  
*редовни професор Методике наставе биологије и екологије*  
*Природно-математички факултет, Нови Сад*  
*tomka.miljanovic@dbe.uns.ac.rs*

*Весна Одацић, професор биологије, Гимназија Зрењанин*  
*vesna.odadzic@gmail.com*

*Коста Воскресенски, доктор педагошких наука, редовни професор*  
*Технички факултет, Михајло Пупин, Зрењанин*

Маја Батез<sup>1</sup>  
Бранко Крسمановић  
Факултет спорта и физичког васпитања  
Нови Сад  
Примљен: 7. XII 2010.

UDK-371.3::796(497.113) ; 371.26.046.14(497.113)  
ID 183337228  
Оригинални научни рад  
HB.LX 2. 2011.

## САВЛАДАНОСТ НАСТАВНИХ САДРЖАЈА ФИЗИЧКОГ ВАСПИТАЊА ЗАВИСНО ОД МЕТОДА РАДА

**Апстракт** *На узорку од 192 ученице из Новог Сада, узраста 15 година ( $\pm 6$  месеци) извршено је експериментално истраживање са циљем да се утврди ниво савладаности наставних садржаја у настави физичког васпитања применом различитих метода рада. Разлике у савладаности наставних садржаја код различито третираних група, контролне и експерименталне, анализирани су мултиваријантном анализом варијансе, униваријантном анализом варијансе и дискриминативном анализом. Програм рада контролне и експерименталне групе реализован је на редовној настави физичког васпитања, у предвиђеном циклусу спортске игре одбојка, укупно 15 часова. Контролна група је реализовала програм наставе физичког васпитања без икакве интервенције истраживача, на до тада уобичајен начин, користећи комбиноване методе (метод живе речи, метод очигледности и метод практичног вежбања) при усвајању наставног градива из одбојке у главном делу часа. Експериментална група је при усвајању наставног градива примењивала такође комбиноване методе рада, али с акцентом на примену методе станица у главном делу часа. На основу добијених резултата може се закључити да је предложени метод рада у експерименталној групи допринео статистички значајним разликама у нивоу савладаности наставних садржаја у корист те групе.*

**Кључне речи:** *физичко васпитање, методе, савладаност наставних садржаја*

## ACHIEVEMENTS IN PHYSICAL EDUCATION DEPENDENT UPON TEACHING METHODS

**Abstract** *An experimental research conducted on the sample of 192 15-years ( $\pm 6$  months) - old female students from Novi Sad was aimed at determining the levels of achievements in the curricular contents of the subject Physical Education due to the application of different teaching methods. The differences in achievement of differently treated groups, a control and an experimental one, were analysed by the use of multivariate analysis of variance, univariate analysis of variance and discriminant analysis. The monitoring of the work of the control and the experimental groups was carried on during regular classes of Physical Education and the scheduled sports-games cycle of volleyball, a total of 15 hours. The control group realized the programme without any intervention by the researches, in the way it had been done before, and by a combined method (oral instruction, obviousness, practical training) in the elaboration section of the lesson, while the experimental group received sequential instruction during the elaboration*

<sup>1</sup> majabatezns@yahoo.com

*tion phase. Based on the obtained results it can be concluded that the proposed model of work contributed to statistically significant differences in the levels of achievement in favour of the experimental group.*

**Keywords:** *Physical Education, teaching methods, achievement in curricular contents.*

## УСВОЕНИЕ УЧЕБНЫХ СОДЕРЖАНИЙ ПО ФИЗИЧЕСКОМУ ВОСПИТАНИЮ В ЗАВИСИМОСТИ ОТ МЕТОДА РАБОТЫ

**Резюме** *На примере 192 учениц из Нови-Сада, в возрасте 15 лет ( $\pm 6$  месяцев), проведено экспериментальное исследование с целью - определить уровень приобретенных на уроках физического воспитания знаний и умений, в зависимости от применяемых методов работы. С применением мультивариантного анализа, универсиального анализа варiances и дискриминационного анализа исследована разница в уровне знаний между контрольной и экспериментальной группами. Программа обучения в контрольной и экспериментальной группах осуществлялась на регулярных уроках физического воспитания, на предусмотренных для волейбола уроках, всего 15 уроков. Контрольная группа обучалась валеюболу без инструкций исследователей, используя традиционные, комбинированные методы обучения (метод живой речи, наглядные методы, практические упражнения). Экспериментальная группа использовала те же комбинированные методы обучения, делая упор на применении метода станций в центральной части урока. Полученные результаты показывают, что именно метод обучения в экспериментальной группе повлиял на лучшие итоговые результаты обучения в данной группе.*

**Ключевые слова:** *физическое воспитание, методы, уровень усвоения учебных содержаний.*

## Значај проблема истраживања

Полазећи од резултата досадашњих истраживања која се односе на проблем ефикасности наставе и практичних искустава из непосредне праксе аутора, стиче се утисак да је проблем ефикасности наставе с аспекта примене различитих метода рада недовољно проучен. Како таквих истраживачких радова на нашим просторима није било, поготово не на старијем школском узрасту, покушај истраживача је да се тај проблем недовољне ефикасности ублажи применом методе станица у главном делу часа. Изучавање проблема савладаности наставних садржаја применом различитих метода рада представља и покушај унапређења наставе физичког васпитања у нашим школама, јер управо ограничени просторно-временски услови рада захтевају од наставника проналажење оптималних метода и модалитета рада у настави уопште, па тако и у настави физичког васпитања. Правилан одабир метода и методичких организационих облика рада предуслов је за интензификацију наставног процеса и побољшање ефикасности усвајања наставних садржаја.

Добро је познато да уколико наставник не користи оптималне методе рада у одговарајућим организационим облицима, то се може одразити на ученике, најпре у примању нових информација, односно у учењу, а касније и у надградњи основних знања. Да би се то спречило, наставник би требало, поред адекватне припреме, да изабере оптималан методички приступ у реализацији постављених циљева и задатака.

При избору самих метода рада или скупа поступака који ће обезбедити реализацију циљева и задатака физичког васпитања, наставник мора бити обазрив. Наиме, он мора изабрати онај метод рада који ће највише одговарати ученицима, водећи притом рачуна о критеријумима од којих зависи избор метода, а то су: узраст ученика, ниво знања, типологија часа, образовни задатак часа, васпитни задатак, број ученика на часу, спремност ученика за самосталан рад, број и врста расположивих реквизита, као и величина просторних могућности сале у којој се физичко васпитање спроводи.

Класификација метода рада у подручју физичког васпитања и познавање могућности њихове примене у пракси олакшава наставнику реализацију наставног процеса. Наставне методе произлазе из наставне праксе и саставни су део организационих облика рада, па у том смислу имају двоструку улогу. Прва би се односила на редослед задатака (методски поступак) и начин обуке, а друга на начин овладавања моторних знања, умења и навика. Према Крсмановићу и Берковићу (1999), под методом у физичком васпитању се подразумевају осмишљене и релативно устаљене операције и поступци који у одређеним условима обезбеђују и највећи ефекат. У најужем смислу, мисли се првенствено на начине помоћу којих се оптимално може остварити усвајање неопходних знања, моторних умења и навика. Зависно од усмерености физичког вежбања, методе се могу поделити на: методе које су примарно усмерене на учење (методе обучавања) и методе које су усмерене на развој моторичких способности (тренажне методе). *Методе обучавања* спадају у групу основних метода и првенствено су усмерене на учење, усвајање знања, моторних умења и навика. Методе обучавања, зависно од начина усвајања знања, могу бити: методе живе речи или усменог излагања, методе очигледности (метода посредне и непосредне демонстрације), методе практичног вежбања.

У овом раду ће бити највише третиране методе које су усмерене на учење моторних знања, умења и навика.

Наведене наставне методе су међусобно повезане и ретко се у пракси користи само једна од њих. Најчешће се оне примењују комбиновано, од којих је увек једна доминантна (Финдак, 2004), док је друге допуњују зависно од циља или тога шта се жели постићи. Добро је познато да се једино уз оптимални избор метода рада може очекивати одређени ниво владања

потребним знањима и спортско-техничким образовањем. Највећи образовни ефекат часа може се остварити уколико наставник користи разноврсне методе или поступке. У супротном, стагнација усвајања знања или најмањи образовни ефекат часа постиже се уколико наставник користи једностран поступак или један метод. Поред комбинације наведених метода, у пракси су се издвојиле и рационалне методе (Крсмановић, Берковић, 1999) које наставник користи када жели да побољша образовни ефекат часа. У ту групу метода спада и метод станица.

Метод станица карактерише истовремени рад ученика на више радних места, или станица, а самостално или на команду после одређеног времена ученици мењају места, најчешће у смеру кретања казаљке на сату. Основни задатак метода рада са станицама јесте да се постигне већи број понављања одређене вежбе у времену предвиђеном за рад путем постављања већег броја станица. Задржавајући се на станицама, или радном месту, ученици појединачно усавршавају поједину вежбу, с првенственим циљем да је добро савладају, усаврше и аутоматизују, да на “рационалан начин познате моторне активности стабилизују и аутоматизују” (Здански, 1989). Те вежбе могу бити лакше и једноставније, али се могу примењивати и сложенији задаци, зависно од узраста деце с којом се непосредно ради.

Имајући у виду важну улогу метода у физичком васпитању, који се огледа у начину обучавања и овладавања моторним знањима, умењима и навикама, и стално стремљење науке за осавремењавањем наставног процеса током обуке, овај рад ће бити усмерен на истраживање ефикасности усвајања наставних садржаја применом различитих метода рада у настави физичког васпитања.

### *Циљ*

У основи наставног процеса морало би се посветити више пажње и томе како постојећу наставу, с одређеним фондом часова у предвиђеном циклусу наставе за одређену спортску грану, оптимално искористити и учинити је максимално продуктивном. Глобално гледано, један од пресудних фактора који утиче на ефикасност усвајања наставних садржаја јесте чињеница да се у реализацији наставног процеса још користи технологија рада за коју би се могло рећи да је у неким сегментима превазиђена или недовољно развијена.

Решење тако постављеног проблема могло би се тражити у модернизацији наставе и проучавању њених метода. Из тога произилази да је проблем истраживања усмерен на истраживање ефикасности усвајања наставних садржаја. Уколико се тако постави проблем, произилази да је

предмет истраживања савладаност наставних садржаја на основу којих се могу објективно пратити ефекти рада.

Циљ истраживања је утврдити ефикасност усвајања наставних садржаја применом различитих метода рада.

### *Метод*

У истраживању је коришћен експериментални метод истраживања у ситуационим условима. Укупан узорак испитаница чиниле су 192 ученице првог разреда Средње школе “Светозар Милетић“ из Новог Сада. Укупан узорак подељен је на субузорак контролне групе од 94 ученице и субузорак експерименталне групе од 98 ученица.

Ниво савладаности наставних садржаја оцењивао је трочлани стручни тим наставника. Оцењиване су техника одбијања лопте прстима, техника одбијања лопте подлактицама и техника извођења доњег чеоног сервиса.

Подаци о нивоу савладаности су најпре прикупљени, а потом и статистички обрађени, уз примену адекватних статистичких програма. Након табеларних приказа заступљености оцена по групама, приказане су разлике између група у систему примењених варијабли за процену савладаности наставних садржаја на иницијалном и на финалном мерењу, применом мултиваријантне анализе варијансе (МАНОВА). Разлике у појединачним варијаблама у простору савладаности наставних садржаја утврђене су применом Ројевог теста. Структура разлика између група и хијерархија варијабли за процену савладаности наставних садржаја на иницијалном и на финалном мерењу утврђена је применом дискриминативне анализе.

### **Резултати истраживања**

#### *Оцене савладаности наставних садржаја субузорока девојчица на иницијалном мерењу*

На основу оцена савладаности наставних садржаја праћени су ефекти експерименталног третмана, односно ефикасност усвајања наставних садржаја применом различитих метода. Оцењивани су следећи елементи програма спортско-техничког образовања: техника одбијања лопте прстима, техника одбијања лопте подлактицама и техника извођења доњег чеоног сервиса с основне линије. Ученице је оцењивао субјективним оценама од 1 до 5 (по утврђеном протоколу) стручни трочлани тим (три професора физичког васпитања). Технике одбијања лопте прстима и подлактицама оцењиване су у паровима, док је техника извођења доњег чеоног сервиса оцењивана појединачно, с основне линије одбојкашког терена, преко мреже.

Наставни садржаји који су оцењени на иницијалном мерењу изучавани су у основним школама из којих ученице долазе. Након иницијалног оцењивања, контролна и експериментална група реализовале су садржаје спортско-техничког образовања из спортске игре одбојке. Садржаји програма у експерименталној групи обрађени су применом метода станица и формирањем хомогених група по моделу отвореног типа. Рад у контролној групи био је усмерен на исте садржаје програма одбојке и у истом трајању, али био је организован на до тада уобичајен начин, уз примену комбинованих метода и упутства за реализацију наставног плана и програма.

У табелама 1, 2. и 3. приказане су бројчане и процентуалне заступљености оцена усвојености наставних садржаја на иницијалном мерењу код девојчица контролне и експерименталне групе. Варијабле за процену усвојености наставних садржаја на иницијалном мерењу су: техника одбијања лопте прстима, техника одбијања лопте подлактицама и техника извођења доњег чеоног сервиса. Подаци су добијени оцењивањем савладаности наставних садржаја и третирани су као категоријални подаци. Варијабле су оцењиване оценама од 1 до 5. Добијене оцене су распоређене у пет процена: оцена 1 одговарала је процени 'врло слабо', оцена 2 – процени 'слабо', оцена 3 – процени 'умерено', оцена 4 – процени 'добро' и оцена 5 – процени 'врло добро'. У овом поглављу ће се указати на нумеричке разлике у оценама наставних садржаја јер је дескриптивним поступком могуће само навестити неке карактеристике појединих нивоа оцена код технике извођења елементата, док ће се значајност разлика испитиваних група касније анализирати.

На основу заступљености оцена приказаних у табели 1. запажа се да је приликом оцењивања технике одбијања лопте прстима код контролне групе највише заступљена оцена 'врло слабо', коју је добило 32 испитаника (34,0%) од укупно 94, што је знатно више од учесталости оцене 'добро', коју је добило 19 испитаника или 20,2%. Оценом 'слабо' оцењено је 26 девојчица, док је оценом 'врло добро' оцењено њих 17 или 18,1%.

**Табела 1. Заступљеност оцена технике одбијања лопте прстима на иницијалном мерењу**

Група	Врло слабо (1)		Слабо (2)		Добро (4)		Врло добро (5)	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Контролна	32	34,0	26	27,7	19	20,2	17	18,1
Експериментална	36	36,7	34	34,7	16	16,3	12	12,2

Код експерименталне групе могуће је запазити да је највише заступљена оцена 'врло слабо', код 36 испитаника (36,7%), што је знатно више

од учесталости оцене ‘добро’, коју је добило 16 испитаника (16,3%). Оценом ‘слабо’ оцењене су 34 девојчице, док је оценом ‘врло добро’ оцењено њих 12 или 12,2%.

На основу изнетих оцена и њихове заступљености у испитиваним групама девојчица, уочавају се разлике.

Разлика између група испитаника:

– оцена ‘врло слабо’ више је заступљена у експерименталној групи девојчица (36,73%);

– оцена ‘слабо’ више је заступљена у експерименталној групи девојчица (34,69%);

– оцена ‘добро’ више је заступљена у контролној групи девојчица (20,21%);

– оцена ‘врло добро’ више је заступљена у контролној групи девојчица (18,09%).

На основу изнетих оцена савладаности наставних садржаја, могуће је издвојити карактеристике испитиваних група у односу на технику одбијања лопте прстима. Контролна група девојчица има више изражена својства ‘добро’ и ‘врло добро’, док експериментална група има више изражена својства ‘врло слабо’ и ‘слабо’.

Испитиване групе девојчица се највише разликују у оценама ‘слабо’. Оцену ‘слабо’ је у контролној групи добило њих 26, док их је у експерименталној групи добило 34, што значи да је више девојчица експерименталне групе оцењено оценом ‘слабо’ у односу на контролну групу. По оценама технике, генерално гледано, контролна група је на иницијалном мерењу оцењена бољим оценама, а експериментална лошијим. То говори да је контролна група показала већи степен владања техником одбијања лопте прстима у односу на експерименталну групу на иницијалном мерењу.

Следеће оцењивано обележје је техника одбијања лопте подлактицама. Резултати оцена приказани су у табели 2.

**Табела 2** Заступљеност оцена технике одбијања лопте подлактицама на иницијалном мерењу

Група	Врло слабо (1)		Слабо (2)		Добро (4)		Врло добро (5)	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Контролна	37	39,4	24	25,5	11	11,7	22	23,4*
Експериментална	55	56,1*	25	25,5	11	11,2	7	7,1

При оцењивању технике одбијања лопте подлактицама код контролне групе највише је заступљена оцена ‘врло слабо’, којом је оцењен рад 37



испитаника (39,4%), што је знатно више од учесталости оцене 'слабо', којом је оквалификована техника 24 испитаника (25,5%). Оцену 'добро' добило је 11 испитаника (11,7%), а 'врло добро' 22 испитаника (23,4%).

У експерименталној групи највише је заступљена оцена 'врло слабо', код 55 испитаника (56,1%), што је знатно више од учесталости оцене 'слабо' коју је добило 25 испитаника (25,5%). Оцену 'добро' добило је 11 испитаника или 11,2%, док је оцену 'врло добро' добило седам (7,1%).

На основу заступљености појединих оцена, могуће је указати на разлике између група у оценама технике одбијања лопте подлактицама:

– оцена 'врло слабо' више је заступљена у експерименталној групи, код 55 девојчица (56,12%), што је знатно више него у контролној групи, у којој је 37 (39,36%) девојчица оцењено оценом 'врло слабо';

– оцена 'слабо' више је заступљена у контролној групи, код 25 девојчица (25,53%);

– оцена 'добро' приближно је исто заступљена у контролној групи (11,70%) и експерименталној (11,20%);

– оцена 'врло добро' више је заступљена у контролној групи, код 22 девојчице (23,40%), што је знатно више него у експерименталној групи, у којој је само седам девојчица оцењено оценом 'врло добро' (7,14%).

На основу разлика у оценама технике одбијања лопте подлактицама, могуће је издвојити карактеристике испитиваних група на иницијалном мерењу. Контролна група има изражена својства 'слабо' и 'врло добро', док експериментална има више изражено својство 'врло слабо\*'. Заступљеност оцена нам указује да је експериментална група девојчица најчешће оцењена лошијим оценама. Више од половине девојчица експерименталне групе, тачније њих 55, добило је оцену 'врло слабо', док је у контролној групи тако оцењена трећина ученица, тачније 37 девојчица. Испитиване групе добиле су приближно исти број оцена 'слабо' и 'добро', док је најбољу оцену 'врло добро' добило више девојчица контролне групе. На основу изнетих оцена, може се рећи да је контролна група девојчица показала већи степен владања техником одбијања лопте подлактицама у односу на експерименталну групу на иницијалном мерењу. Значајност разлика у оценама биће тестирана другим статистичким методама.

Следеће оцењивана варијабла била је техника извођења доњег чеоног сервиса с основне линије. Заступљеност оцена технике доњег чеоног сервиса приказана је у табели 3.

Након оцењивања технике доњег чеоног сервиса, контролна група је имала највише оцена 'врло слабо', коју је добило 45 испитаника (47,9%) од укупно 94. То је знатно више од учесталости оцене 'добро', коју је добило 24

испитаника или 25,5%. Оцену ‘слабо’ добила је 21 девојчица (22,3%), а ‘врло добро’ заслужиле су четири девојчице (4,3%).

**Табела 3 Заступљеност оцена техника доњег чеоног сервиса на иницијалном мерењу**

Група	Врло слабо (1)		Слабо (2)		Добро (4)		Врло добро (5)	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Контролна	45	47,9	21	22,3	24	25,5*	4	4,3
Експериментална	59	60,2*	26	26,5	11	11,2	2	2,0

У експерименталној групи највише је заступљена оцена ‘врло слабо’ (59 испитаника или 60,2%), знатно више од учесталости оцена ‘слабо’ (26 испитаника или 26,5%), ‘добро’ (11 испитаника или 11,2%), и ‘врло добро’ (2 испитаника или 2,0%).

Разлика између група испитаника:

– оцена ‘врло слабо’ више је заступљена у експерименталној групи, код 59 девојчица (60,20%), што је знатно више него у контролној, у којој је 45 (47,87%) девојчица оцењено оценом ‘врло слабо’;

– оцена ‘слабо’ више је заступљена у експерименталној групи (26,53%);

– оцена ‘добро’ више је заступљена у контролној групи, код 24 девојчице (25,53%), што је знатно више него у експерименталној групи, у којој је 11 (11,22%) девојчица оцењено оценом ‘добро’;

– оцена ‘врло добро’ више је заступљена у контролној групи (4,26%).

Анализом заступљености оцена технике доњег чеоног сервиса могуће је издвојити карактеристике испитиваних група: контролна група има више изражена својства ‘добро\*’ и ‘врло добро’, док експериментална група има више изражена својства ‘врло слабо\*’ и ‘слабо’.

Нумеричке разлике у оценама технике доњег чеоног сервиса најизраженије су у оцени ‘врло слабо’. Чак 59 девојчица експерименталне групе добило је ту оцену, за разлику од контролне, у којој је ту оцену добило њих 45. Различито је заступљена и оцена ‘слабо’, које је такође више било у експерименталној него у контролној групи. Што се тиче бољих оцена, ‘добро’ и ‘врло добро’, јасно се види да је у контролној групи било више бољих оцена у односу на експерименталну групу. Добијени резултати указују да је контролна група девојчица до тада боље савладала технику доњег чеоног сервиса јер је више оцењена бољим оценама у односу на другу групу на иницијалном мерењу. Зашто је то тако, и да ли су нумеричке разлике у оценама и статистички значајне, биће речи у следећем поглављу, након тестирања разлика адекватним статистичким методама.

*Разлике у оценама савладаности наставних садржаја субузорака девојчица на иницијалном мерењу*

Претходним анализама уочене су нумеричке разлике у савладаности оцењиваних наставних садржаја. Нумеричке разлике у оценама запажене су код све три варијабле: у техници одбијања лопте прстима, одбијања лопте подлактицама и у оценама технике доњег чеоног сервиса. Имајући у виду да су уочене разлике, приступило се тестирању статистичке значајности разлика.

Резултати мултиваријантне анализе варијансе за примењен систем варијабли за процену усвојености наставних садржаја на иницијалном мерењу, како је  $p=.001$ , јасно указују на то да постоје статистички значајне разлике између испитиваних група (табела 4).

**Табела 4** Значајност разлика у простору савладаности наставних садржаја (оцене) контролне и експерименталне групе на иницијалном мерењу

Анализа разлика	n	F	p
Манова	3	5.435	.001
Дискриминативна	3	5.435	.001

Дискриминативна анализа потврдила је статистичку значајност разлика. На основу нивоа значајности  $p=.001$  за три посматрана обележја дискриминативне анализе, може се рећи да постоји јасно дефинисана граница између тестираних група у савладаности наставних садржаја на иницијалном мерењу.

**Табела 5.** Значајност разлика појединих обележја простора савладаности наставних садржаја (оцене) контролне и експерименталне групе на иницијалном мерењу

Варијабла	$\chi$	R	F	P	Коефицијент дискриминације
Прсти	.110	.110	2.331	.124	3 .006
Чекић	.235	.242	11.733	.001	1 .040
Сервис	.198	.202	8.037	.005	2 .020

Анализом појединачних варијабли уз помоћ резултата Ројевог теста, није уочена статистички значајна разлика између група у техници одбијања лопте прстима, али су примећене статистички значајне разлике у две оцењиване варијабле. То су варијабле којима је процењивана техника одбијања

лопте подлактицама и техника извођења доњег чеоног сервиса. У техници одбијања лопте подлактицама на иницијалном мерењу девојчице контролне групе су показале већи ниво савладаности јер је више њих добило оцене 'добро' и 'врло добро', док је у експерименталној групи било више слабијих оцена – 'врло слабо'. Изводећи технику доњег чеоног сервиса девојчице контролне групе су имале више бољих оцена и то знатно више оцена 'добро\*' и више оцена 'врло добро', док је експериментална група имала више лошијих оцена, знатно више оцена 'врло слабо\*' и више оцена 'слабо'.

Анализом коефицијента дискриминације уочава се да највећи допринос дискриминацији група даје варијабла за процену усвојености наставног садржаја технике одбијања лопте подлактицама, у којој су девојчице контролне групе биле оцењене бољим оценама. Разлици између група доприноси и варијабла доњи чеони сервис, у којој су, такође, по заступљености оцена девојчице контролне групе биле оцењене бољим оценама. Ученице се статистички значајно не разликују по знању технике одбијања лопте прсти-ма јер су обе групе оцењене приближно истим оценама.

Експериментално истраживање је отпочело са претпоставком да ће девојчице на иницијалном мерењу показати исти или сличан ниво владања испитиваним техникама спортске игре одбојка, јер су до тада похађале исти програм наставе физичког васпитања, са подједнаким фондом часова. Међутим, сагледавањем стања и разлика ипак су уочене статистички значајне разлике.

Разлог учених статистички значајних разлика треба потражити у чињеници да су девојчице које су биле укључене у експеримент ученице првог разреда средњег образовања и долазе из различитих подручја града или покрајине. Наставна грађа из спортске игре одбојке, из које су ученице оцењиване, учила се до тада искључиво у основним школама из којих ученице долазе. Претпоставља се да је са њима наставник у потпуности реализовао предвиђен наставни план и програм, уз коришћење адекватних средстава, метода обуке и организационих облика рада. Међутим, претпоставља да су ученице до тада могле савладати наставну грађу на различитом нивоу у зависности од физичких предиспозиција и мотивације. Познато је да се у процесу обучавања моторне активности може догодити да неки ученици погрешно науче одређено моторно кретање или само имитирају задату форму али са доста грешака, а поједини ученици усвоје градиво на нивоу моторне навике. У складу с тим, претпоставља се да је и то могао бити један од разлога да се ученице на иницијалном мерењу разликују у нивоу усвојености наставних садржаја.

*Заступљеност оцена савладаности наставних садржаја субузорака девојчица на финалном мерењу*

Савладаност наставних садржаја на финалном мерењу процењивана је као и на иницијалном, оценама техника одбијања лопте прстима, подлактицама и технике извођења доњег чеоног сервиса с основне линије. У наредним табелама приказана је бројчана и процентуална заступљеност оцена технике одбијања лопте прстима, технике одбијања лопте подлактицама и технике извођења сервиса са основне линије. Приказане су оцене савладаности наставних садржаја за обе групе девојчица на иницијалном и на финалном мерењу, након примењеног експерименталног третмана. Дескриптивном статистиком су за сада само наговештене неке карактеристике група и заступљеност оцена технике по групама, док ће се значајност разлика у оценама између група касније анализирати.

**Табела 6. Заступљеност оцена технике одбијања лопте прстима**

Група	Врло слабо		Слабо		Добро		Врло добро	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Контролна иницијално	32	34,0	26	27,7	19	20,2	17	18,1
Експериментална иницијално	36	36,7*	34	34,7*	16	16,3	12	12,2
Контролна финално	10	10,6	18	19,1	26	27,7*	40	42,6
Експериментална финално	7	7,1	9	9,2	26	26,5	56	57,1*

На основу заступљености оцена технике одбијања лопте прстима на финалном мерењу, запажају се другачије оцене по групама у односу на иницијално мерење. На иницијалном мерењу је контролна група имала више бољих оцена у односу на експерименталну групу и показала је већи степен владања техником прстима. На финалном мерењу је већи број припадница експерименталне групе поправио своје оцене, нарочито оне девојчице које су на иницијалном мерењу показале нижи ниво владања поменутом техником. Након примењеног експерименталног третмана, врло је мало ученица из те групе оцењено лошијим оценама, а знатно више њих бољим у односу на контролну групу. То значи да су девојчице експерименталне групе на финалном мерењу показале већи степен владања техником одбијања лопте прстима.

Бројчана и процентуална заступљеност оцена у контролној групи указује на највећу заступљеност оцена 'врло добро', код 40 испитаника (42,6%) од укупно 94, што је знатно више од учесталости оцене 'добро', коју је исказало 26 испитаника (27,7%). Оцена 'слабо' заступљена је код 18 испи-

таника (19,1%), док је оценом 'врло слабо' процењена савладаност задатог наставног садржаја код 10 испитаника (10,6%).

У експерименталној групи највише је заступљена оцена 'врло добро' – код 56 испитаника (57,1%), што је знатно више од учесталости оценом 'добро', коју је задовољило 26 испитаника (26,5%). Оцена 'слабо' заступљена је код девет испитаника (9,2%), док је оцена 'врло слабо' заступљена код њих седам (7,1%).

На основу заступљености појединих оцена савладаности технике одбијања лопте прстима, могуће је указати на следеће разлике у оценама:

– оцена 'врло слабо' више је заступљена у контролној групи девојчица (10,64%);

– оцена 'слабо' више је заступљена у контролној групи, код 18 девојчица (19,15%), што је знатно више него у експерименталној, где је њих девет оцењено оценом 'слабо' (9,18%);

– оцена 'добро' процентуално је више заступљена у контролној групи девојчица, код њих 26 (27,66%), али незнатно више него у експерименталној групи, где је такође исказано 26 оцена 'добро' (26,5%);

– оцена 'врло добро' више је заступљена у експерименталној групи, код 56 девојчица (57,14%), што је знатно више него у контролној, са заступљеношћу оценом 'врло добро' код 40 девојчица (42,55%).

На основу добијених резултата, издвојене су само неке карактеристике испитиваних група у односу на технику одбијања лопте прстима на финалном мерењу. Контролна група има више изражена својства 'врло слабо' и 'слабо' јер су у тој групи више заступљене оценом које описују нижи степен владања задатом техником прстима. Експериментална група, у односу на контролну, има знатно више оцена 'врло добро\*' јер је више од пола девојчица те групе показало највећи степен владања задатом техником. Добијени резултати у корист експерименталне групе девојчица су очекивани, имајући у виду да је експериментални третман био усмерен на повећање ефикасности наставних садржаја применом методе станица у главном делу часа.

На основу заступљености оцена технике одбијања лопте подлактицама на финалном мерењу (табела 7), запажа се да су оценом у обе групе боље него на иницијалном мерењу. Детаљнијом анализом уочава се да је више припадница експерименталне групе поправило оценом, нарочито оне слабије, које су биле веома изражене на иницијалном мерењу. Напредак у техници код девојчица експерименталне групе види се из следећег: на финалном мерењу мало је ученица из те групе оцењено лошијим оценама, а знатно више бољим у односу на контролну групу. На основу бројчане заступљености оцена, може се рећи да су девојчице експерименталне групе након при-

мењеног експерименталног третмана показале већи степен владања задатом техником одбијања лопте подлактицама у односу на контролну групу.

**Табела 7 Заступљеност оцена технике обијања лопте подлактицама**

Група	Врло слабо		Слабо		Добро		Врло добро	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Контролна иницијално	37	39,	24	25,5	11	11,7	22	23,4
Експериментална иницијално	55	56,1*	25	25,5	11	11,2	7	7,1
Контролна финално	13	13,8	25	26,6*	24	25,5	32	34,0
Експериментална финално	6	6,1	14	14,3	34	34,7*	44	44,9*

Прегледом табеле запажа се да је у контролној групи највише заступљена оцена ‘врло добро’, коју су испољила 32 испитаника (34,0%) од укупно 94, што је знатно више од учесталости оцене ‘врло слабо’, коју је испољило 13 испитаника (13,8%). Оцену ‘добро’ задовољило је 24 испитаника (25,5%), док је оцена ‘слабо’ заступљена код 25 девојчица (26,6%).

У експерименталној групи највише је оцена ‘врло добро’, код 44 испитаника (44,9%), што је знатно више од учесталости оцене ‘слабо’, коју је испољило 14 испитаника (14,3%). Оцена ‘врло слабо’ заступљена је код шест испитаника (6,1%), а оценом ‘добро’ квалификовано је извођење задате технике 34 девојчице (34,7%).

Даљом анализом заступљености оцена савладаности наставног садржаја одбијање лопте подлактицама на финалном мерењу, уочавамо у којим групама су највише заступљене поједине оцене:

- оцена ‘врло слабо’ више је заступљена у контролној групи, где је 13 испитаника добило ту оцену (13,83%), што је знатно више него у експерименталној групи са шест оцена ‘врло слабо’ (6,12%);
- оцена ‘слабо’ више је заступљена у контролној групи, код 25 испитаника (26,60%), што је знатно више него у експерименталној групи, у којој је забележено 14 оцена ‘слабо’ (14,29%);
- оцена ‘добро’ више је заступљена у експерименталној групи (34,69%);
- оцена ‘врло добро’ више је заступљена у експерименталној групи (44,90%).

Добијени резултати указали су на карактеристике испитиваних група у односу на технику одбијања лопте подлактицама на финалном мерењу. Контролна група има више изражена својства ‘врло слабо\*’ и ‘слабо\*’ јер је више оцењена лошијим оценама које карактеришу нижи степен владања техником одбијања лопте подлактицама, док експериментална има више

изражена својства ‘добро’ и ‘врло добро’ јер је већи број девојчице те групе показао већи степен владања задатом техником. Такви резултати показују да је експериментални третман био ефикаснији са становишта усвајања наставних садржаја у експерименталној групи у односу на контролни третман у контролној групи.

Бројчана заступљеност оцена технике доњег чеоног сервиса (табела 8) указује на то да је у техници доњег чеоног сервиса већи број девојчица експерименталне групе поправио своје оцене у односу на иницијално мерење, за разлику од контролне групе. Највећи напредак који је уочен у експерименталној групи јесте тај што је на финалном мерењу већи број девојчица оцењен бољим оценама, које карактеришу већи степен владања техником доњег чеоног сервиса, а врло мали број лошијим оценама, за разлику од иницијалног мерења, када је већи број девојчица експерименталне групе показао нижи степен технике доњег чеоног сервиса, добивши притом лошије оцене.

**Табела 8 Заступљеност оцена технике доњег чеоног сервиса**

Групе	Врло слабо		Слабо		Добро		Врло добро	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Контролна иницијално	45	47,9	21	22,3	24	25,5	4	4,3
Експериментална иницијално	59	60,2*	26	26,5*	11	11,2	2	2,0
Контролна финално	24	25,5	24	25,5	27	28,7*	19	20,2
Експериментална финално	8	8,2	16	16,3	24	24,5	50	51,0*

Прегледом и анализом бројчане и процентуалне заступљености оцена доњег чеоног сервиса по групама, може се запазити да је у контролној групи највише заступљена оцена ‘добро’, коју је исказало 27 испитаника (28,7%) од укупно 94. Оцена ‘врло слабо’ заступљена је код 24 девојчице (25,5%), оцена ‘слабо’ такође код 24 девојчице (28,7%), док је оцена ‘врло добро’ заступљена код њих 19 (20,2%).

У експерименталној групи највише је заступљена оцена ‘врло добро’, код 50 испитаника (51,0%), што је знатно више од учесталости оцене ‘добро’, коју је испољило њих 24 (24,5%). Оцена ‘слабо’ заступљена је код 16 испитаника (16,3%), док је оцена ‘врло слабо’ заступљена код осам девојчица експерименталне групе (8,2%).

На основу изнетих оцена по групама испитаника за технику извођења доњег чеоног сервиса, могуће је издвојити разлике у оценама између група на финалном мерењу:



- оцена ‘врло слабо’ више је заступљена у контролној групи, код 24 испитаника (25,53%), што је знатно више него у експерименталној групи са осам оцена ‘врло слабо’ (8,16%);
- оцена ‘слабо’ више је заступљена у контролној групи (25,53%);
- оцена ‘добро’ више је заступљена у контролној групи (28,72%);
- оцена ‘врло добро’ више је заступљена у експерименталној групи – 59 тих оцена (51,02%), што је знатно више него у контролној групи, у којој је заступљено 19 оцена ‘врло добро’ (20,21%).

Добијени резултати указали су на карактеристике група у односу на технику извођења доњег чеоног сервиса на финалном мерењу. Контролна група има изражена својства ‘врло слабо’, ‘слабо’ и ‘добро’ јер је већи број девојчица оцењен слабијим оценама које карактеришу нижи степен владања задатом техником, за разлику од експерименталне групе чији је знатно већи број припадника оцењен ‘врло добро\*’, што указује на бољу савладаност технике доњег чеоног сервиса.

На основу заступљености оцена о степену владања задатим техникама спортске игре одбојка на финалном мерењу, може се рећи да је експериментални третман био ефикаснији са становишта усвајања предвиђених наставних садржаја у експерименталној групи, која је показала већи ниво савладаности техника од контролног третмана у контролној групи.

#### *Разлике у оценама савладаности наставних садржаја субузорака девојчица на финалном мерењу*

Претходним анализама утврђене су разлике између испитиваних група у оценама усвојености садржаја наставе физичког васпитања на финалном мерењу, процењиваних оценама техника одбијања лопте прстима, подлактицама и извођења доњег чеоног сервиса. Како су уочене нумеричке разлике, било је важно утврдити и да ли су те разлике статистички значајне или нису након примене експерименталног третмана. Резултати мулти-варијантне анализе варијансе ( $p=0.000$ ) за систем примењених варијабли за процену савладаности наставног градива јасно показују да постоје статистички значајне разлике између испитиваних група у варијаблама за процену усвојености наставних садржаја након примењеног експерименталног третмана, на финалном мерењу, табела 9.

Дискриминативна анализа је потврдила статистичку значајност. Како је ниво значајности  $p=0.000$  за три посматрана обележја дискриминативне анализе, може се рећи да постоји јасно дефинисана граница између испитиваних група у савладаности наставних садржаја на финалном мерењу.

**Табела 9. Значајност разлика у простору савладаности наставних садржаја (оцене) контролне и експерименталне групе на финалном мерењу**

Анализа разлика	n	F	p
Манова	3	9.250	.000
Дискриминативна	3	9.250	.000

Прегледом појединачних варијабли, на основу резултата Ројевог теста, уочене су статистички значајне разлике у све три варијабле за процену усвојености наставних садржаја. Евидентна је разлика у варијабли техника одбијања лопте прстима, у којој су девојчице експерименталне групе имале знатно већу заступљеност врло добрих оцена у односу на контролну групу, која је имала знатно више оцена ‘слабо\*’. То значи да је експериментална група на финалном мерењу показала већу савладаност оцењиваног наставног садржаја у односу на контролну групу. Уочене су статистички значајне разлике и у техници одбијања лопте подлактицама, у корист експерименталне групе девојчица која је имала више оцена ‘добро’ и ‘врло добро’, а контролна група знатно више оцена ‘врло слабо\*’ и ‘слабо\*’. Даљом анализом резултата Ројевог теста примећене су статистички значајне разлике у варијабли доњи чеони сервис, у којој су девојчице експерименталне групе добиле боље оцене и показале већи ниво савладаности оцењиваног наставног садржаја у односу на контролну групу. Контролна група је била знатно више квалификована оценом ‘слабо\*’ у односу на експерименталну групу, у којој је било знатно више оцена ‘врло добро\*’.

**Табела 10. Значајност разлика појединих обележја простора савладаности наставних садржаја (оцене) између контролне и експерименталне групе на финалном мерењу**

Варијабла	$\chi$	R	F	p	К. дискриминације
Оцена Прсти	.176	.178	6.218	.013	3 .000
Оцена Чекић	.214	.219	9.535	.002	2 .004
Оцена Сервис	.331	.351	26.527	.000	1 .095

Уколико се прisetимо резултата Ројевог теста и анализе појединачних варијабли на иницијалном мерењу, може се уочити следеће: испитиване групе девојчица су се на иницијалном мерењу статистички значајно разликовале у оценама техника одбијање лопте подлактицама и доњи чеони сервис. Статистички значајне разлике тада нису уочене у оценама технике одбијање лопте прстима, док су на финалном мерењу забележене.

Статистички значајне разлике у поменутиим варијаблама на иницијалном мерењу биле су у корист контролне групе девојчица. У прилог томе говори и заступљеност оцена о усвојености наставних садржаја на иницијалном мерењу по групама. По оценама приказа технике одбијања лопте подлактицама, девојчице контролне групе показале су на иницијалном мерењу већи ниво савладаности поменуте технике и тада су оцењене 'добро' и 'врло добро', док је експериментална група оцењена најлошијом оценом 'врло слабо'. Оцењујући технику извођења доњег чеоног сервиса на иницијалном мерењу, девојчице контролне групе имале су више оцена 'добро' и 'врло добро', док је експериментална група имала више оцена 'врло слабо' и 'слабо'. Даљом анализом појединачних варијабли није уочена статистички значајна разлика између група у извођењу технике одбијања лопте прстима на иницијалном мерењу. На основу изнетог може се рећи да је контролна група девојчица на иницијалном мерењу показала већи ниво савладаности наставне грађе из оцењиваних елемената технике спортске дисциплине одбојке, док је на финалном мерењу слика потпуно другачија. Девојчице експерименталне групе су након примењеног експерименталног третмана показале већи ниво савладаности наставних садржаја у свим варијаблама. Боље су научиле предвиђену наставну грађу и на финалном мерењу оцењене су бољим оценама него девојчице контролне групе.

Анализом коефицијента дискриминације увиђа се да највећи допринос дискриминацији група даје варијабла доњи чеони сервис, у којој су девојчице експерименталне групе биле знатно више оцењене оценом 'врло добро\*' у односу на контролну групу, која се знатно више исказала у оценама 'врло слабо\*' и нешто више у оценама 'слабо' и 'добро'. Добијени подаци о бољем нивоу савладаности технике доњег чеоног сервиса код експерименталне групе указују на несумњив допринос експерименталног третмана, који је својом организацијом рада на станицама омогућио велики број понављања свих битних елемената технике доњег чеоног сервиса. Како је структура обучаване технике доњег чеоног сервиса сложена, јер је за извођење сервиса потребна усаглашеност просторно-временских карактеристика (одговарајући положај руке приликом ударца по лопти да би се одредила путања сервиса), динамичких карактеристика вежбе (потребна снага за моменат контакта руке и лопте приликом сервирања) и квалитативних карактеристика (покрет руку и ногу мора бити усклађен са циљем), примењени метод станица у експерименталној групи омогућио је увежбавање свих делова вежбе и тако допринео бољој савладаности наставног садржаја доњи чеони сервис.

Даљој дискриминацији група доприноси и варијабла одбијање лопте подлактицама. Контролна група девојчица је знатно више била заступљена

оценама ‘врло слабо\*’, ‘слабо\*’ и ‘добро’ у односу на експерименталну групу, која је исказала задату технику оценама ‘добро’ и ‘врло добро’. Девојчице испитиваних група су се на финалном мерењу најмање разликовале, али ипак статистички значајно, у приказу технике одбијања лопте прстима. У приказу те технике ученице контролне групе су биле више заступљене оценама ‘врло слабо’ и ‘добро’ и знатно више оценом ‘слабо\*’, насупрот експерименталној групи, која је на финалном мерењу приликом приказа технике одбијања лопте прстима била знатно више заступљена најбољом оценом ‘врло добро\*’.

### **Закључак**

На основу мултиваријантне анализе варијансе, Ројевог теста и дискриминативне анализе, утврђене су статистички значајне разлике у свим варијаблама за процену савладаности наставних садржаја на финалном мерењу. Уочене су значајне разлике у техници извођења доњег чеоног сервиса, затим у техници одбијања лопте подлактицама, као и у техници одбијања лопте прстима у корист експерименталне групе девојчица. На основу изнетог може се закључити да је експериментални третман имао позитивнији утицај на ефикасност усвајања садржаја наставе физичког васпитања у циклусу спортске гране одбојке него контролни третман. У реализацији рада експерименталне групе у главном делу часа коришћен је метод станица (формирање више радних група), ради повећања моторне густине рада а са циљем да се предвиђено наставно градиво (програмски садржаји циклуса одбојке) боље усаврши. На станицама су ученице истовремено увежбавале текуће наставно градиво, при чему се посебно водило рачуна о индивидуалном приступу ученицама које имају слабије или натпросечне могућности. Рад у контролној групи девојчица подразумевао је реализацију истих програмских садржаја из циклуса одбојке коришћењем комбинованих наставних метода. Разлика у методичком приступу контролне и експерименталне групе огледала се у следећем: ученице експерименталне групе су увежбавале предвиђено наставно градиво уз помоћ рационалних метода рада као што је метод станица у главном делу часа, по принципу хомогенизованих група отвореног типа, док је контролна група увежбавала исто наставно градиво користећи у главном делу часа комбиноване методе (методу живе речи, методу очигледности и методу практичног вежбања). Наведене разлике у реализацији истих програмских садржаја применом различитих метода показују да је експериментална група боље савладала технике одбијања лопте прстима, подлактицама и технику извођења доњег чеоног сервиса од контролне групе.

На крају се констатује да је у експерименталној групи остварен већи образовни ефекат рада на часовима физичког васпитања захваљујући примени методе станица у главном делу часа у циљу усавршавања предвиђеног наставног градива, у односу на контролну групу, која је показала нижи степен савладаности оцењиваних техника користећи комбиноване методе у главном делу часа.

### **Педагошке импликације реализованог истраживања**

С обзиром на материјално-техничке услове у нашим школама, с одељењима која често броје више од 30 ученика на часу, настава физичког васпитања организована управо применом методе станица може много да допринесе повећању ефикасности усвајања наставних садржаја предвиђеног циклуса одбојке, за разлику од наставе организоване на до тада уобичајен начин, примењујући комбиноване методе рада. Предложени метод рада представља значајан научни и практични допринос унапређењу наше стручне праксе, као и подстицај будућим теоријским истраживањима проблема ефикасности усвајања садржаја наставе физичког васпитања.

Добијени резултати имају и практичну вредност и могу послужити као предлог ефикасног усвајања наставних садржаја не само на примеру циклуса спортске игре одбојка. Оправдано се може претпоставити да би предложени метод рада могао допринети ефикаснијем усвајању наставних садржаја и у другим сегментима спортско-техничког образовања: кошарка, атлетика, вежбе на справама и тлу. Стога предложени метод може послужити свим наставницима који су на директан или индиректан начин у свакодневnoj стручној пракси, било наставној или спортској. Поред наставне праксе, спортска пракса не би смела да се занемари с обзиром на постигнуте резултате у нашој одбојци, како мушкој, тако и женској. Постоји велики број одбојкашких школица у којима су запослени студенти или професори физичког васпитања, као и тренери, којима би предложени експериментални третман могао послужити као могућност проналажења нових приступа у усвајању градива из одбојке, као и могућност повећања интензификације рада у спортским клубовима, све у циљу постизања бољих резултата.

Међутим, имајући у виду трајање експерименталног третмана, за генерализацију добијених резултата било би неопходно истраживање спровести на већем узорку испитаника, обухватајући притом више географских поднебља.

*Рад је извод из докторске дисертације др Маје Батез, одбрањене на Факултету спорта и физичког васпитања у Новом Саду, 2010. године.*

## Литература

- Аруновић, Д. (1989). *Програм одбојке у једногодишњем циклусу изборне наставе и његов допринос физичком васпитању ученика прве фазе усмереног образовања*. Докторска дисертација, Београд: Факултет за физичку културу.
- Бавчевић, Т., Бабин, Ј. и Прскало, И. (2006). Сложени групни методички организациони облици рада – чимбеник оптимализације рада у тјелесној и здравственој култури. *Кинезиологија*, 38(1), 28-39.
- Финдак, В. (2007). Методички поступци у функцији интензификације наставног процеса. У „16. љетња школа кинезиолога републике Хрватске” (1-3). Загреб: Хрватски кинезиолошки савез.
- Илић, С. (1987). Методске напомене и најчешће грешке у обуци одбојкаша. *Актуелно у пракси*, (5-6), 24-27.
- Јанковић, В. и Марелић, Н. (2003). *Одбојка за све*. Загреб: Самостално ауторско издање.
- Крагујевић, Г. (1991). *Методика физичког васпитања*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Крсмановић, Б. и Берковић Ј. (1999). *Теорија и методика физичког васпитања*. Нови Сад: Универзитет у Новом Саду и Факултет физичке културе.
- Милановић, Д., Шалај, С. и Јукић, И. (2009). Организацијске и методичке форме рада у спорту. У В. Финдак (ур.) *Зборник радова „18. љетња школа кинезиолога републике Хрватске”* (44-54). Загреб: Хрватски кинезиолошки савез.
- Петковић, М. (1991). *Ефикасност наставе физичког васпитања са хомогенизованим одељењима*. Докторска дисертација, Факултет физичке културе, Нови Сад.
- Петковић, М. (1996). Прскало, И. и Финдак, В. (2003). Методички организациони облици рада у функцији оптимализације наставног процеса. *Напредак*, (1), 53-65.
- Прскало, И. Финдак, В. и Бабин, Ј. (2003). Успјешност метода учења у настави тјелесне и здравствене културе млађе школске доби. *Напредак*, (4), 486-493.
- Радовановић, Ђ. (2006). Истраживање ефикасности актуелног наставног програма физичког васпитања ученика првог разреда средње школе. *Гласник антрополошког друштва Југославије*, (41), 311-320.
- Томић, Д. и Немец, П. (2002). *Одбојка у теорији и пракси*. Београд: Самостално ауторско издање.
- Вишњић, Д. (1979). *Образовне вредности наставе физичког васпитања у основној школи организоване кружним тренингом и радом са станицама*. Магистарски рад, Београд: Факултет за физичко васпитање.
- Вишњић, Д., Јовановић, А. и Милетић, К. (2004). *Теорија и методика физичког васпитања*. Београд: Факултет спорта и физичког васпитања.
- Здански, И. (1969). *Приручник за рад са станицама у школама*. Београд: Партизан.
- Здански, И. (1986). *Интензификација часа физичког васпитања*. Београд: Партизан.
- Здански, И. (1989). Рад са врстом и рад са станицама као метод повећања густине часа. *Актуелно у пракси*, (3-4), 51-59.

*Подаци о ауторима:*

*др Маја Батез, Факултет спорта и физичког васпитања,  
Народног фронта бр. 6, Нови Сад  
majabatezns@yahoo.com*

*др Бранко Крсмановић, Факултет спорта и физичког васпитања  
Трг Ференца Фехера бр. 9, Нови Сад  
bkrsmanovicns@yahoo.com*

Андреја Микетић<sup>1</sup>  
Основна школа Ливада  
Љубљана, Словенија  
Нови Сад  
Примљен: 18. VIII 2010.

UDK-159.923.2.072-057.874 ; 159.947.5.072-057.874

ID 183337740

Оригинални научни рад  
HB.LX 2. 2011.

## BEHAVIOURAL AND PERSONALITY CHARACTERISTICS OF ELEMENTARY SCHOOL STUDENTS

**Abstract** *The article focuses on the area of motivational and behavioural strategies and some aspects of self-perception of elementary school students. All three fields are interconnected and influence each other and the specifics of self-perception, motivation and behavioural strategies that basically define children in elementary school are discussed. The research was aimed at establishing possible differences in behavioural styles, motivational responses and self-perception according to gender, age and academic achievement. By applying quantitative methodology we processed the categories of the standardized PFK questionnaire by the factor analysis and compared them with the results of the accompanied standardized sample by the authors of the questionnaire. A one-way analysis of variance was performed in order to establish the differences between individual differences according to gender, age and academic achievement. The results show that gender, age and academic achievement typically affect self-perception, behavioural styles and motivational regulation, which might be of use in developing various prevention programmes, especially in school.*

**Keywords:** PFK 9-14, motivation, behavioural responses, self-perception.

## БИХЕЈВИОРАЛНЕ КАРАКТЕРИСТИКЕ И ОСОБИНЕ ЛИЧНОСТИ УЧЕНИКА ОСНОВНЕ ШКОЛЕ

**Apstrakt** *U radu je fokus na oblasti motivacije i bihevioralne strategije, kao i na neke aspekte samosagledavanja učenika osnovne škole. Sve tri oblasti su fundamentalno povezane i utiču jedna na drugu. Utvrđivala sam one specifičnosti samopercepcije, motivacije i bihevioralnih strategija koje u osnovu definišu decu koja pohađaju osnovnu školu. Istraživanjem sam odgovarala na pitanje: Da li postoje razlike u stilovima ponašanja, motivacionim tendencijama i samopercepciji s obzirom na pol, uzrast i školsko postignuće? U studiji je korišćena kvantitativna metodologija. Dimenzije standardizovanog upitnika PFK obrađene su faktorskom analizom i upoređene s rezultatima standardizovanog uzorka autora upitnika. Kako bismo utvrdili razlike između pojedinačnih dimenzija, s obzirom na pol, uzrast i školsko postignuće, izvedena je jednosmerna analiza varijanse. Rezultati istraživanja su pokazali da pol, uzrast i školsko postignuće znatno utiču na samopercepciju, stil ponašanja i motivaciju. Dobijeni rezultati mogu da se koriste i kao moguće direktive za izgradnju različitih programa prevencije čiji bi nosilac mogla da bude škola.*

**Кljučне речи:** PFK 9-14, motivacija, bihevioralne tendencije, samopercepcija.

<sup>1</sup> andreja.miketic@guest.arnes.si

## ПОВЕДЕНЧЕСКИЕ И ЛИЧНОСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ УЧЕНИКОВ ОСНОВНОЙ ШКОЛЫ

**Резюме** *В работе рассматриваются проблемы мотивации и поведенческой стратегии, а также и некоторые аспекты я-концепции у учеников основной школы. Все перечисленные проблемы взаимосвязаны и взаимообусловлены. Выделяются те аспекты самооценки, мотивации и поведенческой стратегии, которые характерны для детей основногошкольного возраста. В исследовании содержится ответ на вопрос, существует ли разница в стиле поведения, мотивации и самооценки в зависимости от пола, возраста и успеха в учебе. В исследовании был использован метод количественного анализа. Параметры стандартизованного вопросника РРК обработаны с применением факторного анализа, а полученные результаты сравниваются с результатами стандартизованного примера автора вопросника. Для выявления разницы в зависимости от пола, возраста и школьного успеха проведен особый однонаправленный анализ. Результаты исследования показывают, что пол, возраст и школьный успех значительно влияют на отношение индивида к самому себе, на мотивацию, определяют стиль поведения. Результаты данного исследования можно использовать при разработке превентивных программ, осуществляемых школой.*

**Ключевые слова:** РРК 9-14, мотивация, поведенческие тенденции, я-концепция.

### Introduction

The research was orientated into the field of motivational and behavioural strategies and self-conception of elementary school students. The purpose of the research was to find specificities in self-perception, motivation and behavioural strategies that basically define children in elementary schools. First of all, the research to answer the question whether there are differences in the researched categories according to gender, age and academic achievement. The results of this research could be used as possible directives for various programmes of prevention, the user of which could be a school.

### Research methodology

#### *Description of the sample*

The sample consisted of students of various elementary schools in Ljubljana (ES Livada, ES Trnovo, ES Oskarja Kovačiča, ES Bičevje, ES Nove Fužine) and one elementary school from the countryside (ES Mirana Jarca Črnomelj) in the age range from 9 to 16 years. The sample was heterogeneous and included 418 students. It was acquired in the scholastic years 2003/2004 and 2007/2008.



*Description of variables*

**Independent variables:** gender, age, academic achievement.

**Dependent variables**

A group of dependent variables consists of the results on the scales of the questionnaire “Persönlichkeits Fragebogen für Kinder” (Personality questionnaire for children, hereinafter referred to as PFK) by the authors W. Seitz and A. Rausch, developed in 1976 in the Federal Republic of Germany (15 categories including motivational characteristics, behavioural strategies and self-perception). The sources of the data are the answers of the children to the questionnaire. A description of the validity of each category is mentioned (Kobolt, 1992).

**Behavioural styles:**

– BS1: emotional agitation, fear of being questioned, weakness of ego

A high result in this category is marked by the following characteristics: agitation, sudden bewilderment especially under aggravating circumstances and in emotionally stressful situations, rapid tiresomeness and frustration when facing various obstacles; the subjects typically exhibit inner restlessness, impatience, they cannot wait or only do so with difficulty, they are restless and nervous before the tests, burdened with the fear of their own failure.

– BS2: lacking self-supervision, self-control or exhibiting weakness of superego

Persons who have a high result in this category also have: problems with self-control and holding back their own needs, they easily break the rules of social behaviour, they have a weak control of behaviour (they only follow the rules when they are being supervised or when they know they are being supervised). They can easily give themselves up to the influence of others and deviate from the planned behaviour; they quickly lose control over their behaviour.

– BS3: active – extrovertedly orientated temperament (initiative, optimism)

Individuals with a high result on the BS3 scale: as a rule, they are in a good mood, they show effort towards the surmounting of difficulties, exhibit spontaneous activity and social encouragement, they organize, plan, strike up friendships, and entertain others.

– BS4: social restraint, fear of social contacts

Individuals with a high result in this category: they refuse social contacts, feel unsure and obstructed in the presence of other people, they are quieter, less lively, and indecisive; they trust other people less.

**Motives:**

– MO1: aggressive need for self-confirmation

The category is adjudged by the following characteristics: individuals always want to be the first, they do not let go until the point where they get what they want, they do not let others tell them what to do, they do not hear others and like to oppose them, they like to show that they are stronger and superior in comparison to others, they like to criticize, they like others less than themselves and are happy for the failure of others, and they exhibit a destructive rage.

– MO2: need for independence, self-sufficiency, lower dependency on others

Individuals who have high values in this category: they do not like company, group meetings or social activities; they spend their free time usefully and alone, they do not need many friends and do not feel bad when they are alone, they are rather concentrated on themselves and work alone rather than in company.

– MO3: enthusiasm for academic achievement, enthusiasm for school

This category is expressed: in the wish of individuals to be the best in class, to take important duties at school (a leading part), in adoption and agreement with school requirements (individuals with high results in this category take pleasure in school activities, including tests, they are prepared to take over tasks and to carry them out), in the wish for contact with the teacher, readiness to comply with him or her and to please.

– MO4: readiness for social commitment

Children and adolescents who have a high result in this category express: spontaneous readiness for co-operation, altruistic behaviour, social participation, emotional empathy, readiness to help, to forgive, to pay attention to others and pleasure in co-operation.

– MO5: leaning towards dependency on adults

It is typical for individuals with this characteristic to follow instructions and take them without reservation and objection, even though they do not understand them and do not know why, the individuals need to be close to their parents, and think they have to be quiet when their parents or other adults speak.

– MO6: masculinity of views

This category is expressed by: giving advantage to active, aggressive, realistic orientation over sensitive, aesthetic and an idealistic point of view, in striving for fighting instead of solving their problems peacefully. The research carried out with the PFK questionnaire (Seitz, 1971, after Kobolt, 1992) show that children with masculine points of view above all express interest in the technical-mechanical field and children with sensible-feminine points of view express interest in the artistic professions.

**Points of view of self-conception:**

– SP1: experience of general existential fear

Fear in this category is composed of: fear of injuries (for example when doing sport), fear of darkness, fear of being alone and fear of new things, fear of natural phenomena (such as storms) or of a crowd of people, night fear or nightmares.

– SP2: self-persuasion or self-confirmation through one's own opinions, decisions and goals

This category is expressed in: expectation of, and satisfaction with praise, acceptance by society, the realisation of intended actions, belief in one's own capability and completion of one's own goals. Individuals know what they want and they speak their minds, they are tolerant of criticism and they are happy with themselves.

– SP3: experiencing of oneself as an impulsive, careless, short-tempered person (the opposite of experiencing oneself as a thoughtful and serious person).

Impulsive – careless individuals ascribe themselves the following characteristics: they break social rules, are careless, overreact and know no bounds, have few scruples, are not too considerate, they orientate themselves towards others and they take others as their example.

– SP4: tendency to self-overestimation, self-protection and to beautify oneself

Persons with expressed self-overestimation say that: it disturbs them if they are not praised, they want to be in the foreground (for example the continuous raising of a hand during the lessons to prove what they know or what they are worth), they think that their opinion is more important than the opinion of others and that they know more and what is better than others, they describe themselves as the most popular among their circle of friends, they tend to assert themselves in front of others and present themselves in special situations.

– SP5: experiencing of oneself as worth less than others, subordinate to others

Individuals that experience themselves as worth less than others say: that their appearance is worse than the appearance of others, that others are cleverer, are better at school, have more ideas than others, and are stronger, more successful, that they want to be like others and they suffer because they are no match for the others and not equal to them.

### *Measurement instrumentarium*

In the research, the PFK instrumentarium is used. It consists of a spectrum of personality categories and enables wide practical use. The categories are above all linked to the Guilford and Pawlik theoretical system of personality categories which enables psychometric group treatment. The instrument consists of cognitive styles and adaptive and co-operational behaviour, academic achieve-

ment and social behavioural strategies and the characteristics of orientation and self-perception. The results, given by the self-estimation of students to the PFK questionnaire, are statistically processed with a factor analysis. The results of this research (Miketič, 2009) as well as results from a standardized sample (Kobolt, 1992) gave 15 categories (factors), divided into three basic groups: behavioural styles (BS), motivation (MO) and self-perception (SP).

Students had to declare whether the individual statements hold true or not for them. All statements are of a closed type. As well as suitable written instructions for solving the questionnaire, the subjects were given oral instructions as well. The time for completion was unlimited.

### *Metrical characteristics of the questionnaire*

The metrical characteristics of the questionnaire were established on the basis of analysis. They were obtained by using suitable statistical methods.

#### – Objectivity

In carrying out the inquiry, the PFK questionnaire was objective because any subjective factors of the inquirer had no influence on the precise instructions. Students solved the questionnaire independently. Confidentiality of the data was assured as the students were not named.

#### – Reliability

In the questionnaire, a method for analysis of inner consistency of the estimation scale was used. A coefficient of reliability “Cronbach alpha” has been calculated for a review of the measuring characteristics of reliability, which offers a sufficient condition of unlimited time for the completion of the questionnaire. The Cronbach alpha coefficient in the research was 0.885 which is under the lowest limit, so the PFK questionnaire can be used.

#### – Validity

The construct validity with a factor analysis was established by varimax and oblimin rotation.

### *Statistical data processing*

The data were processed by the computer program SPSS 17.0. A factor analysis was carried out by varimax and oblimin rotation. The intercorrelational matrices of the PFK questionnaire were made and compared to the original intercorrelational matrix of the standardized sample. The significant of the differences of the intercorrelational coefficients of our sample and the standardized sample were tested by a t-test – in most intercorrelations the differences were not statistically significant, so the categories of our sample were interpreted by the meaning of the original frames of content and thus used them as dependant variables (in

Miketič, 2009, 77-78). Pearson's correlational coefficients were used. For establishing the differences according to gender, age and academic achievement, a one-way analysis of variance was used for all scales.

## Results and interpretation

In the research it was established how the structure of the well-studied categories change in subordination to gender, age and academic achievement.

### Legend:

X – arithmetic mean	IAA – insufficient academic achievement
SD – standard deviation	S – sufficient
F – F test	G – good
SIG. – statistical importance	VG – very good
M – men (boys)	E – excellent
W – women (girls)	

### *Analysis of a researched category according to gender, age and academic achievement*

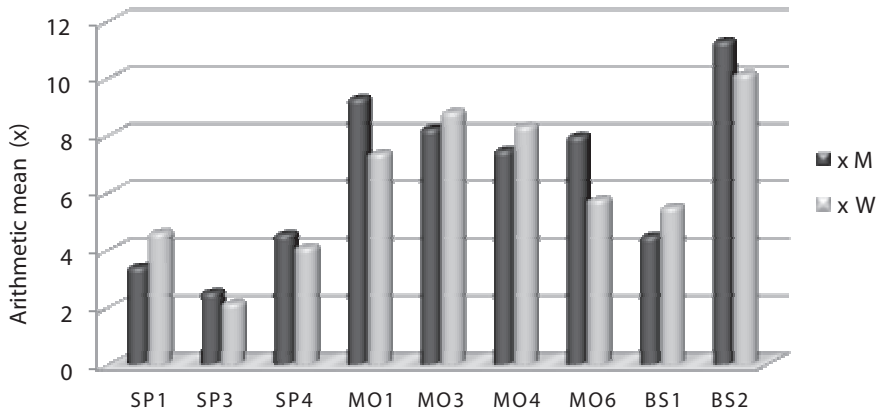
The one-way analysis of variance between two groups has been used (F-test that is actually a generalized t-test of differences between two arithmetic means).

### *What influence do gender and age have on the researched categories?*

**Table 1: Researched categories according to gender.**

Categories	X	x M	x W	F	SIG.
SP1	4,05	3,40	4,60	17,696	,000
SP2	10,50	11,70	11,30	2,290	,131
SP3	2,31	2,52	2,14	5,384	,021
SP4	4,30	4,55	4,08	7,088	,008
SP5	5,59	5,46	5,69	,810	,369
MO1	8,25	9,29	7,37	17,527	,000
MO2	6,93	7,06	6,83	2,036	,154
MO3	8,55	8,23	8,82	5,638	,018
MO4	7,94	7,48	8,32	20,698	,000
MO5	6,56	6,56	6,56	,001	,979
MO6	6,78	7,97	5,76	236,024	,000
BS1	5,02	4,48	5,49	24,323	,000
BS2	10,67	11,29	10,14	6,880	,009
BS3	12,88	12,65	13,07	1,601	,206
BS4	6,26	6,57	6,00	3,154	,076

**Diagram 1: Statistically significant differences in researching categories according to gender.**



Between girls and boys the statistically significant differences are in nine categories on a level of risk 0.05. From the results we established that gender has a great influence on the researched categories. This is in accordance with the results of the authors of the instrument as well as with the results from Kobolt (1992).

Between boys and girls there are statistically significant differences on the basis of self-estimations:

**Table 2: Statistically significant differences between boys and girls.**

Boys	Girls
<ul style="list-style-type: none"> <li>– experience less existential fear;</li> <li>– estimate themselves as more impulsive;</li> <li>– have a greater tendency towards self-overestimation;</li> <li>– have a more expressed need for self-confirmation;</li> <li>– have a more expressed need for independence;</li> <li>– enthusiasm for efficiency is less expressed;</li> <li>– express less readiness for social engagement;</li> <li>– their points of view are masculine;</li> <li>– have less control over their behaviour;</li> <li>– are less emotionally agitated.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– experience more fear;</li> <li>– estimate themselves as less impulsive;</li> <li>– have a lower tendency to self-overestimation;</li> <li>– their need for self-confirmation is less expressed, their points of view are feminine;</li> <li>– their need for independence is less expressed</li> <li>– have more expressed enthusiasm for efficiency;</li> <li>– express more readiness for social engagement;</li> <li>– have more control over their behaviour;</li> <li>– are more emotionally agitated.</li> </ul>

Possibly many different factors cause such a high number of differences between boys and girls. The difference of education between boys and girls is certainly one of them. The girls are still the ones who have to be good, working,

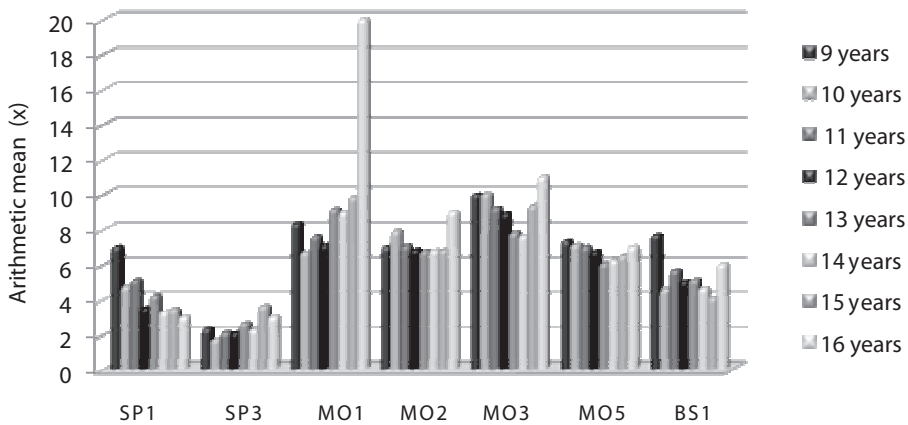
parents expect a lot more from them and they are more protective towards them. According to expression in behavioural styles, girls are more in control of their behaviour and at the same time express more readiness for social engagement. They understand the advantage of a peaceful solution to conflicts and problems; they have more control over their behaviour and they turn out to have much fewer behavioural problems.

Their enthusiasm for academic achievement is more expressed. The probable reasons for this are that parents of these girls expect more of them than of boys. Girls also depend more on others, need more security and support and experience more fear than boys. Gaberšek (2006) says the same, that is, that the girls depend more on the initiatives of others, express fewer managing wishes, need more security and support and express more fear than male persons of the same age. The need for demonstration and self-confirmation is less expressed with girls. In their behaviour boys often express their rebellious attitude. Kobolt (1992) and Gaberšek (2006) came to similar results.

**Table 3: Researched categories according to age.**

Categories	X	X in ages								F	SIG.
		9	10	11	12	13	14	15	16		
SP1	3,77	7,00	4,72	5,10	3,50	4,20	3,28	3,43	3,00	4,079	,000
SP2	11,50	8,67	11,62	11,60	11,66	11,37	11,36	11,70	15,00	1,128	,344
SP3	2,51	2,33	1,69	2,12	2,09	2,63	2,28	3,61	3,00	3,478	,001
SP4	4,30	5,33	4,21	4,27	4,54	4,12	4,31	4,13	5,00	,546	,800
SP5	5,58	4,67	5,07	5,92	5,13	5,97	5,48	5,57	6,00	1,085	,372
MO1	8,25	8,33	6,69	7,61	7,10	9,16	8,97	9,83	20,00	3,524	,001
MO2	6,93	7,00	7,90	7,05	6,83	6,76	6,78	6,82	9,00	2,082	,044
MO3	8,55	10,00	10,03	9,22	8,90	7,80	7,62	9,35	11,00	6,839	,000
MO4	7,94	7,33	8,45	7,88	7,94	7,90	7,92	7,74	9,00	,425	,887
MO5	6,56	7,33	7,12	7,00	6,74	6,06	6,23	6,48	7,00	5,091	,000
MO6	6,78	7,00	6,55	6,63	6,51	6,62	7,13	7,52	9,00	1,791	,087
BS1	5,02	7,67	4,59	5,64	5,02	5,11	4,63	4,09	6,00	3,200	,003
BS2	10,67	13,00	9,28	10,12	10,22	11,53	11,15	10,30	16,00	1,671	,114
BS3	12,88	14,00	14,28	13,40	12,57	12,40	12,63	12,57	19,00	1,925	,064
BS4	6,26	7,67	6,72	6,99	5,94	6,24	5,72	6,13	8,00	1,399	,204

Diagram 2: Statistically significant differences in researched categories according to age.



In the researched sample were included students between the ages of 10 and 16. It was established that in seven categories according to age there are statistically significant differences on the level of risk 0.05. An increase in age affects the categories in such a way that some of the categories change together with the age.

- With an increase in age (from 9 to 16) there is a reduction in: experiencing general existential fear, dependency on adults, pupils’ enthusiasm for academic achievement, emotional agitation and weakness of ego, restlessness, impatience and incapability of postponing satisfaction, fear of one’s own failure is smaller, which means strengthening of the power of ego.

- The aggressive need for self-confirmation and impulsiveness grows but the values are not high. The results are in accordance with the results of developmental psychology research that shows that gradual development leads to growing social maturity, capability for self-control and one’s own reactions.

*How does academic achievement affect the success of the researched category?*

Academic achievement is an important factor that affects self-perception. Many other factors affect it, among them socio-economic status, psycho-social and educational and individual factors, which are tightly connected.

Statistically significant differences showed in eight categories. Students with a better academic achievement experience less general existential fear, they think themselves as more premeditated and serious persons; they have a better self-image and more expressed feminine points of view. A greater capability of controlling one’s own behaviour can be established. Socially they are more adapt-

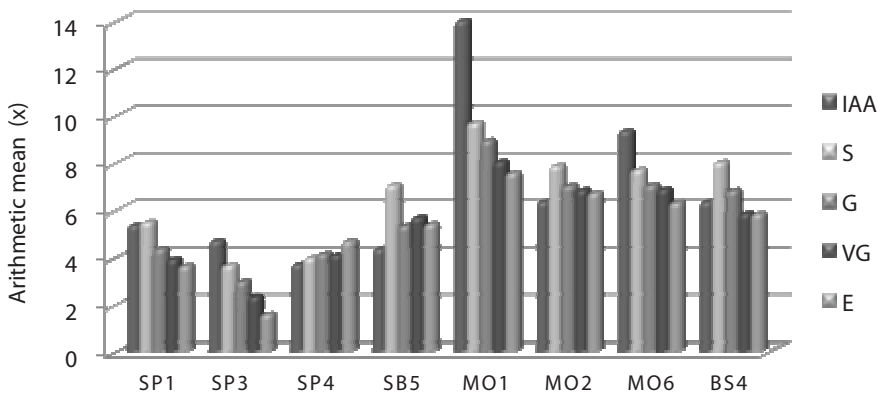


able and show more social engagement. It is interesting that the more successful students did not estimate themselves as being more enthusiastic for school work.

**Table 4: Arithmetic means of researched categories according to academic achievement.**

Categories	X	X according to academic achievement					F	SIG.
		1	2	3	4	5		
SP1	4,05	5,33	5,46	4,33	3,89	3,61	3,655	,006
SP2	11,50	8,33	11,44	11,51	11,39	11,64	1,564	,183
SP3	2,31	4,67	3,64	2,95	2,30	1,55	23,210	,000
SP4	4,30	3,67	3,95	4,12	4,07	4,66	2,940	,020
SP5	5,58	4,33	7,03	5,31	5,66	5,38	3,757	,005
MO1	8,25	14,00	9,67	8,92	8,03	7,55	3,476	,008
MO2	6,93	6,33	7,85	7,01	6,82	6,70	4,374	,002
MO3	8,55	6,33	9,05	8,71	8,29	8,55	1,381	,240
MO4	7,94	7,00	7,46	7,72	8,11	8,09	1,560	,184
MO5	6,56	5,33	6,79	6,72	6,42	6,53	1,364	,246
MO6	6,78	9,33	7,69	7,03	6,86	6,29	7,694	,000
BS1	5,02	6,00	5,23	4,88	5,08	5,00	,379	,824
BS2	10,67	14,33	11,92	11,04	10,51	10,17	1,953	,101
BS3	12,88	11,00	12,33	13,00	12,70	13,09	,722	,577
BS4	6,26	6,33	8,00	6,80	5,83	5,81	4,982	,001

**Diagram 3: Statistically significant differences in researched categories according to academic achievement .**



For the students with a lower academic achievement the aggressive need for self-confirmation is more expressed, they experience more of a general fear, are more impulsive, have a lower self-image, their points of view are distinctively masculine, they have a lot of fear of social contacts.

The results are in accordance with the results of many authors, among them those of Kobolt (1992).

### **Concluding thoughts**

To correlate these reflections and statements: The gender analysis has shown that girls experience more fear, are more guidable, need more security, are more emotional, express much fewer behavioural problems, have a lesser need for self-overestimation and self-confirmation, they estimate themselves as less impulsive and express a greater readiness for social engagement. The description is in accordance with the results of much research that establishes the greater presence of psycho-social problems, especially of those with behavioural disturbances as boys.

The influence of age shows that some categories change with age. With growing age the experiencing of general fear diminishes, the dependency on adults reduces, or with gradual development comes a growing of social maturity and capability of self-control and the controlling of one's reactions.

Academic achievement also affects self-perception, behavioural styles and motivational orientations. For teachers, academic achievement is a very important factor that affects individuals' further goals and plans, ways of self-enforcement, and last but not least one's position in a social sphere. Successful students have a better self-image, better control over their behaviour, are socially more adaptable. Unsuccessful students experience more fear, have less control over their behaviour that results in lower social adaptability. Such students are not so well accepted by their environment (after Žorga, 1993).

The results could be used for possible directives for building various programmes at schools where it is necessary to create a kind environment where children will feel accepted, an environment that will be stimulating and supportive, where they can develop their own minds, experience themselves as important and serious persons, confirm themselves regarding their own opinions, goals and decisions. They have to be enabled to reach academic goals by stimulation for school work. When they try to reach their goals, everything has to be done to prevent them from being burdened by emotional agitation, fear, shame and lower self-control. They have to be helped to develop a positive self-image that will disable their self-underestimation or self-overestimation that could lead to behavioural problems. Teenagers have to have their socio-emotional skills refreshed, emotional intelligence developed and the effort put into the development of social

competence, for only successful and responsible individuals can offer a future to a society, as established by Bašić *et al.* (2001).

## References

- Bašić, J., Ferić, M., Kranželić, V. (2001): *Od primarne prevencije do ranih intervencija*, Zagreb, Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet.
- Gaberšek, H. (2006): *Nadarjenost – dar ali težava*, Magistrsko delo, Ljubljana, Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.
- Kobolt, A. (1992): *Motivacijske in vedenjske strategije otrok in mladostnikov v domski vzgoji*, Doktorsko delo, Ljubljana, Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.
- Miketič, A. (2009): *Motivacijsko-vedenjski stili učencev osnovne šole*, Magistrsko delo, Ljubljana, Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.
- Seitz, W., Rausch, A. (1976): *Persönlichkeitsfragebogen für Kinder – handanweisungn für die Durchführung, Auswertung und Interpretation*, Georg Westermann Verlag, 1-36.
- Žorga, S. (1993): *Kontinuiteta psihosocialne neprilagojenosti*, Ljubljana, Pedagoška fakulteta.

### *About autor:*

*Andreja Miketič, master of science, Osnovna šola Livada  
Ul. Dušana Kraigherja 2, SI-1000 Ljubljana, Slovenia  
andreja.miketic@guest.arnes.si, andreja.miketic@siol.net*

## ПРЕДШКОЛСКО ВАСПИТАЊЕ

Живка Крњаја<sup>1</sup>  
Драгана Павловић Бренеселовић  
Филозофски факултет  
Београд

UDK-373.211.24(497.11)

ID 183337996

Оригинални научни рад

НВ.ЛХ 2.2011.

Примљен: 9. I 2011.

### ВАСПИТАЧИ КАО ИСТРАЖИВАЧИ СОПСТВЕНЕ ПРАКСЕ

*Рад се бави анализом истраживања васпитача са полазишта Апстракт улоге васпитача као истраживача сопствене праксе и функције истраживања као трансформације праксе. Прикази истраживања васпитача и видео-презентације истраживања анализирани су кодирањем података у матрицама анализе садржаја, са циљем да се анализира истраживачка димензија праксе васпитача. Питања на основу којих је рађена анализа истраживања васпитача односе се на разлоге покретања, планирање, развијање и интегрисање истраживања у праксу, као и на вредновање процеса и ефеката истраживања. Анализа показује да мали број васпитача користи своја истраживања за преиспитивање сопствене праксе и да највећу добит од својих истраживања виде као добит за децу. Синтезе података свих параметара анализе истраживања указује на постојање различитих модела истраживања васпитача и на доминацију неистраживачких модела. Као на једну од стратегија подршке васпитачу као истраживачу сопствене праксе, у раду се указује на системски приступ у развијању заједнице истраживања кроз синергију односа носилаца иницијалног образовања васпитача, научне и истраживачке делатности и политике професионалног развоја и предшколског васпитања.*

*Кључне речи:* васпитач као истраживач, модели истраживања, трансформација праксе

### PRESCHOOL EDUCATORS AS RESEARCHES OF THEIR OWN PRACTICE

*The text deals with an analysis of preschool educators as researchers of their own practice and the function of action research in the transformation of practice. The educators' research video presentations were analyzed by coding the data in the matrix of content analysis, in order to explore the dimensions of the educators' action research practice. The questions on the basis of which the analysis was performed were related to reasons for commencing, planning, developing and integrating action research into practice, as well as evaluating the process and its effects. The analysis shows that few educators use action research and that those who do regard the benefits for children as the greatest benefit. The synthesis of all data parameters indicates a variety of research models used by educators and the dominance of non-research models. A systemic approach to the development of action research community through synergy of relations between the agents of pre-service educator training, scientific and research fields, and professional development and preschool education policy are proposed as one possible strategy for educators' action research support.*

*Keywords:* preschool educator as researcher, research models, transformation of practice.

<sup>1</sup> zivka.krnjaja@f.bg.ac.rs

## ВОСПИТАТЕЛИ КАК ИССЛЕДОВАТЕЛИ СВОЕЙ ПРАКТИКИ

### Резюме

*В работе приводятся результаты исследования роли воспитателя как исследователя своей практической работы и функции исследования как трансформации практики. Результаты наблюдений воспитателей и видеозаписи исследования анализируются путем кодирования данных в матрицах анализа содержания с целью определения роли воспитателя как исследователя своей практической деятельности. Полученные результаты показывают, что небольшое число воспитателей пользуются своими исследованиями для проверки собственной практики, а многие из них свои исследования считают полезным для детей. На основе синтеза всех данных анализа можно убедиться, что были использованы различные модели исследования воспитателей, и что доминируют неисследовательские модели. В качестве поддержки исследовательской работы воспитателей, в работе демонстрируется системный подход к ее развитию путем сотрудничества носителей образования воспитателей, научной и исследовательской деятельности и политики профессионального развития и дошкольного воспитания.*

**Ключевые слова:** воспитатель как исследователь, модели исследования, трансформация практики.

### Увод

Истраживања практичара су истраживања у којима практичари одређују проблеме истраживања у контексту властите праксе, одређују методе истраживања, систематски прате и анализирају податке у светлу својих професионалних знања и размењују податке с другима, истовремено преиспитујући полазишта и мењајући своју праксу. (Cochran-Smith, према Kemmis, 2004). То су „намерна и систематска истраживања“ (Cochran-Smith, према Kemmis, 2004) покренута ради бољег разумевања и побољшања праксе, као и ширих услова у којима се она остварује. Оно што истраживање чини намерним и систематским је то што васпитач: бира одређено питање о којем жели да сазна више, а које најчешће представља проблем или тешкоћу у пракси; планира одређене акције у свом свакодневном раду; систематски прати и прикупља податке о својим акцијама, као и о начинима на које се те акције одражавају на праксу; анализира и преиспитује колико оне могу бити основ за потпуније разумевање и промену праксе. Однос постављања питања, праћења, уношења промена и преиспитивања чини цикличан процес истраживања, фокусиран на разумевање проблема и мењање праксе. Питања истраживања васпитача произлазе из онога што се дешава у групи или у децем вртићу, методологија истраживања је дизајнирана као релевантна за проблем у одређеном контексту, а „результати“ се могу одмах користити за побољшање праксе и даља истраживања проблема. Централно питање у оваквим истраживањима је како могу да променим оно што радим и како се то одражава на моју праксу?

## Схватање о васпитачу као истраживачу своје праксе

Концепт васпитача као истраживача праксе подразумева два нивоа трансформације:

– *Трансформација улоге васпитача у истраживача* насупрот интеграције улоге васпитача као реализатора програма с улогом истраживача. Интеграција улоге истраживача у традиционално схваћену улогу васпитача као реализатора теоријских достигнућа и одређеног програмског модела могла би да доведе до питања зашто би истраживање праксе било важно за васпитача? Многи васпитачи, схваћени као практични реализатори експертских знања и они који треба да имплементирају прописан програм, већ оптерећени различитим захтевима и притисцима у раду, могу се питати зашто је потребно да преузму још једну улогу? Истраживач сопствене праксе није додаток традиционално схваћеној улози васпитача као практичара. Васпитач као истраживач гради приступ „у“ и „према“ сопственој пракси, тако да праксу остварује кроз истраживање.

Шта раде васпитачи као истраживачи? Отварају питања која су важна за њих, децу и остале актере васпитне праксе; прикупљају и анализирају податке, укључујући сопствена запажања и размишљања о тим питањима; испитују своје претпоставке и уверења; артикулишу своје теорије о образовању; разговарају о својим истраживањима са колегама како би проверили ваљаност својих закључака и интерпретацију података; разговарају о својим закључцима са децом и родитељима; размењују искуство с колегама на сусретима и конференцијама; пишу о својим истраживањима, учествују у интернет комуникацијама и онлајн форумима о истраживањима праксе. На чему је заснован њихов истраживачки приступ сопственој пракси? У својим истраживањима васпитачи развијају критички однос према пракси базиран на питању „зашто раде баш то у пракси и како пракса може бити побољшана“. Они истовремено развијају свест о својој пракси тако што преиспитују своје концепте образовања и преузимају одговорност за свој професионални развој (Пешић, 2004).

– *Трансформација праксе* од нормативне и репродуктивне ка интерпретативној и истраживачкој. У основи промене је померање са праксе имплементације модела програма и оријентисане на постизање исхода ка пракси која се фокусира на преиспитивање и разумевање полазишта и проблема. Практика у којој постоје проблеми који нису лако решиви и за које не постоји једноставан одговор и у којој решење проблема доводи до нових питања, нових очекивања и промене, јесте пракса у којој је „однос подучавања и истраживања евалуирао“ (Риналди, 2003). Развијање праксе од репродуктивне у односу према теоријским и програмским поставкама ка истраживању води промени односа теорије и праксе.

Риналдијева је у тумачењу приступа истраживању праксе који развијају педагози у дечјим вртићима Ређо Емиља (Риналди, 2003) навела могуће разлоге или тешкоће због којих се истраживања практичара тешко прихватају. Те тешкоће проистичу из контекста у којем, с једне стране, истраживање схваћено као објективан научни поступак научна заједница с неповерењем препушта практичарима, а с друге стране, тешко га прихватају практичари јер носи неизвесност и несигурност у свакодневном раду. Синтагма „истраживање у пракси“ према Риналдијевој има другачију конотацију од „научног истраживања“, резервисаног за универзитете, лабораторије, специјализоване научне институте. Непознато, сумње, недоумице, грешке, криза, теорија, конфузија, које карактеришу научна истраживања, обично нису део свакодневног рада васпитача и живота у вртићу. Када се јаве у свакодневном животу у вртићу, на њих се гледа као на тренутке слабости, крхкости, неизвесности, који морају бити што пре превазиђени, јер „уздрмавају референтне оквире“ постојеће праксе (Риналди, 2003). Склоност да се остаје више у ономе што је познато, већ раније испробано, основ је отпора променама, чиме се штити осећај сигурности који обезбеђује устаљени приступ. Ауторка предлаже концепт „иманентности истраживања као приступ свакодневном животу у вртићу, као начин размишљања за себе и начин размишљања са другима, као начин повезивања са другима, са светом око нас и са животом“ (Риналди, 2003).

### **Методологија истраживања**

Циљ нашег истраживања је био сагледавање истраживачке димензије праксе васпитача и на основу тога откривање могућих модела истраживања васпитача. Истраживања васпитача из 127 дечјих вртића у Србији анализирана су на основу четири групе питања: 1. Шта васпитачи наводе као разлоге и циљеве својих истраживања; 2. Димензије процеса истраживања 3. Како документују и вреднују процес и ефекте истраживања; 4. Шта препознају као добит од истраживања.

У истраживању је коришћена техника анализе садржаја текстуалног приказа истраживања васпитача и видео-презентације истраживања, на основу тематских матрица у складу са задацима истраживања. Свака матрица садржала је категорије: параметри и потпараметри класификације, фреквенција и примери. У синтези података коришћена је квалитативна техника проширивања.

## Анализа података: о истраживању истраживања васпитача

### *Шта су разлози и циљеви истраживања васпитача*

Као разлоге за своја истраживања васпитачи су наводили подједнако (по 20,5%) теоријске поставке („Напредовање у ликовном, креативном изражавању делимично је условљено сазревањем виших функција, општим развојем детета и наследним факторима...“) и реализацију програма предшколског васпитања („У оквиру реализације Припремног предшколског програма осмишљавају се разне игре и активности везане за слова...“). Друга група разлога по учесталости су (по 15%) претходна искуства („Кроз праксу смо виделе да се овој теми не посвећује довољно пажње“) и екстерне иницијативе (учешће у пројектима, легислативни захтеви, иницијативе локалне заједнице). Само у једној седмини истраживања (14,1%) наводе се увиди из праксе као разлози за покретање истраживања („посматрањем и праћењем дечје игре, коришћењем већ постојећих средстава направили смо анализу средстава која највише децу интересују и којима се најчешће играју...“ или „анализом досадашње праксе констатовали смо да физички простор у вртићу не опремамо и не уређујемо тимски“). Приближно исти број (13,4%) података односи се на семинаре обуке кроз које су васпитачи прошли, од чега је највећи број примена (*Имплементација MENSA NTC система учења*) или проширивање (*Комбиновање са семинара Ми смо земљани, Подстицање самопоштовања путем кооперативне комуникације, Дечја еколошка радионица*). Само у три случаја (од 17) обука кроз коју су прошли постаје повод за преиспитивање (*Обука захтева наше преиспитивање на који начин смо до сада укључивали породицу у дечји вртић*). Овај податак отвара питање сврховитости семинара као јединог формално признатог начина стручног усавршавања.

Подаци о очекивањима и циљевима истраживања приказани су на графикону 1.

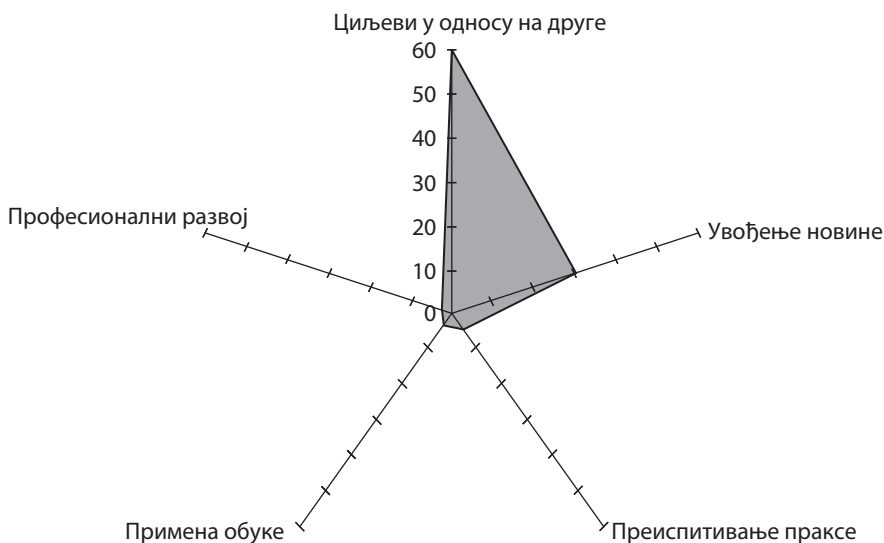
Према добијеним подацима, васпитачи пре свега истраживањем постављају циљеве у односу на друге (60%) – најчешће децу, па затим родитеље („неговање и формирање правилног граматичког говора; развијање интересовања и потребе да другују с књигом; подстицање деце на маштовито изражавање; развијање еколошке свести код деце; осветлити код родитеља важност њиховог учешћа у животу и раду вртића...“).

Једна трећина података (30%) односи се на увођење новине као циљ истраживања. При томе, највећи број односи се на увођење нових садржаја, средстава, облика, а само једна трећина у оквиру дате категорије односи се на промену природе односа с децом или родитељима и колегама. Можемо уочити да васпитачи свој професионални развој и сопствену праксу мање



виде као подручја која истраживањем преиспитују и мењају: циљеви који се односе на професионални развој (*Развијање компетентности васпитача-ментора*) или циљеви усмерени на преиспитивање праксе (*да ли пружам детету оно што му је потребно; где грешим; да ли могу бити искрена са родитељима*) чине само седам одсто наведених циљева (2,2%, односно 4,7%).

**Графикон 1. Циљеви и очекивања у истраживању**



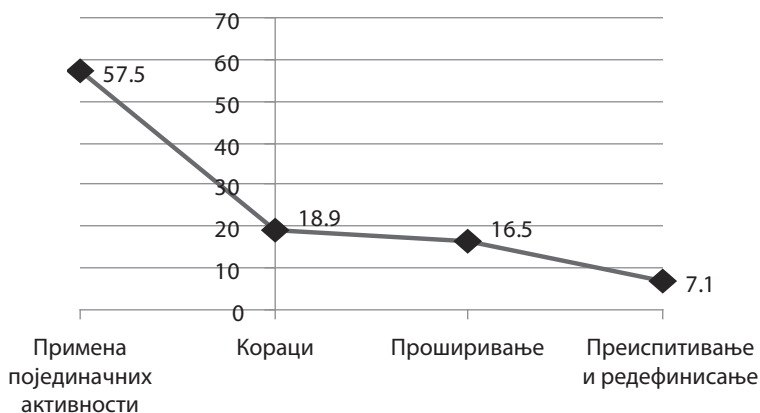
#### *Димензије процеса истраживања*

У 39,4 одсто истраживања васпитача план истраживања је сведен на унапред испланиране појединачне активности (*божићни празници – традиционалне децје игре – прослава Светог Саве – причала ми моја бака – народна ношња и српски вез-- наша народна традиционална кухиња; или „уознавање деце са настанком наведених апарата – сарадња са родитељима – прикупљање разних апарата, укључивање у активности – манипулисање апаратима“*), а у 16,6 одсто случајева не постоји никакав план. Оквирни план активности у истраживању има 33 одсто истраживања (*„Сагледавање постојећих ресурса, организовање разних облика стручног усавршавања, организовање разних облика сарадње с родитељима, организовање активности у процесу осамостаљивања деце и унапређивање способности...“*). План истраживања, дат кроз фазе, постоји је у 11 одсто свих истраживања (*„систематско посматрање детета; прве дилеме – раз-*

говори са родитељима; први кораци – корак напред – корак назад; кључни кораци; развијање тима; праћење; садашња слика“)

Праћење развојности у истраживању васпитача (графикон 2) показује да је само 7,4 одсто свих истраживања васпитача развијано кроз преиспитивање и редефинисање праксе ( „анализа претходног истраживања, технике посматрања, подела на подтимова , дефинисање задатака подтимова; израда инструмената за праћење у подтимовима; анализа документације у подтимовима; промене документације на основу података евалуације; дефинисање активности подтимова, промене у писању евалуације; пано презентације увида из листа праћења документације; планирање динамике праћења и анализе документације у подтимовима...“)

Графикон 2. Развојност истраживања



Више од половине истраживања, тачније 57,5 одсто свих истраживања своди се на појединачне активности („уређење еко-кутка, израда зидних новина, едукација деце и васпитача, еколошке радионице са децом, еколошке радионице са родитељима, еколошке активности у сарадњи са локалном заједницом, озелењавање дворишта, постављање контејнера за рециклажу папирне, пластичне и лимене амбалаже, организовање ликовног конкурса, еко-квиз...“).

У трећини случајева димензија развојности везана је за дефинисане кораке („Истраживање простора; освећивање простора; стварање простора за подстицање креативног израза; креативно, ликовно деловање у простору; формирање ателеа) или проширивање на друге активности („Лутка се уводи у различите активности са децом, родитељима, школом“).

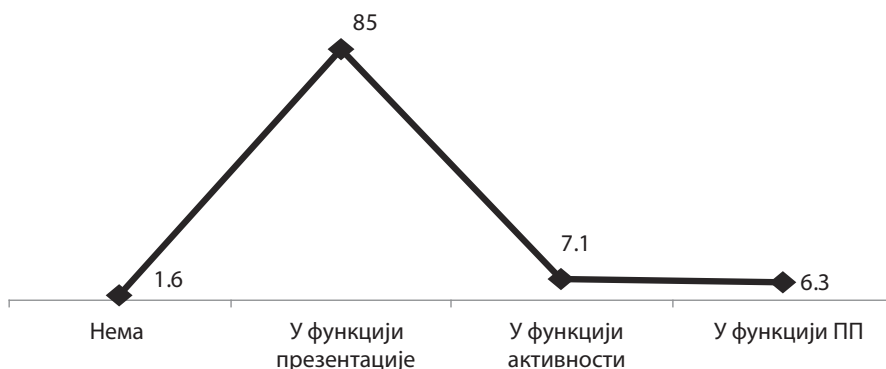
Подаци анализе показују да је начин развијања процеса истраживања повезан са начином на који је истраживање интегрисано у праксу. Једнократна примена активности у скоро половини истраживања (44,1%), као и понављање истих активности у другим областима или са другим учесницима у трећини случајева (32,3%), упућује на закључак да истраживање није имало функцију континуиране промене праксе. Само 23.6 одсто истраживања је интегрисано у праксу кроз процес надоградње (*„Кроз 'мостове пријатељства' развијамо различите начине сарадње предшколских установа, професионалних размена и начина превазилажења језичких баријера у дружењу предшколске деце; или, „открили смо колико је утицај квалитетно осмишљеног амбијента на креативни израз детета важан... како бисмо у каснијој фази формирали идеју о амбијенту тј. атеље као простор за уметнички рад“*).

Важна димензија процеса јесте и питање односа према проблемима као природном делу процеса истраживања и изазову који доприноси даљем развоју. У готово две трећине случајева (61,4%) нема навођења било каквих проблема у истраживању. У око петини случајева (23,6%) васпитачи наводе проблеме без начина на који су они решавани. Наведени проблеми су пре свега техничке природе (*„временски услови, недовољно средстава за израду костима, материјална средства – недостатак лепка“*), затим организационе, (*„време за састанке тима, велики број деце у групи*), а најмањи број наведених проблема односи се на истраживачке проблеме (*„сопствене предрасуде, недовољно искуства, сусрет са новим и непознатим; проблеми да се забележи и документује активност, проблеми са обрадом података анкете“*). Навођење проблема и начина њиховог решавања постоји само у 15 одсто истраживања (*„сопствене дилеме – наша полазна претпоставка била је да жаргон утиче негативно, а с друге стране смо били свесни да жаргон као посебна врста језика може да допринесе богаћењу речника и омогући појединцу да се лакше интегрише у групу којој припада, зато је била дилема где повући границу ... решили смо мини-истраживањем“*).

### *Документовање и вредновање процеса истраживања*

Добијени подаци показују да готово сви васпитачи користе документовање у истраживању, али искључиво у функцији презентовања процеса и/или продуката (графикон 3). У само седам одсто случајева документовање је коришћено у функцији даљег развијања активности (*„посета деце музеју и фотографисање – сликање деце на основу репродукција – прављење изложбе у музеју“*) а у шест одсто случајева документовање је у функцији преиспитивања праксе, чиме прикупљање и документовање података доприноси ревидирању истраживачког питања у процесу истраживања (Крњаја, 2009).

Графикон 3. Документовање у процесу истраживања



Евалуација води до „кристализовања” питања у истраживању, грађење увида и личних теорија (Пешић, 2004). Евалуацијом, односно самоевалуацијом у истраживању васпитач не доказује своје истраживање, него изражава однос према ономе што произилази из процеса истраживања. Добијени подаци показују да у две трећине истраживања уопште не постоји евалуација (57,6%), односно у 7,1 одсто истраживања дата је интерпретација псеудоевалуације („анализа видео-снимака, листа постигнућа, децјих исказа, утисака родитеља показују да децу у овим играма прати ведро расположење, радост у постизању успеха“). У само 15 одсто случајева постоји неки тип евалуације: 11,8 одсто је процесна („листа питања за процену процеса: Како комбинујем активности? Да ли користим животне ситуације и како ... Да ли понављам активности и зашто?“); 3,9 одсто сумативна (анкета за родитеље). Једна петина (20,5%) истраживања поткрепљена је субјективном проценом („деца су била одушевљена, родитељи су били пресрећни првенствено због своје деце“ или „премијера је постигла велики успех код деце, родитеља и код нас самих“, или „заинтересованост деце, васпитача и родитеља је била изразита“).

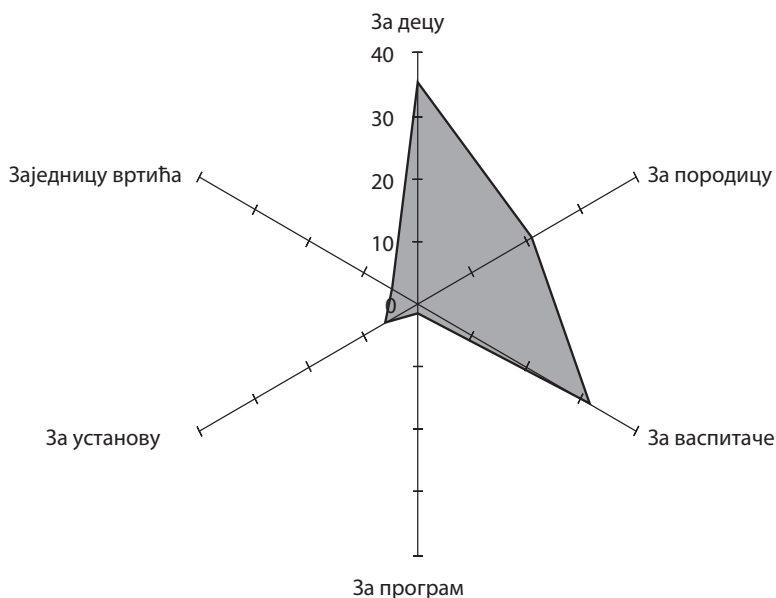
#### *Шта се препознаје као добит истраживања*

Подаци на графикону 4. јасно указују на изразиту усмереност у сагледавању добити на децу (35,4%) и васпитаче (31,7%), а потом на родитеље, наспрам готово занемарљивог процента сагледавања добити за програм, установу и заједницу вртића.

Према типу, најзаступљенија је пројектована добит – 44,6 одсто (за децу: „Задовољно дете, ослобођено напетости, креативно, маштовито, радознано“ или за родитеље: „Заједничким учешћем у активностима

побољшали су социјалне способности“ или за установу: „Потпуна отвореност вртића према породици“). У готово трећини случајева (27,1%) сагледана добробит је изједначена са циљем („Да цене и поштују своје културно наслеђе од малих ногу“ или за васпитача: „развијање личног и професионалног самопоуздања“). На трећем месту по учесталости су (по 13,7%) процењена добит (за програм: „Обогаћена је понуда програма“ или за васпитача: „васпитачи су сигурнији у себе и своје могућности“) и псеудодобит (за децу: „Проналажење лепоте у малим стварима“ или за родитеље: „могућност примене драмског метода у кругу породице“ или за заједницу вртића: „акцијама и свакодневним укључивањем родитеља у живот деце вртић је постао у правом смислу речи заједница деце и одраслих који уче“). У занемарљивом проценту (0,9%) добробит је сагледана на основу евалуације („Истраживање перспективе деце допринело је да видимо како деца разумеју живот у вртићу, као и које могућности постоје да мењам своју праксу у складу са перспективом деце“).

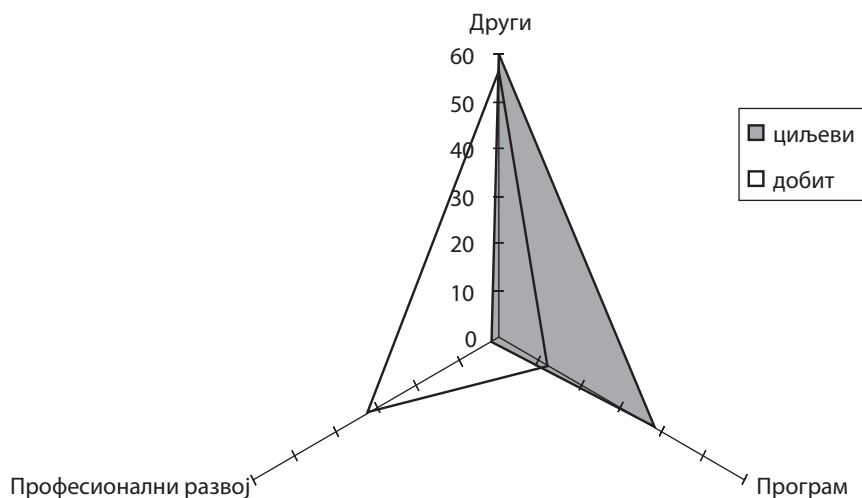
Графикон 4. Препозната добит



Применом квалитативне технике проширивања податке добијене у категоријама циљева и добити груписали смо у три димензије: циљеви и добит који се односе на друге, циљеви и добит који се односе на професионални развој и који се односе на програм и установу. Подаци на графикону 5. указују на преклапање циљева и добити у односу на друге (децу и роди-

теље) и супротност у циљевима и добити када је у питању професионални развој и програм.

**Графикон 5. Однос циљева и добити**



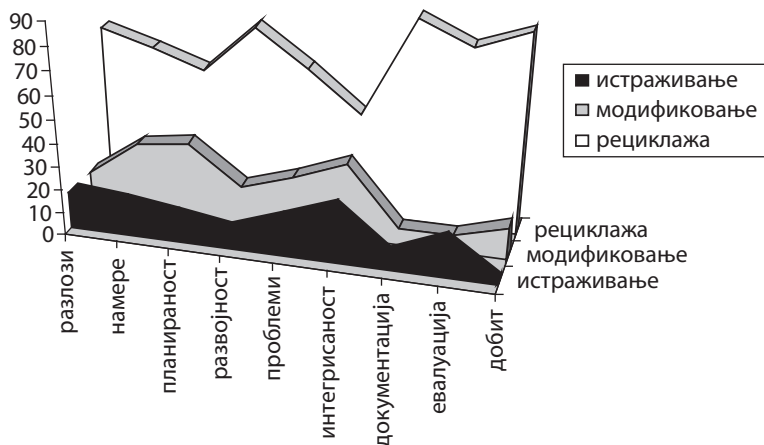
Док се само у око два одсто истраживања наводи професионални развој као сврха, у 31,7 одсто случајева она се препознаје као добит за васпитаче. Такође, док се програм у 37,7 одсто истраживања наводи као циљ, готово три пута мање (12%) се јавља као препозната добит.

### Модел истраживања праксе

Синтезом података добијених на свим параметрима анализе идентификовали смо три модела истраживања (графикон 6): рециклажа праксе, модификовање праксе и истраживање праксе.

У моделу рециклаже праксе разлози за покретање пројекта су теоријске поставке, потребе реализације програма, програми обуке и екстерне иницијативе. Циљеви истраживања су доминантно циљеви у односу на друге, пре свега децу, и у незнатном броју примена програма обуке. Процесна димензија истраживања у овом моделу испољава се кроз: планирање сведено на унапред испланиране активности или одсуство плана; нема развојности већ само примена појединачних активности; нема проблематизовања ни интегрисања јер су активности једнократно примењене. Документовање је у функције репрезентације, а евалуације нема или је сведена на субјективну процену. Препозната добротит у овом моделу се своди на пројектовану добит, изједначеност са циљем или псеудодобит.

Графикон 6. Модели истраживања



У моделу модификовања праксе разлози за покретање пројекта су претходна искуства у односу на децу, садржаје, контекст, властити рад. Циљеви су везани за увођење новина у погледу садржаја, метода и средстава. Процесна димензија истраживања у овом моделу испољава се кроз: постоји оквирни план активности; развојност се огледа у постојању корака у истраживању или проширивању на друге активности; наводе се проблеми, али доминантно техничке природе, без начина њиховог разрешавања; интегрисање у праксу се своди на понављање активности са другим учесницима, у другом окружењу или на другим садржајима. Документовање је у функцији развоја активности, а евалуација је сведена на интерпретацију. Сагледавање добити се базира на процени.

У моделу истраживања праксе разлози за покретање пројекта су доминантно везани за преиспитивање праксе и у незнатном проценту за лични афинитет васпитача. Циљеви су везани за преиспитивање праксе, промену односа међу актерима (деца, родитељи, колеге) и професионални развој. Процесна димензија истраживања у овом моделу испољава се кроз: постављање плана истраживања; развојност се огледа у преиспитивању и редефинисању; сагледавају се и разрешавају проблеми као део процеса истраживања; надоградња и даљи развој је начин интегрисања истраживања у праксу. Документовање је у функцији процеса преиспитивања и евалуација је део процеса истраживања. Добит се сагледава на основу евалуације.

### Где су снаге за промену?

Наше анализе нису биле усмерене на процену квалитета приказаних активности, већ на сагледавање истраживачке димензије праксе васпитача.

Добијени подаци искључиво указују колико су приказане активности васпитача заиста истраживачке и не доводе у питање да је, верујемо, највећи број тих активности пример добре праксе. Такође, будући да се анализа истраживања васпитача заснивала на писаним приказима и видео-презентацијама, она неминовно одражава и умеће васпитача у коришћењу ових медија, те се добијају нешто другачији подаци него у реалном процесу истраживања.

Доминација модела рециклаже праксе и мала заступљеност истраживачког модела, као и резултати добијени на појединим параметрима, показују да су неопходне корените трансформације и у сагледавању улоге васпитача и у разумевању праксе. Такве трансформације нису питање појединачне спремности васпитача, већ захтевају системски приступ променама кроз синергију односа носилаца иницијалног образовања васпитача, научне и истраживачке делатности и политике професионалног развоја и предшколског васпитања (Павловић Бренеселовић, 2009).

То значи промене у иницијалном образовању васпитача у правцу курикулума заснованог на истраживању као процеса грађења знања и разумевања кроз сагледавање, испитивање и преиспитивање, грађење теорија и мењање праксе.

Трансформација улоге васпитача у истраживача сопствене праксе захтева синхронизацију у деловању носилаца образовне политике и промену у приступу професионалном развоју кроз подршку облицима професионалног усавршавања који подразумевају истраживање властите праксе.

Такође, то подразумева веће отварање научних и универзитетских центара и умрежавање са праксом, као и редефинисање улоге научника-истраживача у истраживањима практичара са експертске на позицију „критичког пријатеља“.

Конечно, то подразумева трансформацију децјег вртића кроз развијање структуре и културе заједнице која подржава истраживања. Риналдијева предлаже да се у пракси предшколског образовања почне од грађења заједнице истраживања са децом. Деца су велики истраживачи. Њихове претпоставке о свету и питања која отварају могу дати снагу за преиспитивање. Деца су та која могу одраслима открити радост истраживања, као и вредност истраживања као начина отварања и сусрета са другима.

*Напомена: Рад је реализован у оквиру пројекта Модели процењивања и стратегије унапређивања квалитета образовања у Србији Министарства науке и технолошког развоја Србије (бр. 179060) и резултат је сарадње Катедре за предшколску педагогију Одељења за педагогију Филозофског факултета у Београду и Савеза удружења васпитача Србије.*



## Литература

- LLabaree, D. F. (2003): From Teacher to Researcher, dostupno na: [www.nadasisland.com /doc/research/ tred334-teacher-researcher](http://www.nadasisland.com/doc/research/tred334-teacher-researcher). 12.02.2011
- Kemmis, S. (2004): *Becoming Critical*, London: Routledge Farmer.
- Крњаја, Ж. (2009): Документовање са децом у развијању курикулума, *Педагогија*, бр. 3, 219-229.
- McKernan, J. (2008): *Curriculum and Imagination*, London: Routledge Farmer.
- Павловић Бренеселовић, Д. (2009) Промене у образовној пракси: изводљивост и/или компатибилност, *Педагогија*, бр. 2, 319-324.
- Пешић, М. (2004): *Педагогија у акцији*, Београд: Институт за педагогију и андрагогију.
- Rinaldi, C. (2003): The Theacher as a Researcher, *Innovations in early education:The international Reggio exchange*, no. 2, 1-6.

### Подаци о ауторима:

Живка Крњаја и Драгана Павловић Бренеселовић,  
доктори су педагошких наука и доценти на Одељењу за педагогију и  
андрагогију Филозофског факултета у Београду  
Чика Љубина 18-20, Београд  
[zivka.krnjaja@f.bg.ac.rs](mailto:zivka.krnjaja@f.bg.ac.rs)  
[dbrenese@f.bg.ac.rs](mailto:dbrenese@f.bg.ac.rs)

## ИГРА У ПРЕДШКОЛСКОМ КУРИКУЛУМУ

**Апстракт** *У раду се разматра проблем дечје игре у контексту вртића. Аутор указује на несклад који се уочава између актуелне концепције игре садржане у програмима предшколског васпитања и реалног статуса игре у вртићу. С једне стране, наглашава се значај игре као интегративног контекста за развој и учење, што игри даје централно место у предшколском курикулуму, и улога васпитача, која се види у стварању услова за игру, пружању подршке и очувању аутентичности дечје игре. С друге стране, основне тешкоће у реализовању таквог курикулума јесу у томе што институционални услови често делују ограничавајуће, као и у томе што васпитачи немају довољно знања о специфичностима дечје игре и не владају стратегијама њеног стимулисања, што се доводи у везу са неадекватним иницијалним образовањем васпитача. Стављајући у однос значај и значење дечје игре у Моделу А Опитних основа програма предшколског васпитања (2006), у схватањима васпитача и у условима вртића у нашој средини (што се заснива на налазима емпиријског истраживања), аутор указује на неопходност промена у разумевању игре и њеног места у предшколском курикулуму и објашњава концепт отвореног курикулума који се базира на игри. Као посебно важне, наглашавају се промене у иницијалном образовању васпитача, које треба да иду у правцу оспособљавања васпитача за развијање таквог курикулума.*

**Кључне речи:** дете, игра, васпитач, дечји вртић, курикулум

## PLAY IN PRESCHOOL CURRICULUM

**Abstract** *The paper discusses the problem of child's play in the context of kindergarten. The author indicates to the perceived imbalance in the current conception of play in the preschool curricula and the real status of play in kindergartens. On the one hand, stressed is the importance of play as an integrative context for development and learning, which provides central position to it in preschool curriculum, as well as the role of educators to provide conditions for play, give support and preserve the authenticity of children's play. On the other hand, basic difficulties in realization of such a curriculum lie in frequently limiting institutional conditions, as well as in the fact that educators often lack sufficient knowledge about the specificities of children's play and stimulating strategies, which is related to inadequate pre-service training for kindergarten educators. Having compared the importance and meaning of children's games in the Model A of the Basics of the Preschool Education Programme (2006), the opinions of teachers and kindergarten conditions in our country (which is based on the findings of empirical research), the author points out the necessity of changing general understanding of play and its place in pre-*

<sup>1</sup> gordanazmijailovic@gmail.com

*school curriculum, and explains the concept of an open curriculum based on play. As particularly important, highlighted are suggestions for changes in pre-service educator training, which should go toward training educators to develop such a curriculum.*

**Keywords:** *child, play, educator, kindergarten curriculum.*

## ИГРА В ДОШКОЛЬНОМ КУРРИКУЛУМЕ

**Резюме** *Тема данной работы - игра в детском саду. Автором указывается на несовпадение концепции игры в актуальных программах дошкольного воспитания и реального статуса игры в детском саду. С одной стороны, подчеркивается существенная роль игры как интегративного контекста для развития и воспитания детей, из-за чего игре отводится центральное место в дошкольном курикулуме, затем роль воспитателя в создании адекватных условий, в поддержке и сохранении аутентичности детской игры. С другой стороны, при реализации данной программы отмечаются трудности, которые заключаются в ограниченности условий и неадекватном инициальном образовании воспитателей (недостаточное знание специфики детской игры и способов ее стимулирования). Исходя из значения детской игры, согласно Модели А Общих основ Программы Дошкольного воспитания (2006), роли воспитателей и условий работы в детских садах в нашей среде (результаты эмпирического исследования), автор указывает на необходимость изменений в понимании детской игры, ее роли в дошкольном курикулуме и объясняет концепт открытого курикулума, который базируется на игре. Особо подчеркивается необходимость изменений в инициальном образовании воспитателей в направлении лучшей подготовки воспитателей к развитию нового курикулума.*

**Ключевые слова:** *ребенок, игра, воспитатель, детский сад, курикулум.*

## Увод

У стручној литератури и актуелним програмима предшколског васпитања и код нас и у свету наглашава се значај игре као интегративног контекста за развој детета, што прати захтев да игру треба заштитити и култивисати као „драгоценост детињства“. Улога одраслог види се у стварању услова за игру, пружању подршке и очувању аутентичности дечје игре, али и у партнерству с децом у грађењу игровног света.

Међутим, реално место игре у животу деце резултат је читавог сплета услова, који често делују ограничавајуће. Нека истраживања дечје игре у условима вртића, и код нас и у свету, указују на извесна ограничавајућа деловања институционалног контекста а која се односе на: структуру и организацију институције, просторне и материјалне услове, квалитет интеракције међу децом и међу децом и одраслима, начин груписања деце, програмску концепцију, личност васпитача. Такође се наглашава да васпитачи углавном имају знања о игри и њеној улози у развоју деце, али не увек и вештине како је подржати и стимулисати.

Овај несклад између захтева и реалности упућује на потребу бављења проблемом дечје игре у контексту вртића. Сагледавање обележја игре, ограничавајућих и подржавајућих услова за дечје играње, разумевање схватања васпитача о игри и својој улози у односу на дечју игру, као и њихових реалних понашања и улога, могло би да допринесе превазилажењу поменутог несклада. Један од услова свакако је и креирање програма иницијалног образовања васпитача, као и програма стручног усавршавања васпитача, у којима би, осим разумевања значаја и улоге игре у животу и развоју предшколског детета, акценат био на овладавању стратегијама њеног очувања и култивисања.

### **Значај и значење игре у званичним програмима предшколског васпитања код нас**

Званични програми васпитно-образовног рада увек полазе од актуелних научних и стручних постигнућа на пољу васпитне делатности, са претензијама да усмеравају васпитну праксу. У том смислу, **Опште основе програма предшколског васпитања (2006)**<sup>2</sup>, као званичан документ којим се регулише пракса предшколског васпитања код нас, дају васпитачима потребну основу, темељ на којем се може градити један нови приступ игри. Размотримо укратко значај и значење игре, као и улоге васпитача у односу на дечју игру садржане у овом документу.

У Општим основама програма предшколског васпитања игри се придаје велики значај у развоју и животу предшколског детета, као што се то уосталом чини и у свим актуелним системима и програмима предшколског васпитања. Могли бисмо да кажемо да је вртић место где се деца играју, или треба да се играју са другом децом, па и са одраслима. Уосталом, у уводу овог документа и пише да деци на овом узрасту треба омогућити, између осталих активности (и то на првом месту) да се играју (ООПП<sup>3</sup>, стр. 2).

У заједничким одликама модела предшколског васпитања за узраст од три до седам година, игра се јавља као начело васпитно-образовног рада, односно прецизније, поред осталих начела, наведено је и начело поштовања и култивисања дечје игре (ООПП, стр. 14).

У Моделу А Општих основа предшколског програма<sup>4</sup> идеја отвореног васпитања и концепција учења као активне конструкције знања до које

---

<sup>2</sup> Правилник о општим основама предшколског програма (2006) Министарство просвете и спорта Републике Србије, Просветни преглед, специјални број.

<sup>3</sup> У даљем тексту користеће се скраћеница ООПП

<sup>4</sup> Иако се у оба понуђена модела програма (А и Б) разматра значење и значај игре и улога васпитача у односу на дечју игру и иако постоје сличности у концепцији игре у оба модела, а које произилазе из начела поштовања и култивисања игре, у даљем тексту приказана је

дете долази на основу сопствених акција/интеракција са својом физичком и социјалном средином праћена је и концепцијом игре као делатности од посебног значаја за развој и учење (ООПП, стр. 25), а очување потенцијала и култивисање дечје игре даје (између осталог) моделу програма практичну препознатљивост (ООПП, стр. 30, 36, 37). Дечја игра, као посебно важна делатност предшколског детета, има посебан статус у односу на остале активности којима се предшколско дете бави (практичних, говорних, друштвених, спортско-рекреативних, уметничких, изражајно-стваралачких, истраживачко-сазнајних). Игра се одређује као „самостална, спонтана делатност која је сама себи сврха, која одражава дивергентан и експресиван начин размишљања предшколског детета, која изазива задовољство и раздраганост, приближава дете позицијама ствараоца.

Фиктивност, симулација, оперисање представама и симболима, варирање спољашњих и унутрашњих функција и појмова дају мишљењу и понашању предшколског детета посебну аутентичност и важност. Дете се током игре по први пут дистанцира од објективне реалности, заузима дистанцу у односу на спољашњи свет и сопствени репертоар понашања, што је посебно важно за развој маште, стваралаштва и увод у формирање апстрактног мишљења.“ Зато је игру потребно заштитити и култивисати, као „драгоценост детињства“ (ООПП, стр. 36).

Препоручене су стратегије за очување потенцијала игре, које укратко подразумевају: пажљиво посматрање садржаја игре, уочавање животног искуства деце; обезбеђивање грађе за игру (дечји доживљаји, предмети, материјали...); обезбеђивање оптималних услова за дечју игру (организација физичке и социјалне средине); начине учествовања васпитача у игри (посматрач, паралелни играч, приповедач, миротворац и чувар правила игре); проширивање игровних сценарија.

Учешће васпитача у игри сматра се деликатним, изузетно осетљивим, што значи да васпитач не улази у игру без позива, да може да има само споредну улогу, да може да има улогу учесника или партнера, тако да његово уживање у игри с децом не значи и контролу над игром и узурпацију дечјих моћи. Међу улогама васпитача посебно се објашњава улога васпитача у игри као „чувара аутентичности дечје игре“ који штити игру од претеране педагогизације и која се пре свега остварује кроз процесе подршке (подупирање, оплемењивање, култивисање, подстицање).

Теоријски захтеви и програмска регулатива нису, међутим, гаранција да ће се поменути захтеви у пракси и остваривати. Квалитет програма сваког концепција игре у Моделу-А. Разлог томе је што је у Моделу А, по процени аутора овог рада, стављено тежиште на спонтану дечју игру, посебно симболичку, очување њене аутентичности и култивисање, као и наглашена обазривост у односу на њене дидактичке аспекте, што је у сагласности с опредељењем аутора.

како је услов добре праксе, али његова реализација увек и највише зависи од сваког појединог практичара и конкретних услова у којима се остварује. Отуда је важно бавити се питањем шта се сада дешава у пракси, какво је реално место игре у контексту вртића и дечјем животу уопште, како васпитачи схватају дечју игру и своју улогу у њој, а како делују у односу на игру.

### **Реални статус игре у контексту вртића**

На основу изјава практичара и резултата новијих истраживања о игри у контексту вртића, код нас и у другим срединама, може се закључити да постоје слични проблеми, нејасноће и противречности у схватањима васпитача практичара о игри и својој улози у односу на игру, као и у погледу реалног статуса игре у предшколском курикулуму (*Breen, 1996; Davies, 1997; Hoorn and assoc., 1993; Jacoby, 1993; Lindqvist, 1995; Sylva and assoc., 1980; Шагуд, 2002*).

Та слика показује да је дечја спонтана игра краткотрајна и сиромашна садржајима, са скромним репертоаром тема, да је често прекидана, да је физичка средина углавном стереотипно организована и сиромашна садржајима, да садржај дечје игре и понашање деце у игри нису предмет посебног интересовања васпитача, као и да се васпитачи не играју са децом. Поткрепићемо наведено кратким приказом резултата истраживања које је аутор овог рада обавио са студентима Високе школе струковних студија за образовање васпитача у Сремској Митровици у току школске 2008/09. године, унапред указујући на условност добијених налаза и њихову применљивост само на конкретне услове, у којима је истраживање обављено. (*Истраживање је аутор обавио у склопу израде докторске дисертације на тему „Симболичка игра у дечјем вртићу“, под менторством проф. др М. Пешић, Филозофски факултет у Београду.*) Циљ истраживања био је да се утврде карактеристике симболичке игре предшколске деце у контексту вртића и улоге васпитача у стварању услова за дечју игру. Истраживање је обављено техником систематског и феноменолошког посматрања активности деце и васпитача и интервјуисањем васпитача, углавном у вртићима на подручју сремског округа, али и у другим срединама (Београд, Земун, Пожаревац, Нови Сад...).

Резултати су показали да је за дечју спонтану игру резервисано посебно време у распореду дневних активности, као и да се она јавља као опозит или равнотежа планираним и организованим ситуацијама учења (тзв. усмереним активностима). Анализа садржаја посматраних симболичких игара показала је углавном скроман репертоар тема. Могу се издвојити три опште или главне теме (подручја људског живота и делатности) којих се деца најчешће играју и то у свим узрасним групама: кућни (домаћички)

послови, односи у породици (најчешће односи: родитељ–дете, мајка–беба/ћерка, сестрински односи) и професије људи (најчешће: професија лекара, фризера, возача, продавца). Овакви садржаји могли су се довести у везу са постојећом организацијом простора у којима је игра посматрана, а која готово редовно подразумева кутак кухиње или домаћинства, кутак или опрему за игру лекара, фризера, возача. Запажено је такође да су децје симболичке игре (игре улога) често ометали и прекидали како сами учесници (сукоби међу играчима, излазак из игре незадовољних играча), друга деца, тако и васпитачи. У забележеним игровним ситуацијама васпитачи су веома често прекидали игру због других планираних активности (ситуација учења) у току дана. Посебно значајним сматрамо налаз да садржај децје игре и понашање деце у игри нису били предмет посебног интересовања васпитача, што би значило и да се потенцијал игре не користи, или бар не довољно, као основ за планирање и вредновање ефеката васпитно-образовног рада.

Оваква понашања васпитача могла су се довести у везу с њиховим схватањима о децјој игри и својим улогама у односу на децју игру, која у најкраћем подразумевају:

– амбивалентан став према игри: игра се сматра доминантном спонтаном активношћу предшколског детета, од посебне важности за развој и учење, али се не обраћа довољно пажње на њу (што имплицира став према децјој игри директно супротан експлицитно исказаном схватању о великом развојном и васпитном значају игре);

– веровање да одрасли не треба да се мешају у децју спонтану игру (најважнијом и најчешће довољном улогом сматра се стварање амбијента: функционалан простор и довољно материјала за игровне активности).

Подсетићемо да је још деведесетих година XX века А. Марјановић писала да је и поред знања о васпитним потенцијалима игре и захтева да активности од којих се очекује развојни ефекат треба да носе обележја игре, у пракси честа њена злоупотреба или, пак, запостављање. Она издваја два поступка који доминирају у настојањима да се игра употреби у васпитању деце:

1. мање или веће усмеравање игре према општој концепцији васпитања (нпр. игра у служби развоја сазнајних функција), што носи ризик да игра изгуби обележја добровољне, привлачне и радосне активности и да се претвори у озбиљан и досадан задатак;

2. остављање игре у природном стању – спонтана игра (у служби развоја стваралачког капацитета), при чему се занемарује да се деца не могу играти у „празном простору“, односно да је деци потребна подршка одраслих, заједничке активности и богатство доживљаја (Марјановић, А., 1987).

Наведено указује на спорост и тешкоће у квалитативној промени односа игре и предшколског курикулума, на шта указују и бројна истраживања у другим срединама. Неспорно је да су васпитачи одувек схватили значај игре у развоју и васпитању предшколског детета, али не тако добро и своју улогу у њеном очувању и култивисању и учествовању у дечјем игровном свету. Разлоге можемо тражити у вези с чињеницом да је педагошко деловање дуго било ствар знања и вештине, засноване на инструменталном разумевању и није подразумевало учествовање одраслих у дечјим доживљајима. Васпитачи, по мишљењу неких аутора, не успевају да повежу васпитање, игру и учење, тако да би игру заиста видели као контекст за развој и учење, а разлоге овоме аутори налазе, пре свега, у иницијалном образовању васпитача, које не подржава овакав приступ (*Hoorn and assoc., 1993; Jacoby, 1993; Breen, 1996; Davies, 1997*).

### **Игра и курикулум**

Актуелна концепција предшколског васпитања подразумева схватање детета као целовитог бића и игре као израза стваралачког капацитета и као интегративног контекста за развој и учење, што истовремено значи да игра заузима (или треба да заузме) централно место у предшколском курикулуму. Дечја игра тумачи се и као контекст у којем се пажљивим посматрањем и учествовањем могу сагледати како актуелне компетенције детета, тако и оне које су у фази настајања и развијања, што је неопходна основа за планирање васпитних интервенција. Игра је истовремено контекст у којем се могу сагледати и вредновати ефекти таквих интервенција. То значи потпуно другачији приступ игри у односу на традиционално (уобичајено) третирање игре у васпитању као метода или средства за учење и подучавање. Оваква оријентација посебно је значајна када је у питању симболичка игра у дечјем вртићу, јер се у пракси она највише занемарује, односно најчешће није предмет посебног интересовања васпитача.

У оваквом концепту игре, улога одраслог је веома значајна, сложена и деликатна. Она се не исцрпљује припремом услова, окружења и материјала за игру. Детету је потребно учешће одраслог, његова посвећеност и разумевање, охрабрење или потврда да је нешто добро урадило, посматрање с интересовањем и учествовање у игри, што подстиче спонтаност и води ка интензивирању игровних активности.

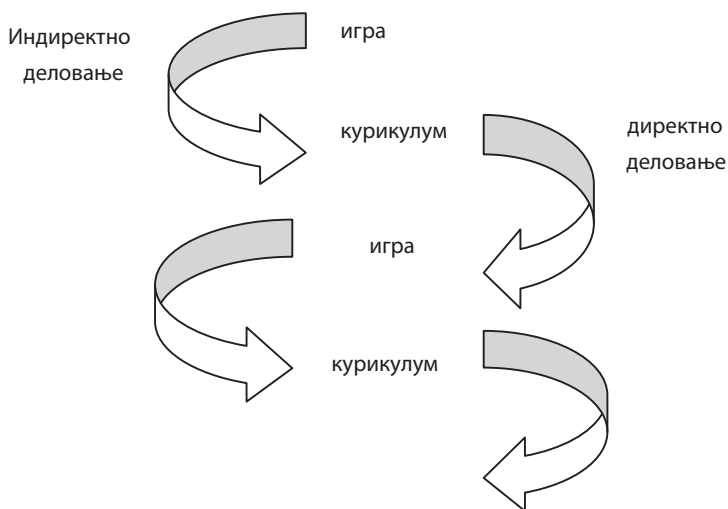
У разматрању специфичности односа игре и курикулума, с аспекта улоге васпитача, послужићемо се начином на који аутори Хурн и сарадници (*Hoorn and assoc.*) у делу „Игра као центар курикулума“ (*Play at the Center of the Curriculum*) објашњавају стратегије развијања курикулума који се заснива на игри. Однос игре и курикулума треба разумети као сложен и



узајаман: курикулум произлази из игре и игра произлази из курикулума, при чему је акценат на припреми посебног амбијента (окружења) за игру (слика бр. 1).

Курикулум изведен из игре значи да се припрема окружења за игру изводи из дечјих интересовања и тема њихових игара, како би им се пружице могућности да продуже и разраде тако започете процесе учења, што подразумева више индиректно деловање васпитача. У стратегији извођења игре из курикулума, васпитач, на основу запажања о дечјој игри, укључује материјале и технике за које претпоставља да ће одговарати дечјим спонтано исказаним интересовањима, што захтева директније деловање васпитача. Овде се васпитачева знања из области наука, математике, уметности, језика и др. укрштају са његовим доживљајем дечјих претходних искустава и актуелним (садашњим) интересовањима. Трећи аспект стратегије планирања представља вешто усмеравање од стране васпитача и захтева изванредне вештине посматрања. У овој стратегији васпитач обезбеђује могућности и поставља питања да би охрабрио децу да конструисана знања која су произашла из курикулума употребе у својој игри. Овде се полази од тога да игра пружа могућност деци да консолидују и генерализују своје менталне концепте (да среде и систематизују своје искуство, знање, појмове). Права потврда да су деца усвојила одређени појам или овладала неком вештином, на чему је васпитач настојао усмеравајући њихова искуства, јесте када се види да их деца користе спонтано у својој игри. У овој фази васпитач може да уочи нова интересовања деце која се појављују у дечјој игри и да их унесе у нови круг курикулума изведеног из игре (*Hoorn and assoc., 1993*).

Слика бр. 1: Однос игре и курикулума



## **Уместо закључка – о образовању васпитача за развијање курикулума који се заснива на игри**

Иницијално образовање васпитача требало би да буде у функцији оспособљавања васпитача за креирање отвореног курикулума који би налазио смернице у темама и концептима који произилазе из дечје игре. У процесу обуке васпитача тежиште треба ставити на овладавање знањима о природи и функцији игре у развоју и васпитању деце, али и вештинама за управљање динамичним током оваквог курикулума, као и вештинама коришћења стратегија за подршку и развијање дечје игре. Као један покушај или могући модел, у даљем тексту наводе се циљеви и програмски садржаји, као и очекивани исходи наставног предмета Игра у предшколском курикулуму, који је аутор овог рада реализовао са студентима Високе школе за образовање васпитача у Сремској Митровици, у току школске 2008/09. год. (предмет има статус изборног предмета и реализован је у IV семестру, након реализованих програма предмета: Предшколска педагогија I и II и Методика васпитно-образовног рада I).

### **Назив предмета: Игра у предшколском курикулуму**

#### **Циљеви:**

- разумевање значења и значаја игре као интегративног контекста за развој детета;
- овладавање стратегијама за очување потенцијала и култивисање дечје игре;
- оспособљавање за развијање курикулума који се базира на игри.

#### **Исходи:**

- примена знања и способности за стварање оптималних услова за игру деце у вртићу;
- континуирано праћење и анализа дечјих игровних активности као извора података о потребама, интересовањима и развоју деце;
- креирање курикулума базираног на игри;
- примена стратегија за очување потенцијала и култивисање дечје игре.

#### **Програмски садржаји:**

##### **теоријска предавања:**

- игра као интегративни контекст за развој предшколског детета; игра као контекст за развијање дечје заједнице; оптимални услови за игру у вртићу (физичка и социјална средина); структура програма и игровно понашање деце; улоге одраслог у дечјој игри; начини учествовања васпитача у дечјој игри; игра као извор података о потребама, интересовањима и развоју деце; технике и инструменти за посматрање дечје игре; развијање курикулума базираног на игри; интеграција активности у дечјој игри.

**Вежбе:**

– игра у програмима предшколског васпитања код нас и у свету; организација физичке и социјалне средине за различите игровне активности деце; посматрање дечјих игровних активности као извор података о дечјим потребама, интересовањима и развоју; квалитет интеракције васпитач–дете и игровне активности деце у вртићу; продукти дечје игре као садржај дечјих портфолија; спонтана и вођена игра; начини учествовања васпитача у дечјој игри;

Интерес и ангажовање студената и подршка васпитача практичара у реализацији овог програма подстрек су аутору за даљи рад на унапређивању процеса припреме студената, будућих васпитача, за креирање предшколског курикулума који се базира на игри.

**Литература**

- Breen, E. D. (1996). The role of the teacher during free play in preschool, The University of British Columbia, Vancouver, Canada.
- Виготски, Л. С. (1971). Игра и њена улога у психичком развоју детета, Београд, Предшколско дете, бр. 2.
- Davies, M. (1997). The Teacher's Role in Outdoor Play: Preschool Teacher' Beliefs and Practises, Journal of Australian Research in Early Childhood Education.
- Дуран, М. (2003). Дијете и игра, Јастребарско, Наклада Слап.
- Jacoby, R. (1993). Improving Early Childhood Educators' Understanding of Value of Indoor Play through a Teacher Training Program, Practicum Report, Nova University.
- Lindqvist, G. (1995). The Aesthetic of Play, A Didactic Study of Play and Culture in Preschools, Uppsala.
- Марјановић, А. (1987). Дечја игра и стваралаштво; Дечји вртић као отворени систем; Савремена схватања о стваралаштву; Београд, Предшколско дете, тематски број (1-4).
- Sylva, K., Roj, C., Painter, M. (1980). Childwatching at playgroup and nursery school (Oxford Preschool Research Project) London, Grant McIntyre.
- Hoorn, V. J., Nourot, M. P., Scales, B., Alward, R. K. (1993). Play at the Center of the Curriculum, New York, Macmillan Publishing Company.
- Шагуд, М. (2002). Одгајатељ у дечјој игри, Загреб, Школске новине.

*Подаци о аутору*

*Гордана Мијаиловић, магистар педагошких наука, предавач у Високој школи струковних студија за образовање васпитача у Сремској Митровици.*

*gordanazmijailovic@gmail.com*

Весна Цолић<sup>1</sup>  
Сања Нишевић  
Висока школа струковних студија  
за образовање васпитача  
Нови Сад

UDK-373.211.24 ; 159.923.2-053.4

ID 183339276

Оригинални научни рад  
НВ.ЛХ 2. 2011.

Примљен: 10. II 2011.

## ПОЖЕЉНЕ ОСОБИНЕ ДЕТЕТА ИЗ УГЛА ВАСПИТАЧА

**Апстракт** *Схватања о пожељним и непожељним особинама деце умногоме одређују конкретне поступке практичара, те је веома важно питање колико су она у сагласности са савременим научним схватањима о деци и њиховом развоју. Циљ овог рада је да се утврди којим особинама деце студенти будући васпитачи дају предност, а које им мање одговарају, као и какве то последице може да има на њихов будући рад са децом. У истраживању је учествовало 348 студената струковних студија за образовање васпитача. Подаци су прикупљени анонимном анкетом, састављеном за ту прилику. Највећи број испитаника као пожељне наводи особине: весело, послушно и друштвено дете, а као непожељне: непослушно, размажено и незаинтересовано дете. У добијеним одговорима могу се препознати нека савремена научна схватања о детету и његовом развоју, али су честа и традиционална, патријархална виђења детета, његове природе и положаја у односу на одраслог. Добијени подаци могу да послуже за анализу и даљи развој програма образовања васпитача.*

**Кључне речи:** *особине деце, васпитачи, традиционално, научно, образовање васпитача.*

## DESIRABLE CHARACTERISTICS OF THE CHILD AS SEEN BY KINDERGARTEN EDUCATORS

**Abstract** *Views on desirable and undesirable characteristics of children influence to a great extent the concrete actions of practitioners, and an important issue is how much they are in conformity with modern scientific understanding of children and their development. The objective of this paper is to determine which characteristics of children are preferred by students - future educators, which are deemed less favourably, and what consequences their views might have on their future work. The research included 348 college students of preschool education. The data were collected by anonymous survey and a questionnaire, especially designed for the occasion. The majority of the respondents stated the following features as desirable: a merry, obedient and communicative child, while undesirable were: a disobedient, spoiled and uninterested child. The obtained responses reflect both some modern scientific views on children and their development and traditional, patriarchal views of the child and his nature and position in relation to adults. The obtained data might be useful for an analysis and further development of pre-service training of preschool educators.*

**Keywords:** *characteristics of children, kindergarten educators, traditional, scientific pre-service training.*

<sup>1</sup> colic.vesna@gmail.com

## ЖЕЛАТЕЛЬНЫЕ КАЧЕСТВА РЕБЕНКА ИЗ УГЛА ВОСПИТАТЕЛЯ

### Резюме

*Мнения о желательных и нежелательных качествах ребенка в большой степени определяют способ практической работы воспитателей и, поэтому необходимо определить, насколько они обосновываются на современных научных сознаниях о детском развитии. Цель данной работы - определить качества ребенка, которые нравятся/не нравятся студентам - будущим воспитателям, а затем определить возможные следствия этих взглядов на будущую работу с детьми. Исследование проведено на примере 348 студентов педагогического училища для образования воспитателей, с использованием метода анкетирования. Самое большое количество анкетированных студентов в качестве желательных приводит следующие особенности: веселый, послушный и общительный ребенок; в качестве нежелательных - непослушный, разбалованный и незаинтересованный ребенок. В ответах студентов можно узнать некоторые современные научные взгляды о детском развитии. Однако, очень часто приводятся и традиционные, патриархальные понимания ребенка, его природы и места по отношению к взрослым. Полученные результаты могут быть использованы для анализа и дальнейшего развития программы образования воспитателей.*

**Ключевые слова:** качества ребенка, воспитатели, традиционный, научный, образование воспитателей

У савременим условима живота мало дете велики део времена проведе у предшколској установи. У васпитном раду с децом, без обзира на програм који је прописан, стварни ефекти рада предшколских установа зависе од начина на који се програми остварују. Било који програм само је начело и водич, а примена програма више није начело, већ конкретна организација физичке и социјалне средине у којој дете живи, шта оно тамо ради, чиме му је испуњен дан у вртићу и којим конкретним поступцима је изложено. То не може нити треба да буде прописано само програмом, већ треба да се остави личној интерпретацији и интуицији васпитача да преведе општа начела и васпитне циљеве у конкретне поступке прилагођене деци и одређеном тренутку. То подразумева индивидуални стил васпитача, његов однос према деци, његово схватање детета и васпитања, систем ставова и вредности у које верује а које се у литератури најчешће тумаче у склопу појма имплицитне педагогије. Притом се под имплицитном педагогијом подразумева схватање васпитања које је код појединца формирано под утицајем личног искуства, система вредности и ставова у које дубоко верује и које може бити независно, па и супротно од експлицитне педагогије коју заступају владајући ауторитети.

Истраживања су показала (Lubeck, 1985) да на конкретне поступке васпитача у предшколским установама, како ће структурирати простор и време, избор активности и коришћење материјала и облике интеракције с

децом, одлучујући утицај има оно што су искусили изван тих установа, а то су начини на које су сами били социјализовани. Ми смо се и сопственим истраживањима уверили (Цолић, 1997, 2008) да су владајуће тенденције у институционалном подизању мале деце код нас углавном традиционалистичке, што није у складу са прокламованим програмом. Промене у схватањима особља које тамо ради, које су вероватно резултат њиховог професионалног образовања (нпр. да је дете активно, слободно, компетентно, социјално и сл.), чешће су декларативне него што се испољавају кроз њихове поступке према деци. Изгледа да се схватања која су им пренета током процеса сопствене социјализације задржавају дуже, док професионално образовање доноси само делимичне промене и корекције већ формираних ставова и система вредности.

Како свакодневни поступци васпитача произилазе из њихових идеја и концепција које имају о детету и његовом развоју, сматрамо да је веома важно испитати те представе, као и њихову историјску, социјалну и културну условљеност. Притом је неопходно направити разлику између концепције пожељне личности детета и начина подстицања њеног развоја. Ми у овом раду испитујемо замисао идеалног детета, јер из те замисли произилазе циљеви и задаци васпитања, те нас занима постоји ли раскорак са прокламованим програмом.

Циљ овог рада је да се утврди које особине деце преферирају студенти будући васпитачи, а које им мање одговарају и какве су могуће импликације њиховог опажања пожељних и непожељних особина на будући рад васпитача с децом.

## Узорак

Истраживањем је обухваћено укупно 348 студената струковних студија за образовање васпитача, подељених у три групе. Прву групу чинили су студенти друге, завршне године студија по програму двогодишњег вишег образовања ( $n_1=102$ ), а другу студенти друге године студија, у две генерације, уписани по студијском програму трогодишњег високог образовања васпитача ( $n_2=110$ , и  $n_3=136$ ).

## Поступак

Испитивање је вршено три школске године у континуитету, током зимског семестра 2007/08, 2008/09. и 2009/10.<sup>2</sup> године. Студенти су током часова вежби анонимно, писмено наводили 3-5 особина које би желели да

---

<sup>2</sup> Захваљујемо педагогу Луцији Андре што је сакупила и статистички обрадила одговоре једне генерације студената.

имају деца са којом треба да раде, а затим 3-5 непожељних особина деце. На часовима вежби усмено су анализирани сви добијени одговори, а затим су сачувани за даљу анализу. За потребе овог рада направили смо листу свих одговора студената на оба питања, израчунали учесталост јављања појединих особина деце, рангирали их и упоређивали међу собом. Такође смо упоређивали одговоре све три обухваћене групе студената.

## Резултати и дискусија

Највећи укупан број разноврсних речи којима се описују особине деце користили су студенти прве генерације трогодишњег високог образовања васпитача (укупно 144 речи), за разлику од одговора студената који су студирали по двогодишњем програму, који су употребили 83 различите речи за опис особина деце. Протумачили смо ову разлику као могући знак бољег општег образовања са којим су дошли студенти уписани по новом студијском програму. Остали смо у недоумици да ли је настала разлика резултат боље селекције студената или само особеност појединачне генерације. Резултати наредне генерације студената показали су да је вероватно у питању ово друго, јер су поменути студенти користили најмањи број речи за опис особина деце од све три испитане групе студената (свега 66 речи).

Студенти све три групе описивали су већим бројем различитих речи пожељне него непожељне особине деце. Избројали смо укупно 160 позитивних и 133 негативна одређења. То се може сматрати показатељем веће позитивне усмерености будућих васпитача, мада уочавамо и разлике између испитаних група студената. Иако су студенти прве генерације по новом програму показали да имају способност да најразноврснијим речима опишу своју концепцију детета, они су истовремено били најмање позитивно усмерени, а однос пожељних и непожељних особина које су наводили био је готово изједначен (1,08:1). Овај однос био је најповољнији код студената који су студирали по старом програму и износи 1,37:1, док је код треће групе испитаника тај однос 1,27:1.

У табели 1. приказујемо десет најчешће навођених пожељних особина деце за сваку групу студената појединачно и на нивоу целог узорка. На исти начин су представљени и најчешћи одговори о непожељним особинама деце у табели 2.

У одговорима студената о пожељним особинама деце препознајемо нека савремена схватања детета и његове природе као, на пример, да је оно друштвено биће, активно, интерактивно, комуникативно, креативно и маштовито. Навођење особина као што су *радознало* и *заинтересовано* на посредан начин показује опажање значаја унутрашње мотивације детета

да сазнаје и учи, што је такође део савременог схватања о раном учењу и образовању.

Висок ранг особине *послушност* говори о патријархалном схватању релативно великог броја испитаника о потчињеном положају детета у односу на одраслог, што је супротно савременом схватању партнерских и демократских односа у васпитању. Иако је из угла одраслог једноставније и удобније радити са послушном децом, не би требало да васпитачи васпитање заснивају само на страху од ауторитета. Често навођење особине *весело* и релативно често особине *разиграно* показује да испитаници још увек на неки начин идеализују период детињства.

**Табела 1: Десет најчешће навођених пожељних особина деце**

Ранг	Група 1. Особине %		Група 2. Особине %		Група 3. Особине %		Укупно Особине %	
1.	весело	67	весело	48	весело	49	весело	54
2.	послушно	57	послушно	39	послушно	45	послушно	47
3.	комуникат.	39	радознало	31	активно	36	друштвено	34
4.	радознало	33	дружељуб.	25	комуникат.	26	радознало	28
5.	друштвено	25	друштвено	23	заинтерес.	25	комуникат.	26
6.	заинтерес.	23	креативно	20	радознало	21	заинтерес.	23
7.	радосно	21	маштовито	20	креативно	15	активно	22
8.	причљиво	20	радознало	19	сарадљиво	12	креативно	16
9.	маштовито	18	заинтерес.	19	дружељуб.	10	маштовито	12
10.	дружељуб.	17	разиграно	15	искрено	10	разиграно	11

Наводећи непожељне особине деце, испитаници су потврдили неке ставове препознатљиве из одговора на претходно питање, као што је значај заинтересованости, комуникативности и друштвености детета, али су, нажалост, још више нагласили значај послушности деце (ове особине налазе се на списку пожељних, а њихове супротности на списку непожељних особина).

Поред тога, релативно често се као непожељне наводе особине: *размажено, агресивно, себично, тврдоглаво и неваспитано*, којима је свима заједничко да праве проблеме одраслима и отежавају њихов рад са групом деце. Ту је и особина *повучено дете*, које у принципу ником не смета, али се не уклапа у концепт колективног подизања деце у институцији. Истраживања која су се бавила интеракцијом васпитача с децом (Pianta, et al., 2005) показала су да постоје разлике између васпитача када се посматра њихов образовни ниво и искуство у раду. Васпитачи са савременијим или



прогресивнијим ставом у коме дете има централни положај (child-centered), за разлику од васпитача који су више традиционално оријентисани (adult-centered), боље су се сналазили у интеракцији с децом, било индивидуално или у групи. Верује се да је то последица бољег разумевања дететових развојних потреба, као и бољих вештина васпитача. Такође, оно може да буде последица педоцентристичког виђења у коме васпитач своје васпитно деловање налази у самом детету (Бодрошки-Спарису, 2000).

**Табела 2: Десет најчешће навођених непожељних особина деце**

Ранг	Група 1. Особине %		Група 2. Особине %		Група 3. Особине %		Укупно Особине %	
1.	размажено	74	размажено	60	незаинтерес.	56	непослушно	49
2.	непослушно	53	непослушно	49	непослушно	46	размажено	41
3.	агресивно	39	незаинтерес.	34	агресивно	31	незаинтерес.	39
4.	незаинтерес.	24	тврдоглаво	32	пасивно	17	агресивно	33
5.	себично	19	агресивно	28	ћутљиво	17	некомуник.	32
6.	плачљиво	18	себично	28	повучено	15	себично	20
7.	хиперактив.	16	загворено	26	себично	13	тврдоглаво	18
8.	тврдоглаво	15	болесно	25	тужно	12	повучено	12
9.	ћутљиво	14	некомуник.	25	тврдоглаво	8	болесно	10
10.	неваспитано	10	безобразно	21	несарадљиво	4	неваспитано	7

Ми мислимо да су наведене непожељне особине деце последица недовољног познавања развојних карактеристика деце, али и недовољног искуства у раду с децом тог узраста. Одговор *болесно* дете нас је изненадио, с обзиром на то да се последњих година у стручној и широј јавности много пише и говори о инклузивном васпитању, које очигледно још увек не схвата нити прихвата један број испитаника у овом узорку. Добијени одговор вероватно може да се тумачи и страхом васпитача да можда неће умети да се снађу уколико детету затреба помоћ због његових здравствених проблема.

Могли бисмо закључити да испитани будући васпитачи желе дете које је весело, темпераментно, али истовремено и послушно. Такође, желе радознано, заинтересовано, креативно и маштовито дете, а не желе, пре свега, непослушно, а затим ни размажено, агресивно и тврдоглаво дете. Желе да деца буду друштвена и комуникативна, док је повученост непожељна особина. Физичке особине изгледа нису много значајне. Када се погледају сви добијени одговори, може се запазити већи број особина које се односе на социо-емоционалну него на интелектуалну сферу развоја детета. Интерпретација детета као превасходно социјалног и емоционалног бића,

уз занемаривање других аспеката развоја, могла би бити опасна и имати за последицу да се у непосредном раду с децом не поклања довољно пажње и не пружају адекватни подстицаји за когнитивни развој деце.

### **Закључак**

Васпитачи у свом раду, свесно или несвесно, подржавају оне особине деце које сматрају вредним, исправним, пожељним и тиме врше значајан утицај на формирање личности нових генерација. На основу података из литературе и личног искуства, можемо констатовати да овакви ставови и веровања васпитача о томе шта је пожељно/непожељно одређују њихове практичне васпитне поступке у већој мери него прописани програми. Иако ова уверења настају у међусобном деловању бројних друштвених и индивидуалних фактора, она могу делом да укажу и на ефекте постојећег система васпитања и образовања васпитача.

Добијени резултати не дозвољавају да се донесу општији закључци о природи проблема који је испитиван. За доношење таквих закључака било би неопходно извршити испитивање на репрезентативнијем узорку, и то тако што би се поред концепције пожељног детета упоредо испитивали и васпитни поступци којима се подстиче њихов развој и васпитање.

Међутим, већ и резултати овог истраживања показују да је концепција о пожељним особинама детета испитаних студената – будућих васпитача умногоме повезана с утицајима којима су они били изложени током одрастања. То значи да васпитачи током свог школовања (бар до друге године студија) још нису усвојили довољно научних знања о детету и његовом развоју која би могла битије да мењају њихов систем вредности усвојен у процесу сопствене социјализације. Истраживања Беркове показују да су виши ниво и квалитетније образовање васпитача позитивно повезани са посвећеношћу струци, оријентацијом ка детету и стимулативним, али не директивним понашањима према деци. Оно је такође повезано са смањењем рестриктивности, већим подстицањем дететовог развоја, нарочито дететових вербалних вештина и коришћењем индиректних облика вођења детета (Berk, 1985).

Поред тога, намеће се и питање селекције кандидата за упис у школе за васпитаче, поготово када видимо да су испитаници из нашег узорка који су били „најречитији“ истовремено били и најмање позитивно усмерени. То указује на то да питање одабира и селекције кандидата приликом уписа у школу за васпитаче још увек није адекватно решено. Наше мишљење је да пажњу треба посветити селекцији будућих студената приликом конкурса за упис у школе за васпитаче, а исто тако и приликом запошљавања, при чему нарочити значај треба дати карактеристикама личности.

Што се тиче самог програма струковних студија за васпитаче, мислимо да би требало још више радити на осавремењавању садржаја, а нарочито *метода* образовања будућих васпитача. Посебну пажњу требало би обратити на стицање увида и самоувида у сопствене особине личности студената и начине на које су они сами били васпитавани. Ваља имати на уму и шири друштвени контекст, чији је перманентан утицај свакако значајан за формирање система вредности будућих васпитача и њихових идеала којима ће тежити у свом раду с децом.

## Литература

- Berk, L. (1985). Relationship of caregiver education to child-oriented attitudes, job satisfaction, and behaviors toward children, *Child Care Quarterly*, 2, 103-110.
- Бодрошки-Спариосу, Б. (2000). Схватање дечије природе у педоцентристичкој педагогији – становишта Русоа и Дјуија. *Настава и васпитање*, 49, 469-482.
- Цолић, В. (1997). Дечје јаслице – гледане из антрополошког угла, Филозофски факултет. Београд: Институт за педагогију и андрагогију.
- Цолић, В. (2008). Шта покушавамо рећи малој деци. Нови Сад: ДОО Дневник.
- Lubeck, S. (1985). Sandbox society – Early education in black and white America – A comparative ethnography. London and Philadelphia, The Falmer Press.
- Pianta, R. et al. (2005). Features of pre-kindergarten programs, classrooms, and teachers: Do they predict observed classroom quality and child-teacher interactions?, *Applied Developmental Science*, 3, 144-159.
- Правилник о Општим основама предшколског програма. (2006). Београд: Просветни преглед.

*Подаци о ауторима:*

*Др Весна Цолић, доктор педагошких наука,  
професор струковних студија на Високој школи струковних студија за  
образовање васпитача у Новом Саду, 21000 Нови Сад, Петра Драпишина 8,  
colic.vesna@gmail.com*

*Др Сања Нишевић, доктор психолошких наука,  
професор струковних студија на Високој школи струковних студија за  
образовање васпитача у Новом Саду, 21000 Нови Сад, Петра Драпишина 8.  
sanjanisevic@neobee.net*

## ПРИКАЗИ

Ивана Луковић<sup>1</sup>  
Филозофски факултет  
Београд

UDK-  
ID  
Приказ дела  
НВ.ЛХ 2.2011.  
Примљен: 31. II 2011.

### КЛАСИЧНИ СЛУЧАЈЕВИ ИЗ МЕДИЦИНСКЕ ЕТИКЕ: ОПИС СЛУЧАЈЕВА КОЈИ СУ УОБЛИЧИЛИ МЕДИЦИНСКУ ЕТИКУ СА ЊИХОВОМ ФИЛОЗОФСКОМ, ПРАВНОМ И ИСТОРИЈСКОМ ПОЗАДИНОМ

Аутор: Грегори Е. Пенс  
Издавач: ЈП Службени гласник, 2007.

Издавачка кућа “Службени гласник“ објавила је књигу „Класични случајеви из медицинске етике: опис случајева који су уобличили медицинску етику са њиховом филозофском, правном и историјском позадином“, аутора Грегорија Е. Пенса. Књига припада едицији „Примењена етика“ коју уређује проф. др Јован Бабић, а на српски језик су је превели Растко Јовановић и Мирослава Анђелковић. Аутор књиге Грегори Е. Пенс сврстава се у најпознатије светске етичаре. Од 1976. године ради као професор филозофије на Медицинском факултету и на Одељењу за филозофију Универзитета Алабама у Бирмингему. Тежиште књиге је на приказу медицинских случајева који су узнемирили светску јавност XX века. Морални разлози су их конституисали као правне преседане. Једном донето правно решење у вези са датим случајевима одредило је понашање људи у свакој истоветној или сличној ситуацији касније, најпре у САД-у, а затим и у другим деловима света.

Непосредно, књига није писана као педагошко штиво и питања васпитања и образовања нису у њеном фокусу. Међутим, мора се приметити да садржај који аутор представља има значаја и за педагошку праксу. Реч је о питањима која се баве човеком и његовом суштином, питањима наше одговорности и обавеза као грађана модерног друштва, као родитеља, супружника или детета у ситуацијама одлучивања о наставку или окончању

<sup>1</sup> ivlukovic@yahoo.com

живота нама блиских особа или, пак, нашег живота. Несумњиво, важну улогу у дистрибуцији права и дужности у овим околностима имају медицински радници и правна лица, али је природа датих питања таква да изискује и педагошки став.

Сва поглавља књиге сврстана су у четири интегрална дела. Први део носи назив „Класични случајеви о смрти и умирању“ и обухвата поглавља која приказују драматичне животне ситуације и болно суочавање са питањима: када престаје живот, а почиње смрт; да ли је нека особа жива ако само апарати одржавају њено тело у животу; каква су права породице да доноси одлуке о томе када медицинска интервенција престаје да буде лечење и постаје „мучење“; каква је улога породица, лекара, и судова у тим ситуацијама? Одговори на та питања захтевали су одговоре на нека старија: шта је особа; који су критеријуми за мождану смрт; како заштитити некомпетентне пацијенте? Одговоре које нуде медицина, право и етика можемо пронаћи у овом делу књиге.

На почетку поглавља које носи назив „Захтев да се умре“, приказују се схватања самоубиства кроз историју филозофије. Тако сазнајемо да су Августин, Аквински и Кант били противници самоубиства, док су идеју окончања властитог живота бранили Сократ, Монтењ, Спиноза, Дон и Хјум. Данас већина људи умире од дуготрајних неизлечивих болести, тако да могућност окончања властитог живота постаје значајно питање за многе људе. Они који самоубиство подржавају сматрају да појединац који није задовољан квалитетом свог живота има право да се одлучи на такав корак. У неким ситуацијама, појединци се обраћају лекару за помоћ у окончању свог живота. У поглављу које приказује управо примере самоубиства уз помоћ лекара описују се и спорови који су се 30 година водили око овог питања и који су окончани легализацијом тог чина у неким земљама света (Холандија, Белгија и Орегон; легалност таквог поступка у одређеним околностима постоји у Швајцарској и Француској). Прописи у земљама које допуштају самоубиство уз помоћ лекара постављају одређене услове под којима се оно може сматрати легалним. Етичка питања која покрећу разматрани случајеви у овом поглављу су: да ли је окончање живота уз помоћ лекара лоше по себи; да ли се може говорити о разлици између убијања и пуштања појединца да умре; да ли би тешко оболелом пацијенту требало дати могућност да одабере начин на који ће умрети?

Други део књиге носи назив „Зачетак живота – класични случајеви“. Поглавља која су обухваћена овим делом се односе на абортус, асистирану репродукцију и клонирање. У овом поглављу се разматрају когнитивни, генетски и неуролошки критеријуми као критеријуми којима се можемо руководити у одређењу особе и спрам којих прекид трудноће може бити

моралан или неморалан чин. Пенс отвара питање хитне контрацепције и с правом се пита да ли је она упоредива с абортусом. Уколико се претпоставља да се чин оплодње већ могао десити, хитна контрацепција не дозвољава усађивање ембриона у ткиво материце. Аутор оцењује да се овде назив „контрацепција“ уводи како би се жени, родитељима и лекарима пружила могућност да себе не виде као учеснике у абортусу.

Рођење Луизе Браун, прве „бебе из епрувете“ пример је којим се отвара поглавље о асистираној репродукцији. Поред ове методе која подразумева да су родитељи донори ћелија потребних за остваривање зачећа, говори се и о трансферу јајних ћелија узетих од младих жена донора, замрзавању ембриона и сурогат мајчинству. Пенс истражује да ли асистирана репродукција наноси штету детету које ће се на тај начин зачети. Ако као критеријум узмемо оно што је у најбољем интересу детета, готово сва рођења помоћу асистиране репродукције постају морално допустива.

Наредно поглавље је посвећено питању борбе за ембрионе и матичне ћелије. Борба за ембрионе, у ствари, тиче се финансирања истраживања на абортираним фетусима уз сагласност жене која прекида трудноћу. Интерес државе у оваквој врсти истраживања постоји, јер истраживања на ембрионима повећавају успешност и сигурност процедура којима се смањује неплодност и могу да помогну лекарима да схвате како долази до оболевања од рака код деце и одраслих. Матичне ћелије су примордијалне ћелије које имају потенцијал да се развију у било коју врсту диференцираног људског ткива. Иако се у почетку веровало да се оне могу наћи само код ембриона, новија истраживања показују да их имају и одрасле особе. Ова тема повлачи крупно питање да ли је ембрионе морално користити у медицинским истраживањима. Пенс се бави детаљном анализом аргумената који такву праксу подржавају и оних који је не одобравају.

И најзад – клонирање. Пенс у поглављу посвећеном овој осетљивој теми данашњице разбија митове да се клонирањем ствара особа која је већ постојала, да клонови уопште неће бити особе и објашњава због чега клонирање неће имати утицај на генетски потенцијал. У наставку се разматрају аргументи против клонирања људи међу којима су религијски, аргумент који се позива на високу стопу абнормалности која прати покушаје клонирања, аргумент да је клонирање неприродно, потом да особа не стиче право на јединствени генетски материјал. Први директан аргумент „за“ репродуктивно клонирање је добробит детета, што је из педагошког угла веома занимљиво. Добробит се огледа у чињеници да ће дете бити жељено, и врло вероватно здраво (јер ће родитељи највероватније бирати „здрав генетски потенцијал“). Остали аргументи су они који претпостављају да ће постојање јаче генетске везе родитеља и потомка бити добро по себи (што истражи-

вања и потврђују), да је многим паровима репродуктивно клонирање једини начин да добију своје дете, а ту је и Ролсов аргумент да када држава каже да се на неке начине не можемо размножавати, тиме се нарушавају наше грађанске слободе. Поглавље се завршава коментаром да је репродуктивно клонирање једна од најемоционалнијих и, последично, најполитизованијих тема у последњих сто година.

Контroversна и болна тема пуштања новорођенчади с инвалидитетом да умру обухваћена је наредним поглављем књиге. Иако ова тема отвара читав низ моралних питања, можда је међу најважнијима питање разлике између чедоморства и ускраћивања лечења. Искуство показује да многи људи не сматрају да су чедоморство и ускраћивање лечења упоредиви. Како се истиче, прекинуто лечење имплицира веће поштовање живота и доводи родитеље и лекаре у ситуацију да „проживе“ спору смрт бебе с инвалидитетом. Непостојање јединственог критеријума у одређењу појма „особа“ држи нас далеко од налажења најбољег решења којим бисмо у свакој истоветној или сличној ситуацији били етички задовољни. Актуелни трендови у педијатрији дају шансу лечењу свих беба са хендикепом осим случајева који се оцене „најбезнадежнијим“.

Трећи део књиге носи назив „Класични случајеви о истраживању и експерименталним терапијама“ и започиње поглављем које се односи на експерименте у којима се животиње користе као субјекти. Да би се могла проценити моралност експерименталних поступака над животињама, мора се одговорити на питање имају ли животиње осећања, да ли поседују свест или душу? Да ли је живот човека изједначен са животом животиње? То су нека од питања којима се у овом поглављу посвећује пажња. Многи експерименти на животињама су замишљени тако да имају непосредне клиничке користи за људе и у томе се видела њихова научна вредност. Таква истраживања још увек нису укинута, али су формиран комитети који покушавају да смање број животиња обухваћених експериментима и да умање количину бола којој се животиње излажу.

Наредно поглавље се бави експериментима на људима. Објашњава се зашто су нацисти, посебно лекар Менгеле, симбол медицинског зла. Читаоци се упознају са детаљима који су откривени у вези са проучавањем нелеченог сифилиса код више стотина сиромашних Афроамериканаца, у периоду између 1932. и 1972. године у Таскегију, САД. Етичка питања која је покренуо тај случај тичала су се расизма, обмане пацијената и непостојања обавештеног пристанка за укључивање у експеримент. Низ спорних медицинских истраживања наставља се описивањем још неких експеримената вршених у Америци и Африци.

Дванаесто поглавље се бави проблемом замене срца код одраслих. Пенс прати напредак у проучавањима могућности успешних трансплантација срца код људи, бави се питањима трошкова пресађивања срца и њихове оправданости с обзиром на исходе. Дискусија се допуњује питањем који критеријум смрти донора би требало усвојити да би се обезбедило срце у најбољем стању за пресађивање? Један од одговора налази се у Питсбуршком протоколу који се посебно разматра. Тема о пресађивању срца се у наредном поглављу наставља темом алокације органа за трансплантацију која је посебно етички релевантна, јер подразумева да пронађемо решење у ситуацији када постоји већа потражња за органима за трансплантацију него понуда. Ко ће имати предност? Коме ће се дати шанса да продужи свој живот? Пенс на примеру Комитета за политику пријема који ће доносити одлуке о избору пацијената за дијализу говори о сложености такве праксе.

У наставку књиге приказују се два случаја која су подразумевала да се трансплантација изводи код одојчади. У првом случају који се описује срце павијана је пресађено беби Фе. У другом случају, родитељи аненцефалног одојчета Терезе желели су да њено срце дају другој беби. Први случај је изазвао велике полемике управо из разлога што се доводи у везу са питањем да ли су животи животиња и људи једнако вредни, односно да ли је и павијан као и беба Фе имао своја права у датој ситуацији? Пресађивање органа са павијана до данас није дало успешан исход. У другом случају, Тереза је рођена као аненцефалична беба. Аненцефалија се сматра једним од најтежих урођених поремећаја зато што беби недостају виши делови мозга неопходни да би се она могла означити *особом*. Такве бебе обично живе кратко (изузетно, могу поживети годину дана). Онтаријски протокол који се у књизи представља покушај је да се утврде околности под којима бебе рођене с оваквим оштећењем могу бити даваоци органа. Издвојимо етичка питања која су овде у првом плану: да ли је морално исправно одојчад користити као даваоце органа с обзиром на њихову беспомоћност? У којој мери смо спремни да променимо наше критеријуме о личности да бисмо створили више органа за трансплантацију?

Четврти део књиге се бави класичним случајевима о индивидуалним правима и јавном добру. Прво поглавље овог дела говори о затварању особа у психијатријске установе против њихове воље. У случају О'Конор против Доналдса из 1975. године донета је судска одлука којом се утврђују услови неопходни за недобровољно затварање: душевно обољење особе и опасност по друге или опасност по себе (претња самоубиством; велико занемаривање основних потреба), при чему је обавеза институције за смештање таквих лица да обезбеди најмање рестриктивну средину. У наставку поглавља се описује случај Џојс Браун, бескућнице која је без сопственог пристанка



смештена у психијатријску болницу. Кроз опис овог случаја отварају се питања ко је компетентан пацијент који може да пристане на лечење или га одбије, а ко, пак, није компетентан? Како знамо да ментално оболела особа пати и на основу чега верујемо да би лечење било добро за њу?

Шеснаесто поглавље књиге бави се етичким питањима у вези са генетским болестима. На почетку, Пенс упознаје читаоца са достигнућима у генетичким проучавањима. Потом сажето описује покрет еугенике, указујући на његов утицај на законодавство у САД-у у периоду од почетка до тридесетих година двадесетог века. Пенс објашњава зашто су еугеничке тежње неосноване и како је непознавање генетике у време деловања тог покрета дозволило развијање њихових заблуда. Следећа поглавља објашњавају шта значи генетско испитивање и показују да је коначни циљ таквих претрага откривање стварног присуства или одсуства гена који проузрокује одређену болест. Генетска испитивања су горућа тема данас када се интензивно трага за леком за неке неизлечиве болести које односе велики број жртава (на пример, рак и Хантингтонова болест). Етичка питања која су сабрана у овом поглављу тичу се одлуке појединца да се подвргне испитивању и сазна да ли је носилац одређеног гена, односно одлуке да се не подвргне испитивању. Зашто неко не би желео да сазна да ли је носилац гена који проузрокује болест која је усмртила његове рођаке? Показује се да особа може да прихвати „идентитет болесника“ што би омело њено нормално функционисање касније. У америчком друштву се као убедљив разлог за одбијање тестирања наводи и дискриминација у погледу здравственог осигурања. Генетско испитивање Пенс представља и као породично питање што, може се рећи, има и одређену педагошку тежину. У наставку Пенс упозорава да је гледиште „један ген – једна болест“ ипак упрошћено и да гени носе потенцијал да се одређено својство или болест развије, али да је утицај околине на коначан исход изузетно велики. Код деце, на пример, у току прве две године гени уобличавају изванредан број одговора организма, али оно што се догађа зависи у знатној мери од родитеља, исхране и других спољних чинилаца. Поглавље се завршава упознавањем читалаца са значењем генске терапије и с историјатом њене примене у лечењу болести код људи.

Претпоследње поглавље у књизи посвећено је спречавању глобалног ширења сиде. Два полазна етичка питања у вези са заустављањем сиде тичу се хомосексуалног понашања и делотворности програма “замене игала” код интравенских наркомана. Треће питање је зашто смо дозволили да се не прате контакти особа заражених ХИВ-ом као што се то чини код других полно преносивих болести (објашњава се да је разлог снажан притисак геј активиста да се од тога одустане). У наставку се разматрају неке од стратегија за заустављање ширења ХИВ-а у свету. Међу њима своје место има

и педагошка стратегија која подразумева информисање, пре свега полно активне популације, о природи болести, подизање свести о облицима ризичног понашања, као и о начинима заштите. Како Пенс истиче, напори у образовању о сиди усредсређују се на прикупљање безбедних залиха крви за трансфузију, образовање оних који дају ињекције користећи шприцеве и игле, на апел за давањем малих доза АЗТ-а ХИВ позитивним трудницама како би се спречило преношење вируса на њихове бебе, као и на имплементацију програма о замени игала међу корисницима наркотика. У домену ове стратегије су и напори усмерени на побољшање живота жена у оним земљама у којима су још увек нељудски третиране. Подршку педагошком приступу омогућавају медији путем којих се дати садржаји могу пренети јавности. Досадашњи напори те врсте у Тајланду и Уганди омогућили су да се стопа инфекције ХИВ-ом умањи за 50-89%! Иако је реч о програмима који доста коштају, постигнути резултати их оправдавају и подстрек су за њихово даље развијање.

Последње поглавље у књизи бави се питањима реформе америчког здравственог система. Читаоци се упознају са проблемима здравствене заштите у САД-у, а етичка питања се доводе у везу са одређењима премија осигурања. Пенс разматра предлог реформе здравства, предлог закона о здравственој заштити и контролисане планове здравствене неге.

Књига Г. Е. Пенса бави се непролазним питањима живота, друштва и човека као јединства. Њено тежиште је на великом броју сложених питања, можда најтежих са којима се у животу можемо суочити. Упркос томе, и упркос свом обиму, чита се у даху. У рукама реализатора образовно-васпитног рада у школи и породици ова књига постаје једна врста водича. Показује нам пут који је људска мисао прошла бавећи се суштинским питањима живота, стигавши до данашњег становишта. Од свог првог објављивања, она не престаје да привлачи пажњу филозофа, социолога, лекара, правника, просветних радника, корисника здравствених услуга... Заправо, сваког од нас. Године пред нама остају године њене промоције.

*Подаци о аутору:*

*Ивана Луковић, асистент, Филозофски факултет у Београду  
ivlukovic@yahoo.com*

Александра Павић Панић<sup>1</sup>  
Школа језика „Little Children Academy“  
Београд

UDK-  
ID  
Приказ дела  
НВ.ЛХ 2.2011.  
Примљен: 15. II 2011.

## ARTISTS AND THE WORLD OF ART ДРУГО ДОПУЊЕНО ИЗДАЊЕ

Аутор : Др Слободанка Ђолић  
Издавач: Завод за уџбенике и наставна средства, Београд, 2005.

Уџбеник *Artists and the World of Art* аутора др Слободанке Ђолић јединствен је како по намени тако и по садржају изабраних наставних јединица. Намењен је студентима уметничких факултета, академија и високих струковних школа. Уметност је, иначе, област за коју можемо рећи да се налази на граници оног што називамо свакодневним језиком и стручног, уметничког, израза изражавања. Посматрано с те стране, уџбеник припада области наставе страних језика коју називамо стручном, или *English for Specific Purposes (ESP)*.

Уџбеник *Artists and the World of Art* се користи на Факултету примењених уметности у Београду, али се истовремено примењује и у настави на другим факултетима визуелних уметности и академијама. Поред своје специфичне намене и стручног регистра (*twill* – тканина са дијагоналним пругама, *gilt* – позлаћен, *embroidery* – вез) прожет је и регистром општег језика. Та граница између језика у функцији струке и општег језика је неприметна, захваљујући напорима аутора да створи квалитетан, користан и за учење енглеског језика примамљив уџбеник с интересантним садржајима. Пажљиво бирајући садржаје из језика и уметности, аутор је у потпуности успео да на веома софистициран начин спој општег језика са језиком струке искористи за проширене циљеве употребе и намене уџбеника, тако да сви заљубљеници у уметност могу користити овај уџбеник како за учење страног језика, тако и за уживање.

Др Слободанка Ђолић, изузетан стручњак у области примењене лингвистике и методике наставе енглеског језика, успела је кроз практичан

<sup>1</sup> aleksandra.pavic@gmail.com

рад са студентима, послушкујући њихове потребе и пратећи развој методике наставе енглеског језика у функцији струке у свету, да овај уџбеник сачини по мери студената визуелних уметности и да га на тај начин учини јединственим и другачијим од других како домаћих, тако и страних уџбеника.

Прегледом уџбеника добија се утисак да представља како по садржини, тако и по визуелном утиску који оставља изванредан вид уметности, односно уметничког израза самог аутора др Слободанке Толић. Допуњено издање је проширила темама које су блиске и занимљиве студентима уметничких факултета и школа. Веома је значајно што се у овом издању налази додаток са решењима граматичких вежбања чиме се олакшава студентима самосталан рад. Ново, прерађено и допуњено издање је тежња аутора да уџбеник учини савршенијим, модернијим и примеренијим корисницима, тј. студентима, склапајући на тај начин мозаик који је саткан, поред осталог, и од пажљиво одабраних текстова поезије и прозе који су праћени живописним илустрацијама у боји.

Уџбеник *Artists and the World of Art* има укупно 188 страница и састоји се од следећих делова: предговор; дванаест тематских јединица; решења граматичких вежбања; петнаест текстова за додатно читање код куће и даље надограђивање уметничког регистра; десет текстова за забаву, читање и писање у циљу проширивања вокабулара општег енглеског језика; додаток са кратким биографским подацима о уметницима који се помињу у текстовима; додаток са објашњењима одређених симбола у уметности; додаток са терминима за различите називе боја и њихових нијанси и, на крају, глосар са фонетском транскрипцијом речи.

У предговору аутор концизно представља ново допуњено и прерађено издање књиге, истичући да је уџбеник „добио изглед савременог уџбеника који задовољава потребе студената за усавршавањем језика у области уметности“.

Најобимнији део уџбеника (стр. 11-110) чини дванаест тематских јединица (*unic*): *Art in Life*, *Art in Natural Surrounding*, *Artists Make It Perfect*, *The Mind's Beauty*, *Developing Painter's Personality*, *Poetics in Art*, *Recalling the Smile Her Eyes Began*, *The Beauty of the Day*, *The Occult in Art*, *The Cradle of European Art and Civilization*, *Following the Trail of Discovery: European Civilization and Black and White*. У њима су представљене различите уметничке епохе, уметнички правци и њихови представници, као и главна обележја тих периода и праваца. Текстови су аутентични и пуни надахнућа. На пример, у трећој тематској јединици која носи назив *Artists make it perfect* (*Уметници га /свет/ чине савршеним*), говори се о Огисту Родену који је непрестано трагао за истином и који је инспирацију проналазио у ренесансним ствараоцима, пре свега у Микеланђеловим делима, остваривши

велики утицај на долазеће генерације скулптора. Роден и његови ученици разговарају на тему корисности уметника и уметности уопште. Роден сматра да својим радом чини свет забавнијим и пријатнијим за свакога, каже да су уметници они који утичу на то да свет изгледа савршено место за живот. На основу текстова студенти развијају дискусије и пишу саставе везане за уметност, њен смисао и значење. У овом делу се налазе и два пасуса која говоре о значењу уметности а чији су аутори студенти факултета примењених уметности у Београду. Свака тематска јединица је конципирана на исти начин тако што текстове прате слике и стихови који нуде интересантне теме за разговор и писање есеја. У циљу даљег усавршавања језичких вештина, следи одређени вокабулар и обрада непознатих речи кроз лексичке парове (*vocabulary difficulties*) – антониме, односно речи супротног значења или тзв. лажне парове, односно речи које су семантички сличне али употребно различите (*accompany/company, pupil/student...*). Потом следе одређене граматичке јединице с објашњењима, примерима и вежбањима. Након овог дела следи кључ са решењима (стр. 111-123) за сва вежбања из поменутих дванаест тематских јединица.

Следећи део уџбеника (стр. 125-141) чине текстови који су намењени за додатно читање и подељени су у два подналова – *Схватате значења уметности (Understanding the Meaning of Art)* и *Српски споменици уметности у манастирима (Serbian Monuments of Art in Monasteries)*. Они су везани за уметност и богат су извор уметничког регистра. Циљ овог дела уџбеника је даље развијање и усавршавање језичких вештина и надограђивање вокабулара у функцији струке. Први поднаслов обухвата седам текстова. У њима можете, између осталог, прочитати о ванвременом осмеху Мона Лизе, о најтежем облику уметности – скулптури, о Ћотовим фрескама. Друга група текстова састоји се од осам краћих описа српских манастира и цркава које прати фотографија. Описани су манастири Грачаница, Хопово, Љубостиња, Милешева, Студеница, манастир Светог Наума, као и цркве Светог Аранђела и Богородице Љевишке.

*Текстови за забаву, читање и писање (Texts for Amusement, Reading & Writing)* (стр. 143-164), како сам наслов каже, намењени су уживању и разоноди, пружајући могућност за даље усавршавање енглеског језика, али у овом делу је акценат стављен на проширивање вокабулара општег енглеског језика..

Додаци на крају књиге су веома значајни студентима јер им омогућавају да лакше и боље разумеју текстове, а самим тим и да лакше изразе своје креативне идеје на енглеском језику како кроз писмену, тако и кроз усмену форму. Они овде могу наћи неке додатне информације везане за животе уметника и за уметничку симболику, затим називе за разне нијансе

боја са фонетском транскрипцијом и преводом (*crimson* – пурпуран, *lurid* – сивкасто црвен, *sallow* – бледожут), као и изговор речи из текстова и њихово значење у конкретном контексту (*juggler* – жонглер, *scaffolding* – скела, *undecipher* – неодгонетнут).

Приказ уџбеника *Artists and the World of Art* не би био потпун уколико не бисмо поменули његову техничку опремљеност. Опрема нас не може оставити равнодушним – пластифицирани повез и илустрације у боји су само неки од квалитета по којима се овај уџбеник истиче и разликује од других. Са методолошке тачке гледишта, илустрације су значајне јер подстичу студенте на размишљање, пружају им слободу да остваре креативност и пусте машти на вољу, увежбавајући и усавршавајући језичке вештине, као што су, на првом месту, говорење и писање (*speaking and writing*). Студентима ликовних и примењених уметности, кроз велику палету визуелних садржаја, овај уџбеник омогућава развијање способности уметности писања и изражавања на страном језику. Студенти лакше и смисленије уче јер понављају стручни вокабулар и одређене граматичке јединице, а научено градиво без тешкоћа уклапају у нове контексте, развијајући флуентност и прецизност у изражавању на страном језику (*fluency and accuracy*). Посебну драж књизи дају стихови из Библије, као и стихови познатих светских писаца попут Вордсворта (*William Wordsworth*), Е. Томаса (*E. Thomas*), Тороа (*Henry David Thoreau*), Ларкина (*Philip Larkin*), Драјдена (*John Dryden*), Шекспира (*William Shakespeare*) и многих других.

Уџбеник *Artists and the World of Art* дело је уметника др Слободанке Ђолић, која је у потпуности успела да с једне стране створи један користан уџбеник за учење енглеског језика као страног на уметничким факултетима, а с друге стране да направи штиво у којем ће моћи да уживају сви они који воле уметност. Општи закључак је да је аутор прави иноватор када је у питању уџбеник намењен студентима визуелних уметности код нас, јер је успео да створи јединствен уџбеник по намени и садржини. Уџбеник је визуелно и садржајно веома квалитетно одрађен. Садржи велики број илустрација у боји и доста занимљивих текстова и стихова. Аутор је веома успешно и са добром мером успео да споји језик струке и општи енглески језик. Граматичке јединице су биране у корелацији с осталим садржајима у књизи. Такође, веома је занимљиво и иновативно решење везано за обраду нових речи из лекција – кроз лексичке парове.

*Подаци о аутору:*

*Александра Павић Панић, дипломирани професор енглеског језика и књижевности – Мастер, Школа језика „Little Children Academy“, Београд  
Адреса: Студентска 37А/8, 11 070 Нови Београд, aleksandra.pavic@gmail.com*

## НАСТАВА И ВАСПИТАЊЕ

### УПУТСТВО ЗА АУТОРЕ ПРИЛОГА

#### Достављање рада

Рад треба доставити редакцији у **електронској форми**, на адресу Педагошко друштво Србије, Теразије 26, 11000 Београд, са напоменом „За часопис“, **mail: pds\_bgd@eunet.rs**.

**Радови се достављају у Word 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. 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 и електронску контакт адресу.**

## Позиви на литературу - референце

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

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

књига:

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

чланак у часопису:

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

прилог у зборнику:

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

енциклопедијска или речничка издања:

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

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

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

## Оцењивање радова

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



# JOURNAL OF EDUCATION

## CONTRIBUTORS' NOTES

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

### Style Sheet

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

**The paper should not exceed 16 pages, and should contain:** (1) Title, (2) Abstract, (3) Body of the text, and (4) References/Bibliography. 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](http://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**.

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.

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

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

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

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

Журнал выходит 4 раза в год.

*Настава и васпитање* не плаћа општи порез на промет.  
Часопис има ранг *међународног*.

Часопис излази уз финансијску помоћ Министарства за науку и технолошки развој Републике Србије

*Претплата на рачун 125-456-89*

*Financial Assistance:*

Ministry of Science and Technological Development  
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