

ПЕДАГОШКО ДРУШТВО СРБИЈЕ

Настава и васпитање

UDK 37 ISSN 0547-3330 Београд
НВ год. LX Број 3. стр. 345-544 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
др Саша Дубљанин

ГЛАВНИ И ОДГОВОРНИ УРЕДНИК

др Гордана Зиндовић Вукадиновић

Лектор: Татјана Догдибеговић

Преводиоци

За енглески језик др Анђелка Игњачевић

За руски језик др Дара Дамљановић

Секретар редакције

Маја Врачар

Компјутерска припрема и коректура:

Предраг Вучинић

За издавача:

Биљана Радосављевић

Штампа: VIDGRAF, Београд

PEDAGOGICAL SOCIETY OF SERBIA

Journal of Education

UDK 37 ISSN 0547-3330 Belgrade
JE Year LX No. 3. p. 345-544 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, Ph.D.

EDITOR-IN-CHIEF

Gordana Zindović Vukadinović, Ph.D.

Language editor: Tatjana Dogdibegović

Translators:

Andjelka Ignjačević, Ph.D. (English)

Dara Damljanovic, Ph.D. (Russian)

Secretary

Maja Vračar

Design and typeset:

Predrag Vučinić

For the publisher:

Biljana Radosavljević

Printing: VIDGRAF, Belgrade

Настава и васпитање

UDK 37

ISSN 0547-3330

Београд

НВ год. LX

Број 3. стр. 345-544

2011.

САДРЖАЈ

<i>Снежана Маринковић: Активност ученика у светлу развојних теорија учења</i>	349
<i>Лидија Радуловић, Милица Митровић: Зашто су наставне методе у нашим школама недовољно разноврсне?</i>	367
<i>Весна Анђелковић, Татјана Стефановић-Станојевић, Снежана Видановић: Одрастање у периоду транзиције: афективно везивање и потреба за тражењем узбуђења</i>	378
<i>Наталија Николајевна Давидова: Координација рада опште-образовних установа оријентисаних на иновациони развој</i>	393
<i>Костовић Светлана, Зуковић Слађана, Боровица Тамара: Инклузивно образовање и школски контекст</i>	406
<i>Бранислав Бројчин, Слободан Банковић, Мирјана Јапунца-Милисављевић: Социјалне вештине деце и младих с интелектуалном ометеношћу</i>	419
<i>Ксенија Станимиров, Бранка Јаблан, Александра Грбовић: Припрема средњошколаца за школовање са вршњацима оштећеног вида</i>	430
<i>Мирјана Станковић-Ђорђевић, Јелисавета Тодоровић: Контекстуални модел родитељских васпитних утицаја</i>	443
<i>Софија Маричић, Горана Старијаи: Иницијално образовања учитеља у европским земљама</i>	461
<i>Жељко Вучковић: Студенти гугл-генерације: педагошки и етички аспекти коришћења интернета у високошколском образовању</i>	472
<i>Милана Пантелић, Анђелија Ивков-Џигурски, Владимир Стојановић: Интересовање студената за садржаје који се односе на заштиту животне средине</i>	484
<i>Светлана Шпановић: Индивидуализована настава у теорији и пракси</i> .	500
<i>Марјана Пардањац, Драгица Радосав: Ефикасност примене образовног рачунарског софтвера “Сахариди” у настави хемије</i>	515
<i>Ненад Вуловић: Диференцијација геометријских садржаја и активно учење у почетној настави математике</i>	529
<i>Упутство за ауторе прилога</i>	540

Journal of Education

UDK 37

ISSN 0547-3330

Belgrade

JE Year LX

No. 2. p. 345-544

2011.

CONTENTS

<i>Snežana Marinković: Students' activities in the light of developmental theories of learning</i>	349
<i>Lidija Radulović, Milica Mitrović: Why do teaching techniques in our school lack in diversity?</i>	367
<i>Vesna Andjelković, Tatjana Stefanović-Stanojević, Snežana Vidanović: Growing up in the period of transition: affective attachment and sensation seeking in adolescents</i>	378
<i>Natalija Nikolajevna Davidova: Coordinating work of educational institutions oriented towards innovative development</i>	393
<i>Kostović Svetlana, Zuković Sladjana, Borovica Tamara: Inclusive education and school context</i>	406
<i>Branislav Brojčin, Slobodan Banković, Mirjana Japundža-Milisavljević: Social skills of children and the young with intellectual impairment</i>	419
<i>Ksenija Stanimirov, Branka Jablan, Aleksandra Grbović: Preparing highschoolers for coeducation with peers with impaired eyesight - workshop approach</i>	430
<i>Mirjana Stanković-Djirdjević, Jelisaveta Todorović: Contextual model of parental educational influences</i>	443
<i>Sofija Maričić, Gorana Starijaš: Initial teacher education in european countries</i>	461
<i>Željko Vučković: Google-generation students: pedagogical and ethical aspects of the internet use in high education</i>	472
<i>Milana Pantelić, Andjelija Ivkov-Džigurski, Vladimir Stojanović: Students' interestedness in environmental contents</i>	484
<i>Svetlana Španović: Views on individualized teaching</i>	500
<i>Marjana Pardanjac, Dragica Radosav: The efficiency of the application of the educational computer software "Saccharide" in chemistry teaching</i>	515
<i>Nenad Vulović: Differentiation of geometric contents and active learning in the initial stage of teaching mathematics</i>	529
Notes for contributors	542

Обучение и воспитание

UDK 37

ISSN 0547-3330

Белграде

НВ год. LX

Номер 3. стр. 345-544

2011.

СОДЕРЖАНИЕ

<i>Снежана Маринкович: Активность учащихся в свете развивающих теорий учения</i>	349
<i>Лидия Радулович, Милица Митрович: Почему методы обучения в наших школах недостаточно разнообразны?</i>	367
<i>Весна Анджелкович, Татъяна Стефанович Станоевич, Снежана Виданович: Развитие в период транзиции: аффективная привязанность и потребность в поиске возбуждений</i>	378
<i>Давыдова Наталия Николаевна: Координација рада опште-образовних установа оријентисаних на иновациони развој</i>	393
<i>Костович Светлана, Зукович Сладжана, Боровица Тамара: Инклюзивное образование и школьный контекст</i>	406
<i>Бранислав Бройчин, Слободан Банкович, Миръяна Япунджа Милисавлевич: Социальные навыки детей и молодежи с задержкой в интеллектуальном развитии</i>	419
<i>Ксения Станимиров, Бранка Яблан, Александра Грбович: Подготовка среднешкольников к обучению вместе со сверстниками с нарушением зрения</i>	430
<i>Миръяна Станкович Джорджевич, Елисавета Тодорович: Контекстуальная модель воспитательных влияний родителей</i>	443
<i>София Маричич, Горана Старияш: Образование учителей в европейских странах</i>	461
<i>Желько Вучкович: Студенты гугл-поколения: педагогические и этические аспекты использования интернета в высшем образовании</i>	472
<i>Милана Пантелич, Анджелия Ивков Джигурски, Владимир Стоянович: Интерес студентов к учебным темам о защите окружающей среды</i>	484
<i>Светлана Шпанович: Мнения об индивидуализированном обучении</i> ...	500
<i>Маръяна Парданияц, Драгица Радосав: Эффективность применения образовательного компьютерного софтвера „сахариды” в обучении химии</i>	515
<i>Ненад Вулович: Дифференциация геометрических содержаний и активное обучение математике на начальном этапе</i>	529
<i>Рекомендация авторам</i>	544

АКТИВНОСТ УЧЕНИКА У СВЕТЛУ РАЗВОЈНИХ ТЕОРИЈА УЧЕЊА

У раду се говори о природи активности ученика у светлу
Апстракт *савремених развојних теорија учења – конструктивистичких, коконструктивистичких теорија учења и еколошког приступа развоју ученика. Природа активности ученика се сагледава као активна конструкција и реконструкција знања на основу постојећих модела; активност ученика има своје потенцијале у интерактивном учењу (интерактивност удружених активности ученика, наставника и интерактивност у настајању самих знања); природа активности ученика у асиметричној интеракцији, у зони наредног развоја; активност ученика је неодвојива од социокултурног миљеа у коме дете живи (контекстуалност активности ученика). У раду су изведене практичне импликације овог приступа активности ученика: учење поспешује развој, у учењу је неопходно лично мисаоно ангажовање, учење не треба увек упрошћавати и олакшавати, негативан ефекат на учење имају псеудоактивности, учење и активност ученика не могу произилазити само из интересовања ученика, активност ученика има већи ефекат уколико наставник има улогу помагача и организатора, природа активности ученика је духовне природе, а не мануелне, вербалне методе допунити новим поступцима, учење се не може посматрати неодвојиво од контекста, учење се не може посматрати одвојено од ученика, садржаја предмета (предметност учења), садржај учења од процедура и метода учења.*

Кључне речи: *активност ученика, теорије учења, контекстуалност учења, интеракција.*

STUDENTS' ACTIVITIES IN THE LIGHT OF DEVELOPMENTAL THEORIES OF LEARNING

Abstract *The paper deals with the nature of students' activities in the light of modern theories of learning - constructivistic learning theories and ecological approach to the student development. The nature of students' activities is seen as active construction and reconstruction of knowledge based on existing models; the student's activity has some potentials in interactive learning (interactivity of joint activities of the student and the teacher, and interactivity in the emergence of knowledge itself); the nature of student activity in asymmetric interaction, in the zone of further development; the student's activity is inseparable from socio-cultural milieu in which the student lives (contextuality in the student's activity). The paper highlights practical implications of the approach: learning enhances development, learning requires personal mental engagement, learning should not always be simplified and facilitated; pseudo-activities have negative effects on learning; learning and activities can not be derived only from the student's interestedness; the student's activity will be more effective if the teacher adopts the role of*

¹ teodoram@ptt.rs; sneganam@open.telekom.rs

a facilitator and organizer; students' activities are spiritual in nature, not manual; verbal methods should be complemented by adequate procedures; learning cannot be regarded separately from the context, or the student, teaching contents, procedures and methods of learning.

Keywords: *student's activity, learning theories, contextuality of learning, interaction.*

АКТИВНОСТЬ УЧАЩИХСЯ В СВЕТЕ РАЗВИВАЮЩИХ ТЕОРИЙ УЧЕНИЯ

Резюме *Тема данной работы - определение природы активности учащегося в свете современных развивающих теорий учения: конструктивистских, соконструктивистских теорий учения и экологического подхода к развитию учащегося. Природа активности учащегося рассматривается как активное конструирование и реконструирование знаний на основе существующих моделей; активность учащихся берет свои потенциалы в интерактивном учении (интерактивность взаимосвязанных активностей учащихся и учителей и интерактивность в приобретении знаний); природа активностей учащихся в асимметричной интеграции, в зоне последующего развития); активность учащегося неотделима от его социокультурной среды (контекстуальность активности учащихся). В работе выявлены практические импликации данного подхода: учение способствует развитию, в учении необходима личная мыслительная деятельность, учение не всегда надо облегчать, псевдоактивности отрицательно влияют на процесс учения, активность учащихся - более эффективна, если преподаватель помогает и выполняет роль организатора, активность учащихся - духовной, а не мануальной природы, вербальные методы необходимо дополнить новыми приемами, учение нельзя рассматривать изолированно, вне контекста, учение неотъемлемо от учащегося, содержания учебного предмета и метода.*

Ключевые слова: *активность учащихся, теория учения, контекстуальность учения, интеракция.*

Идеја активног учења, активне школе, актуелна је на целом европском простору. У овој концепцији у центру интересовања налази се *активност ученика и процес учења*. Различити су индикатори активности ученика код различитих педагога, педагошких система и реформских праваца. У операционализацији појма активности ученика појавила су се различита тумачења. Кроз историју педагогије следеће варијанте су се издвојиле као централне: активности ученика које наглашавају практичне, споља видљиве, мануелне активности (Монтењ, Кершенштајнер, Монтесори); активности ученика у којима је нагласак на духовним активностима (Коменски, Хербарт, Гаудиг, Феријер); активност ученика (мисаона и практична) која потиче од интересовања или животног искуства детета (Декроли, Феријер, Дјуи); активност ученика виђена искључиво као индивидуалан чин (Русо, Лај); активност ученика која је усмерена искључиво да ученика прилагоди средини у којој живи, а не да развије активности које ће му омогућити да

мења средину (Лај, Декроли, Дјуи). На свим овим идејама и на њиховој критичкој анализи израсла су нова теоријска схватања природе активности ученика:

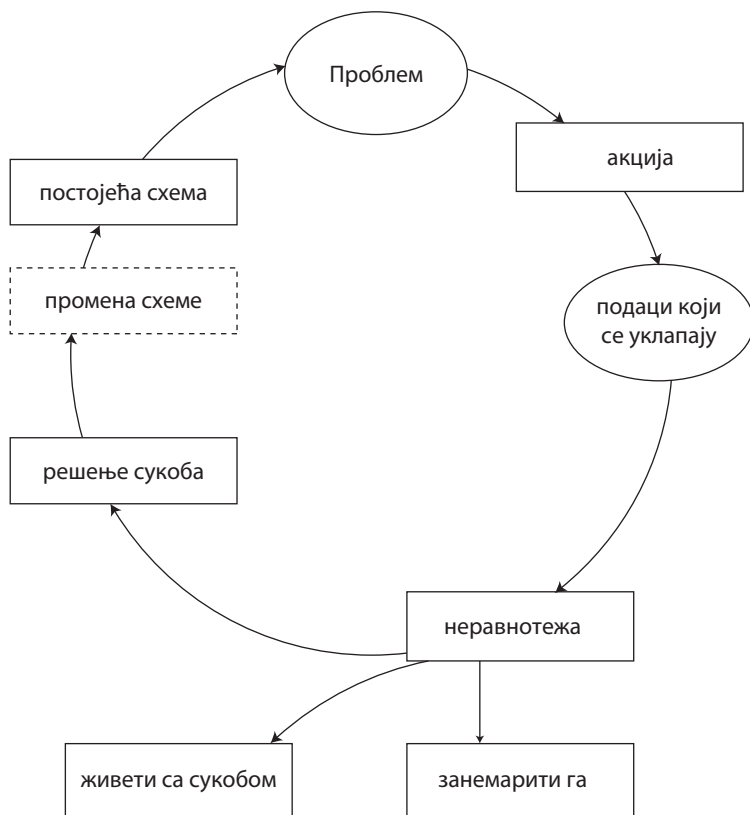
- активност ученика се сагледава као активна конструкција и реконструкција знања на основу постојећих модела;
- активност ученика има своје потенцијале у интерактивном учењу (интерактивност удружених активности ученика, наставника и интерактивност у настајању самих знања);
- природа активности ученика у асиметричној интеракцији, у зони наредног развоја;
- активност ученика је неодвојива од социокултурног миљеа у коме дете живи (контекстуалност активности ученика).

Активност ученика се сагледава као активна конструкција и реконструкција знања на основу постојећих модела

Од 70-их година XX века јавља се интересовање за испитивањем учења садржаја одређеног предмета у реалној ситуацији (учионици). Учење није више проста акумулација знања, већ конструкција знања. Већина радова који имају когнитивистички приступ учењу полазе од дела Жана Пијажеа и његових сарадника (Женевска школа). Унутрашње представе детета називају се шемама које се преплићу у сложене обрасце (препознавање, разумевање, акција, емоционално реаговање). Учење је стицање нових шема и прилагођавање шема новим потребама. Тај процес се зове прилагођавање и састоји се од два облика: асимилације и акомодације. Нема једноставне асимилације. Постојеће шеме се првобитно мењају у процесу акомодације како би тек онда дошло до асимилације новог искуства. Да би когнитивни развој био могућ, неопходно је, као што каже Пијаже, да дође до ометања почетног система знања, тј. да околина пружи отпор доводећи постојећа знања појединца у конфликт с новим елементом. Постојећи систем знања се тако сукобљава са једном новином која је у контрадикцији са постојећом когнитивном структуром, што представља поремећај равнотеже постојећег система. Будући да сваки систем тежи саморегулацији и равнотежи, особа ће покушати да уравнотежи свој сазнајни систем. Процес уравнотежавања није једноставан. У неким случајевима постојеће шеме нису прикладне за ново искуство, знање. То изазива стање несигурности, неравнотеже јер нови елемент нарушава стабилност, равнотежу постојеће шеме. Да би то постигла, особа може, прво, потпуно да игнорише новину и тако сачува свој постојећи систем знања; друго, може такође покушати да делимично интегрише новину, настојећи да „аранжира“ промену у својој когнитивној структури и, на крају, особа може заиста да узме у обзир новину и контра-

дикцију, покушавајући да је превазиђе тако што ће реорганизовати свој систем на једном сложенијем нивоу сазнања. Ову последњу активност Пијаже сматра трансформацијом (Пијаже 1982: 16) у којој је дошло до промене шеме, која представља напредак у когнитивном развоју особе, што он такође назива „учењем у ширем смислу“. Нешто је научено ако је дошло до реконструкције старих шема (видети шему 1).

Шема 1: Учење као реструктурирање шема (Brown 2001: 25)



Когнитивни приступ имплицира да је знање *активно*, да није пасивна копија неког модела, да је *процес*, а не резултат у чијем настанку важну улогу имају социјални фактори (Пешикан, 2003). Конструктивистички оријентисане теорије крећу од претпоставке да се когнитивне развојне промене конструишу унутар индивидуе (Пијаже, 1982), но занемарују улогу социјалне интеракције и средине (дете може да учи само оно што одговара његовом тренутном нивоу интелектуалног функционисања). Социјална

интеракција може да утиче на процес когнитивног развоја, али не и на то каква ће когнитивна структура бити формирана у наредној фази развоја (Baucal, 2003). Модел Пијажеа почива на једној основи: постоје психолошке структуре у људској свести независне од културе, окружења и циљева и које су независне од односа једне индивидуе према другој, од друштвене праксе и културног окружења. Учење се посматра као индивидуална конструкција унутрашњег модела спољашње реалности (Meadows, 2006). Ко-конструктивистички оријентисани истраживачи полазе од претпоставке да се кључне промене у развоју деце изграђују у оквиру интеракције са другима, па тек потом бивају „индивидуализоване“ (Виготски, 1977). Логичко аргументовање се најпре појављује међу децом, а тек касније се сједињује са индивидуалним и поунутрашњује се (Meadows, 2006). Социокултурним приступом учењу дубље се разрађује идеја активне конструкције знања и важности социјалне интеракције, у подручју које је Пијаже занемарио. Она омогућава конструкцију и реконструкцију знања.

Обе теорије се слажу да се знање и вештине не преносе већ се трансформишу. Знање не може бити пренето извана, оно је резултат конструкција сваког појединца на основу оног што већ зна и стратегија сазнавања које је дете развило током свог живота. По природи људи су активни у настојањима да разумеју свет у коме живе (Donaldson, 1982; Wood, 1988; Rogoff, 1990). Међутим, знање је јавно и интерсубјективно, створено кроз интеракцију са другима, са социјалном средином. Било какав опис сазнања који искључује социјалну интеракцију пружа искривљену слику (Козулин и сарадници). Учење је конструктивистички процес у коме се знање конструише кроз судар новог и старог, сопственог искуства и формалних знања, спонтаних и научних појмова, индивидуалног и социјалног. Продукт учења се не може добити пуким усвајањем, репродукцијом, акумулацијом информација и њиховим „чувањем“ или „замрзавањем“. Дете је у непрекидном процесу конструкције и реконструкције знања. Нема решавања проблема без реструктурирања мисаоних операција. За разлику од бихевиористичког становишта где ученик има улогу сакупљача нових информација, у когнитивном приступу он има улогу решаваоца проблема.

Активност ученика има своје потенцијале у интерактивном учењу (интерактивност удружених активности ученика, наставника и интерактивност у настајању самих знања)

Поучавање кроз дијалог између двоје људи, групе људи, или посредни дијалог (на пример, преко инструктивних материјала) је најфлексибилнија и најмоћнија врста поучавања. Сетимо се сократовске методе од пре скоро 2.500 година. Она је имала своје етапе: 1. Сократ се правио незналицом како

би навео своје ученике да износе своја мишљења и „знања“ о неком предмету или појави; 2. постављао би им низ питања којима би ученицима показао да они заправо не знају о томе толико колико су на почетку мислили да знају; 3. доводи ученике до контрадикција и тако их наводи да преиспитују властито знање – ово је јако болан тренутак за ученика и „ситуација учења“ (речено педагошким речником) је врло емотивно засићена; 4. у овој фази и ученик и учитељ су на истом – „знају да ништа не знају“; 5. дијалогом, аргументацијом, увиђањем несклада, примерима, објашњавањем покушавају (заједнички) да дођу до знања. Шта смо научили од Сократа: 1. важно је знати шта ученик зна или мисли да зна, како разуме одређену појаву, појам, знати „спонтане појмове“ ученика (речено језиком Виготског), ученичке заблуде и грешке; 2. поучавати може само онај који зна више о предмету учења од онога кога поучава (видети поглавље у коме се говори о асиметричном односу дете–одрасли); 3. у расправи критички можемо проверити своје знање, постати свесни својих заблуда, брусити појмове, упоређивати, генерализовати и претресати целокупну скелу (потпору) на којој наше знање почива; 4. грешке се не могу механички избрисати а уместо њих улићи тачни одговори, грешка је канал који нас води до начина мишљења, а оно је предмет деконструкције; 5. интерактивно учење помаже у развоју когнитивних и метакогнитивних знања.

Велс (Wells, 1986) је 2.500 година касније говорио о интеракцији ученика у разреду, с једне стране, и о интерактивном настанку самих знања, с друге стране. Знања настају путем асиметричне интеракције, циркулацијом знања не само са онима који су у истом контексту (учионици) са нама, већ и међуисторијском циркулацијом знања („са рамена претходних генерација“) и кроз индиректну интеракцију (инструктивни материјали, музеји, галерије). Свако право знање и разумевање је дијалогско (дијалог може бити и са претходним знањем, или текстом који се проблематизује, с питањима која нас избацују из когнитивне равнотеже, дијалог је и када вагамо аргументе, када користимо различите изворе учења у којима се чују „различити гласови“). Ниједна људска ментална активност није солистичка делатност. Нема менталне активности јединке која се одвија без помоћи других, чак и у оној ситуацији када се чини да се та ментална активност одвија једино „у глави“ (Брунер, 2000). У својој суштини већина савремених теоретичара показује да је учење интеракциони, асиметрични однос: *guided participation* (Rogoff, 1990), *theory of instruction* (Wood, 1988), *the guided reinvention of knowledge* (Wells, 1986), *situated action* (Grenó & Moore, 1993). Процес партиципативног учења је интеракциони како у појединцу, тако између детета и одраслог. Тај процес изискује „заједничко изграђивање значења“ (Wells, 1986), што подсећа на наведену сократовску методу, или постизање *интерсубјекти-*

вности, тј. „како путем заједничке активности долазе до имплицитних претпоставки о самом објекту и о ситуацији у којој остварују интеракцију“ (Rommetveit 1976, 1979; Hundeide, 1988; Grossen, 1988, према Perret-Clermont 2004: 332). Заједничко изграђивање значења доводи учеснике у интерактивној наставној ситуацији у однос *међузависности* чији су основни принципи да учесници могу једни са другима, а да не могу једни над другим, „да пливају или тону заједно“ (јер ученик/други ученици је/су партнер/и у овом начину учења), сви учесници ситуације су коаутори у процесу учења тако да деле одговорност. Међузависност не значи једнаке улоге у процесу учења (компетентнији чланови у интеракцији, нпр. наставник, имају улогу посредника у учењу, организатора или режисера целе наставне ситуације). Славин је објаснио да постоје две важне компоненте у свим моделима кооперативног учења: кооперативна структура подстицаја и кооперативна структура задатка. Према Славину, „критична одлика кооперативне структуре подстицаја је да су два или више појединца међусобно зависни у раду за награду коју ће поделити ако су успешни као група... Кооперативне структуре задатка су ситуације које двома или већем броју појединаца дозвољавају, охрабрују их или од њих захтевају да раде заједно на неком задатку, усклађујући своје напоре да изврше задатак“ (Славин 1984: 55).

По Виготском, свака функција у културном развоју јавља се два пута: 1. на социјалном плану (интерпсихичка функција), 2. на психолошком плану (интрапсихичка функција) (Виготски, 1977). Другим речима, ако из теорије Виготског изведемо педагошке импликације везане за проблем интеракције, увиђамо да се овај процес јавља два пута: 1. као социјални однос (однос *сарадње* детета и одраслог), 2. као унутрашњи процес под контролом детета (*аутономија* детета). Прво се развија социјална интеракција дете–одрасли. „Историја развоја свих виших менталних функција показује да су све операције које се уз њихову помоћ изводе првобитно могуће за два човека, а тек потом постају операције које изводи један човек“ (Виготски, 1983). Све индивидуалне психичке функције се формирају кроз процес који је у првом кораку „спољашњи“ процес, што, по Виготском, значи „социјални“ процес. Прелаз од заједничке активности ка индивидуалној је процес у коме дете постаје свесно функционалне важности понашања које развија под вођством одрасле особе (Wertsh & Hickmann, 1987, према Rogoff, 1990). Није у питању доношење на интерни план производа који је настао изван, већ је то ствар социјалног укључивања и учења које има за последицу измењеног појединца (Пешић, 1985; Rogoff, 1990). Развој детета подстиче само онај одрасли који поседује веће компетенције од детета и „аранжира“ активности детета које су у „зони наредног развоја“ (ЗНР), коју Виготски дефинише као „разлику између датог нивоа развоја показаног у

самосталном решавању проблема и нивоа могућег развоја показаног у решавању проблема у сарадњи са одраслима или способнијим вршњацима“ (Виготски, 1977). Виготски мисли да је дете способно да произведе много више него што то чини при самосталном решавању задатака и предлаже да се узме у обзир његово остварење које постиже уз помоћ одрасле особе. Тако разлика између ова два остварења даје много тачнију слику о стварном когнитивном нивоу и способностима детета. Ту разлика између постојећег нивоа, где дете решава само један проблем, и когнитивног нивоа, где оно решава један проблем уз помоћ одрасле особе, Виготски назива зоном наредног развоја, јер „оно што је дете у стању да уради данас уз помоћ једне одрасле особе биће сутра у стању да уради само. Блиска зона развоја нам тако помаже да предвидимо будуће кораке детета, као и динамику његовог развоја, узимајући у обзир не само већ постигнуте резултате, него и оне који су у процесу настајања“.

Природа активности ученика у асиметричној интеракцији, у зони наредног развоја

Решавање проблема самостално и без икакве помоћи одрасле особе показује којим сазнајним функцијама је дете већ овладало. Учење и развој се дешавају у ЗНР, која садржи неколико полазних тачака у процесу учења:

1. *заједничка активност одраслог и детета* је организована око знања која су релевантна за сврху учења и која су нешто изнад дететових тренутних могућности;

2. *асиметричан однос* у интеракцији, у којој одрасли или друго дете које је на вишем ступњу менталног развоја могу помоћи детету да реши задатак који је нешто изнад тренутних могућности детета. Као што се може видети код Ен Нели Пере-Клермон (Anne Nelly Perret-Clermont, 2004), дете има инфантилни поглед на одраслог који има социјалну моћ (јавља се у улози учитеља, оцењује), а за зрелије вршњаке или старију децу везује психолошку моћ, тј. старије, зрелије дете нема статус као наставник, зато млађе дете самоуверено заступа своје становиште. Асиметрична интеракција између деце може бити добар покретач учења. Подршка компетентнијег члана дијаде мора бити лоцирана у ЗНР, увремењена и прилагођена детету. Из асиметричног односа дете не добија само знања, нова значења, разумевање, већ и начин како се организују и структурирају знања, тј. метакогнитивне стратегије. Наставник (одрасли или компетентнији вршњак) служи ученику као посредни облик свести до оног момента када је ученик способан да влада својим радњама уз помоћ своје сопствене свести и контроле. Кад постигне ту свесну контролу над новом функцијом, тек тада је способно да је користи као оруђе. Све до тог момента одрасли у ствари представља

критичну функцију, тј. скелу, потпору, подупирање, *scaffolding*, онога што треба да се научи. Речено речима Виготског, потребно је да интернализује спољашње знање и претвори га у оруђе за свесну контролу (Брунер према: Meadows, 2006);

3. когнитивно усклађивање, *cognitive matching*, (свако учење узима у обзир оно што већ ученик зна, предзнања ученика, и оно што разуме. Осубел (Ausubel) каже: „Када бих морао свести целу психологију образовања на једно начело, мислим да би оно гласило – Најважнији чинилац који утиче на учење јесте оно што ученик већ зна. Утврдите то и поучавајте га у складу са тим (Cockburn 2001: 85). Когнитивно усклађивање односи се на то да наставник има способности да процени шта је ЗНР за ученика и, с друге стране, да дизајнира активности ученика и сопствене активности да би тај циљ остварио. Когнитивно усклађивање укључује поред *интра-когнитивног конфликта* (конфликта унутар појединца који настаје као последица сукоба постојећих и нових знања, као резултат неусаглашености подсистема знања појединца) и *друштвено-когнитивни конфликт* (који су увели у социјалну психологију развоја W. Doise & G. Mugny i A. -N. Perret-Clermont). Овај појам има предност зато што узима у обзир двојну природу конфликта који настаје у друштвеној интеракцији: конфликт је когнитивно *интра*-индивидуалан и друштвено *интер*-индивидуалан, јер се појављује између различитих особа (Darnon, Butera & Mugny 2008: 29–31). По мишљењу Смедслунда, не ради се само о томе да се реши један проблем, него „ради се о томе да се ангажује *интер*-индивидуални однос, тј. однос са својом околином“. У овом процесу постојање индивидуалног циља неопходан је, али не и довољан услов за развој. За Виготског, као и за социјалну психологију, неопходно је да овај циљ буде друштвено постављен, односно да овај конфликт буде доживљен као друштвени конфликт. У том смислу, неопходно је да постављени проблем произведе поремећај у односима између појединаца, да би се когнитивни развој и индивидуално учење наметнули као једино средство да се тај конфликт реши (Gonthier-Pešić, 2009).

Подучавање је једино добро када је у функцији сазревања. ЗНР у центру своје делатности има „функције које ће сутра сазрети, а тренутно су у стадијуму ембриона. Те функције можемо пре назвати ’пупољком’ или ’цветом’ развоја него ’воћем’ развоја“ (Виготски, према: Пешикан 2003: 34). Интервенције наставника у подручју ЗНР прате „зрење“ ученика. У почетку дете може имати ограничен степен разумевања онога што задатак подразумева. Наставник нуди модел или низ прецизних једноставних упутстава, нуди разрађену, експлицитну, честу помоћ у мањим корацима, нуди довољно времена ученику да размисли пре него што одговори, обезбеђује

стални и неисцрпни *feedback*, даје похвале на нешто конкретно више него на неке уопштене карактеристике. Постепено, како дете постаје способно да се хвата у коштац са више компонената неке активности и како његово разумевање постаје веће и дубље, одрасли смањује своју помоћ и мења је у мање директну. Одрасли преузима све мање одговорности за успешно извођење активности пошто је све компетентнији ученик преузима. Развојни задатак је да се ученик помери од позиције којом управља неко други до ауторегулације (Браун, 1983). Одрасли обезбеђује потпору детету у подручју у коме је дете некомпетентно, „а онда уклања 'потпору' (подршку, *scaffolding*) део по део како би реципрочна структура могла сама да стоји (Брунер, према: Meadows 2006: 383). На крају дете бива само себи потпора. Процес учења и развоја има своје сукцесивне периоде сталног раста помешане са периодима кризе и регресије пошто је процес сазнања под сталним процесом преиспитивања (Виготски, према: Valsiner, 2000).

Велики део знања која имамо о типу интервенције одраслог у ЗНР после Виготског потичу од развојних психолога и истраживања односа једног одраслог, најчешће родитеља или истраживача, и једног детета (типична дијада коју је као предмет истраживања Bronfenbrenner критиковао због еколошке невалидности, в. Антић, 2010). У психолошкој литератури наћи ћемо много примера како мајке подучавају своју децу на неком заједничком задатку: цртања неких фигура (Hess and Shipman), слагање слагалице (McNaughton and Leyland), грађење неког објекта (Wertsch, Wood), читање књиге (Pellegrini), задацима са бројкама (Saxe). Вуд и сарадници (Wood и sag., 1975, 1978) су посматрали четворогодишњаке док су састављали дрвену пирамиду. Мајке су подучавале децу како да саставе пирамиду. Сложеност задатка је била таква да четворогодишње дете не може само саставити пирамиду, али би могло успети уз помоћ одраслог. Мајке су се разликовале по својим инструкцијама и потпори коју су давале. Вуд описује неколико различитих начина: најмање контролисан је био општи вербални подстицај („сада нешто успеваш“), специфичније вербалне инструкције којима мајке детету говоре шта оно мора да уради у следећој фази задатка („узми четири велике коцке“), невербална помоћ као што је показивање одговарајућег материјала, припремање материјала тако да га дете само склопи или демонстрирање решавања задатка пред дететом. Нивои инструкције су се разликовали по томе колико је простора остављено дечијој иницијативи и колико дете преузима одговорност за задатак. Вуд је извео закључак да мајчин стил подучавања, њено упражњавање различитих нивоа помоћи, утиче на то колико добро дете научи да самостално обавља задатак. Најефикасније су подучавале мајке које су користиле два правила у избору нивоа: 1. ако дете не успева на датом нивоу помоћи, онда тај ниво помоћи или контроле треба

повећати, а мање простора оставити детету, 2. ако дете успева на датом нивоу, следеће упутство треба да нуди мало мање помоћи. Дететов неуспех је праћен тиме што се ствари мало олакшавају, а дечји успех праћен је тиме да им се понуде мало изазовнији задаци. У учењу у ЗНР важан је и квантитет и квалитет интеракције. Сигел описује стратегију удаљавања – *distancing strategies* – којом одрасли подстичу децу да размишљају о свом искуству на задатку тако што захтевају да га поново представе – *re-presentation* – и да га на такав начин деконтекстуализују (Sigel, 1982; Sigel et al., 1991; Donaldson, 1978, према: Meadows, 2006). Интервенције одраслог теку у правцу подстицања и охрабривања детета да само да објашњење. Из тога одрасли стиче увид како дете разуме одређену појаву или појам, тј. степен и природу његовог разумевања и дијагностикује где је подручје ЗНР.

Поставља се питање да ли је могуће организовати активности ученика у ЗНР у разреду од 30 ученика. Истраживања у оквиру пројекта ORACLE показала су да учитељи проведу 80 одсто времена у учионици у активној интеракцији, 15 одсто времена проведу у интеракцији с целим разредом, а око 56 одсто времена у интеракцији с појединим ученицима (Galton, Simon & Croll, 1980; Galton, Simon, 1980; Simon, Willcock, 1981). Из ових података можемо донети погрешан закључак да је на часовима пуно времена посвећено појединачном ученику, али заборављамо да је у испитиваним разредима било 30 ученика у просеку. Интеракције са појединим ученицима обично су се односиле на упутства, праћење или надгледање рада ученика, док су се минимално односиле на разговор о задатку, постављање отворених питања или питања вишег реда. Улога наставника је више била усмерена на резултате урађеног уместо на процес активности и на дубље размишљање о процесу (Cockburn, 2001). „Свака сугестија да је овај облик дијалога основно средство помоћу којих ученици уче научне појмове је мало невероватан. За уобичајени број ученика у просечном одељењу (и у време Виготског као и данас), овакво конструктивно праћење индивидуалног ученичког постигнућа, појављује се веома ретко за поједине ученике, а за већину се не појави никад“ (Wells 1999: 47, према: Антић, 2010). Потпора (*scaffolding*) у учионици са великим бројем ученика мора да буде диференцирана да би одговарала карактеристикама ученика. Млађим ученицима потребно је више инструкција, вођења и потпоре у рутинама и процедурама, потребно им је много више вежбања и повратних информација. Старијим ученицима који су савладали вештине, процедуре учења и вештине и процедуре везане за природу школског предмета потребне су „мање личне инструкције“. Ученицима који постижу низак напредак у учењу потребно је да наставник боље структурира ситуацију учења: јасна инструкција, више секвенци у учењу (мањих корака), више поткрепљења, виша стопа успешности на

малим корацима у сазнајним захватима, више вежбе, подршке, охрабрења. У сваком случају, потпора се прилагођава појединачним компетенцијама ученика, трајним или привременим начинима мишљења (Meadows, 2006).

Теорија Виготског наглашава прелазак интерпсихолошког искуства у интрапсихолошко искуство кроз интерактивни процес учења са и од других уз употребу психолошких „оруђа“ или „знакова“ који воде квалитативним променама у развоју. Интерактивни, асиметрични однос у ЗНР са релевантним активностима ученика биће квалитетнији уколико се користе разноврсна помагала (дидактичка средства, елементи контекста наставне ситуације), „која из угла наставника представљају *амплификаторе његове професионалне активности* (јер му олакшавају вођење процеса у ЗНР ученика). Из угла ученика, то су посредници, медијатори који олакшавају процес учења. Све заједно, та помагала олакшавају интеракцију наставника и ученика у њиховом ЗНР, односно олакшавају наставнику да индивидуализује наставу до мере која је највећа могућа у датим условима и да сваком ученику пружи помоћ баш онолику колика је њему потребна. Наставник као своје амплификаторе може користити све могуће елементе наставне ситуације који му могу олакшати вођење наставног процеса: другу децу, специфичну врсту наставних средстава конструисаних за сваку посебну прилику (на папиру написану помоћ, упутство, процедуру која мења вербалну интервенцију самог наставника), различите врсте организатора, појмовних мапа“ (Антић 2010: 71).

Активност ученика је неодвојива од социокултурног миљеа у коме дете живи (контекстуалност активности ученика)

Виготски у својим радовима заступа тезу да се развој детета не може разумети само проучавањем индивидуа, већ је неопходно проучавати спољни социјални свет и интеракције у њему. До сада смо говорили о конструктивистичком и социо-конструктивистичком погледу на учење. Овој теоријској парадигми додајемо још једну: парадигму екологије људског развоја. Проучавање учења и развоја се спроводи у природном амбијенту за учење (социјалном и физичком) у коме се учење дешава. Обично је то школска учионица. „Екологија људског развоја обухвата научно истраживање прогресивне, узајамне акомодације између активног људског бића у развоју и променљивих одлика непосредних окружења у којима живи особа у развоју, док на овај процес утичу односи између окружења и шири контекст у коме се окружења налазе“ (Bronfenbrener 1997: 32).

Еколошка средина је налик сету угнежђених структура који наликују сету руских бабушки, где је свака претходна садржана у наредној. Поћи ћемо од „најмање бабушке“, *микросистема*. Елементи микросистема су: актив-

ности, улоге и интерперсонални односи. Микросистем може бити кућа, школа, обданиште, игралиште. Он има своје границе које су пропусне, иако је седиште понашања (behaviour setting), што је друго име за микросистем, везано за један омеђен простор који има своју временску структуру. Његове границе нису стабилне, кроз њих пролазе утицаји осталих структура (мезо, егзо, макро система). Бронфенбренерова дефиниција микросистема гласи: „Микросистем је образац активности, улога и интерперсоналних односа доживљених од стране особе у развоју у датом окружењу са одређеним физичким и материјалним карактеристикама“ (Bronfenbrenner 1997: 33). Кључан део дефиниције је: *доживљених од стране особе у развоју*. Ово нам говори да за одлике и својства једне средине нису важне само објективне карактеристике те средине већ и како су оне доживљене и опажене од особе која је у тој средини. Микросистем који ми проучавамо је школа и школске активности. Карактеристике школе као контекста су: 1. деца морају похађати школу, ту нема слободног избора; 2. школе су „густо насељена места“, сваки дан 30 особа проводи на истом месту неколико сати заједно; 3. школски дан је препун ометања и прекида (до прекида долази и због разредно-часовног система; понекад ученици због прекида часа остају с напола урађеним задатком или су почели да схватају о чему је реч у тренутку када звони школско звоно); 4. доста времена ученици чекају да добију задатак, да други ученик одговори, да нешто пита или прокоментарише; 5. школе су окружења у којима се деца оцењују и процењују (Jackson, према: Cockburn, 2001). Можемо рећи да су ово објективне карактеристике микросистема, школе. Како деца доживљавају овакав један контекст?

У школи ученици треба да стекну академска знања и знања која пружају могућност да буду употребљена у другом контексту. Ученици имају проблема у трансферу знања која су научили у једном контексту на проблеме који припадају другом контексту. Наводимо примере из истраживања са шведском и бразилском децом. Истраживање у Шведској које су спровели Салџо и Виндхам (Saljo i Wyndham, 1990) показује да су сва испитивана деца (12 и 13 година) добро читала и добро знала рачунске операције. Задатак им је био да обрачунају висину поштарине за пакете. Добили су пакете, вагу, ценовник поштанских услуга где је било означено колика је поштарина за пакет одређене тежине. Многи нису успели да тачно израчунају поштарину. Ученици који су имали веће школске оцене изводили су сложеније математичке поступке у решавању једноставног задатка. Истраживање у Бразилу које је спровео Њуњез са сарадницима (Nunes, 1993) испитујући уличне продаваче, тачније њихову успешност у математичком рачунању, показало је сличне резултате. Деца су при уличном рачунању била успешна у 98 одсто случајева, а када су им дали уобичајени тест из математике који

је испитивао рачунање, успешност је била у 37 одсто случајева. Изгледа да бразилска и шведска деца из ових истраживања имају обрнут проблем (бразилска деца не могу да примене свакодневну математику на школске задатке, а шведска деца не могу да примене школска знања у свакодневној ситуацији). Заједничко обележје за обе групе је да деца нису могла да примене знање из једног контекста у другом контексту. Резникова (Resnick, 1987) је понудила упоредну анализу разлика у ономе што се очекује у школи и изваншколском контексту:

У школи

Индивидуална спознаја
Чиста мисаона активност
Уопштено учење

Изван школе

Заједничка спознаја
Употреба когнитивних оруђа
Ситуацијска компетенција

Контекстуалност школског учења појачана је начином испитивања у школама, преко типова школских питања и задатака, тестова знања, као и уџбеницима који прате и подржавају начин школског рада и контекст школског учења.

Еколошку структуру поред микросистема чине мезосистем, егзосистем и макросистем. „*Мезосистем* чине односи између два или више окружења у којима особа која се развија активно учествује“ (Bronfenbrenner 1997: 36). За дете су то односи између куће, школе, групе вршњака из комшилука. Мезосистем није непроменљив, он се формира и проширује кад год дете улази у ново окружење, на пример, када дете крене у школу. Бронфенбренер наводи четири врсте веза између куће и школе: *учешиће у више окружења* (настаје кад је једна особа укључена у активности у више од једног окружења, на пример када дете борави и код куће и у школи); *индиректне везе* (када иста особа не учествује активно у оба окружења или је веза између окружења успостављена преко трећег лица); *комуникација између окружења* (различити облици комуникације, на пример, комуникација лицем у лице, комуникација телефоном, мејлом, путем огласа, писама; комуникација може бити једносмерна или двосмерна); *знање о другом окружењу* (информације или искуства који постоје у једном окружењу, а тичу се другог окружења, то знање може потицати, на пример, из књига из библиотеке).

„*Егзосистемом* називамо једно или више окружења која не укључују особу у развоју као активног учесника, али у којима долази до збивања која утичу на или на која утиче оно што се дешава у окружењу у коме се налази особа у развоју“ (Bronfenbrenner 1997: 36). Примери егзосистема су разред који похађа брат или сестра детета, радно место родитеља, пријатељи дететових родитеља, ТВ програм.

„*Макросистемом* означавамо доследност у облицима и садржајима система нижег реда (микро-, мезо- и егзо-), која постоји или би могла да постоји на нивоу супкултуре или културе као целине, заједно са било којим системом веровања или идеологијом који леже у основи овакве доследности“ (Bronfenbrener 1997: 36). Развој обухвата усмереност детета ка локалним вредностима пре него ка универзалним циљевима. Људски развој је каналисан низом специфичних смерова одређених социокултурним активностима појединца и његових партнера. Однос дете–култура је двосмеран. Појединац трансформише културу док је усваја, а потом је преноси на следећу генерацију (Rogoff, 1990). „Историја није ништа друго до стална смена поколења, од којих свако користи средства, капитал и производне снаге које су му пренела сва претходна поколења; услед тога, дато поколење, с једне стране, наставља наслеђену делатност у сасвим измењеним условима, а с друге – мења старе услове помоћу потпуно промењене делатности“ (Wagatsuma, према: Donaldson 1982: 145). У основи, однос између појединца и друштва, као и појединца и културе јесте конструктивистички. Макросистем има утицај на све оно што се и како се дешава у наставној ситуацији и на све актере у наставној ситуацији (наставник, ученик). Набројаћемо неке утицаје као што су законска регулатива која се односи на образовни систем, правилници о стручном усавршавању наставника, правилник о напредовању наставника, званични програм образовања. Постоје различите концепције развоја програма. Ајзнер и Валанс идентификују пет различитих концепција програма (Eisner & Vallance 1974, по Bredekamp & Rosegrant 1993): 1. развој когнитивних процеса, 2. самоактуелизација, 3. социјална изградња, 4. академски рационализам, 5. технологија. Иван Ивић истиче (Ивић, 1996) неколико полазишта у развоју курикулума: 1. епистемиолошки, 2. социолошки, 3. психолошко-педагошки, 4. образовна политика. Треба узети утицаје и оних фактора који недостају као што је, на пример, недоношење закона о предшколском образовању (како се то одражава на рад у вртићима) и утицај државне политике (нпр. колико средстава се издваја за образовање из буџета државе), затим етнопсихолошке чиниоце (представе о детету у једној култури, узрасна стратификација друштва, узрасни симболизам културе, континуитет културе), имплицитне теорије о образовању (в. опширније у: Антић, 2007). Ове последње, имплицитне теорије о образовању и учењу, најинтересантније су за нашу тему (образовање наставника). Посебно можемо говорити о *имплицитним педагогијама* свих или неких учесника у образовању (Пешић, 1987), о *скривеном курикулуму* (Пешић, 1987; Ивић, 1996), *лаичким схватањима*, *фолк педагогији*.

У свакој култури постоји како „специфична дечја традиција“, тако и специфични обрасци одраслих у васпитању и образовању деце (под појмом

одрасли овде мислимо на одрасле припаднике једне културе, а не на различите улоге које одрасли могу имати као професионалци, на пример, они који се баве дечјим развојем, образовањем...). Овим проблемом баве се антрополози, етнологичари, историчари, психолози, педагози, социолози (Елкоњин, Sutton-Smith, Bruner). „Нормативна представа о детету и нераскидиво повезани с њом циљеви, задаци и методи васпитања, увек зависе и умногоме су последица имплицитне теорије човека својствене култури. Имплицитна је теорија она која се подразумева, али није јасно формулисана“ (Кон, 1991: 157). Овде заправо и није реч о теорији, већ је можда пре реч о представи или слици. Било како било, имплицитне теорије су социјализацијски и вредносно веома засићене и од њих зависи шта једна култура, друштво, одрасли као део те културе очекују од деце и на које начине то постижу. Имплицитне теорије могу потицати из традиционалних образаца једне културе, из родног, породичног или личног искуства. Имплицитне, фолк теорије не морају бити лоше или погрешне (имамо примере култура које су развиле сопствена мнемотехничка средства да побољшају памћење, затим источњачких култура у којима постоји култ активног слушања друге особе и учење од ње). Културни, традиционални обрасци су архетипски укоренењени у ментални склоп сваког појединца и преносиви су на следеће генерације. Било да помажу или не, имплицитне теорије окружују децу, неколико генерација уназад их је моделирало и оне структурирају њихов живот, школу, социјалну интеракцију, партиципацију. Представе о детету у једној култури имају социјализацијске и васпитне реперкусије на то како се дете васпитава и социјализује у тој култури, а то опет има везе с положајем детета у наставној ситуацији, како дете доживљава школу и какви су ефекти његовог учења.

Шта можемо извести као закључак из приче о макросистему? *Потребно је да сви учесници у образовању сагледају све елементе макросистема и његов утицај на оно што се дешава у разреду. Потребна је деконструкција појединих фолк теорија, имплицитних уверења о томе како се учи и шта је знање. За цео образовни систем нужно је јасно дефинисање стандарда постигнућа ученика, стандарда квалитета учења.*

Закључак

Савремене теорије учења и концепције образовања у чијој основи се налазе конструктивистичке, коконструктивистичке теорије учења и еколошки приступ развоју ученика у центар својих разматрања стављају активност ученика. У овом раду смо концепту активности ученика приступили критички и проблемски, анализом овог концепта кроз историју педагогије (практична или вербална активност, самостална или удружена активност,

усвајање готових знања или откривање постојећих знања која су нова за ученике, мисаона или радна активност, активност заснована на искуственом учењу или активност заснована на академским знањима). Анализа различитих концепата активности ученика дала нам је увид у она обележја активности ученика/учења која су садржана у савременим концептима: активност ученика се сагледава као активна конструкција и реконструкција знања на основу постојећих модела; активност ученика има своје потенцијале у интерактивном учењу (интерактивност удружених активности ученика, наставника и интерактивност у настајању самих знања); природа активности ученика у асиметричној интеракцији, у зони наредног развоја; активност ученика је неодвојива од социокултурног миљеа у коме дете живи (контекстуалност активности ученика). Импликације за праксу изведене из савремених теорија развоја и учења су: учење поспешује развој, у учењу је неопходно лично мисаоно ангажовање, учење не треба увек упрошћавати и олакшавати, негативан ефекат на учење имају псеудоактивности, учење и активност ученика не могу произилазити само из интересовања ученика, активност ученика има већи ефекат уколико наставник има улогу помагача и организатора, природа активности ученика је духовне природе, а не мануелне, вербалне методе треба допунити новим поступцима. Из овог приступа следи: учење се не може посматрати неодвојиво од контекста, а не може се посматрати ни одвојено од ученика (способности, претходних знања, образовних потреба које су везане за ЗНР, релевантности наставних садржаја), садржаја предмета (предметност учења), а садржај учења од процедура и метода учења.

Овај рад је урађен у оквиру пројекта Настава и учење - проблеми, циљеви и перспективе, број пројекта 179026, који финансира Министарство науке и заштите животне средине Републике Србије.

Литература

- Антић, С. (2010). *Кооперативно учење: модели, потенцијали, ограничења*, Београд, Институт за психологију Филозофски факултет.
- Baucal, A. (2003): „Konstrukcija i ko-konstrukcija u zoni narednog razvoja: Da li Pijaže i Vygotski mogu biti u pravu?“, *Psihologija*, 4, 517–542.
- Bronfenbrenner, J. (1997): *Ekologija ljudskog razvoja*, Београд, Zavod za udžbenike i nastavna средства.
- Brown, G. (2001): *Što učenje sve uključuje* u Uspješno učenje i poučavanje: psihologijski pristupi, Zagreb, Educa.
- Bruner, J. (2000): *Kultura obrazovanja*, Zagreb, Educa.
- Cockburn, A. (2001): „Učenje u učionici“, u: *Uspješno učenje i poučavanje: psihologijski pristupi*, Zagreb, Educa.

- Donaldson, M. (1982): *Um deteta*, Beograd, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Gontije-Pešić, B. (2009): „Društveno-istorijski pristup kognitivnom razvoju“, *Nastava i vaspitanje*, 4, 479–499.
- Ivić, I. (1996): „A Draft of a Necessary Curriculum Theory“, in: Zindović-Vukadinović, G., Krnjajić, S. (eds): *Towards a Modern Learner-Centred Curriculum*.
- Klermont-Pere, A. N. (2004): *Socijalna interakcija i intelektualni razvoj*, Beograd, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Kon, I. S. (1991): *Dete i kultura*, Beograd, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Laursen, P. F. (2006). *Educating the Authentic Teacher In Lindgren*, Ulla (ed.) A.
- Marinković, S. (2010): *Profesionalni razvoj nastavnika i postignuća učenika*, Užice, Učiteljski fakultet.
- Meadows, S. (2006): *The Child as Thinker: the development and acquisition of cognition in childhood*, Routledge, London and New York.
- Pešić, M. (1987): *Vrednovanje predškolskih vaspitnih programa*, Beograd, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Pešikan, A. (2003): *Nastava i razvoj društvenih pojmova kod dece*, Beograd, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Pijaže, Ž. i Inhelder, B. (1982): *Intelektualni razvoj deteta*, Beograd, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Rogoff, B. (1990): *Apprenticeship in Thinking, Cognitive Development in Social Context*, New York, Oxford University Press.
- Vigotski, L. S. (1977): *Mišljenje i govor*, Beograd, Nolit.
- Wells G. (1986): *The Meaning Makers Children Learning Language and Using Language to Learn*, Heinemann Portsmouth, New Hampshire.
- Wood, D. (1988): *How Children Think and Learn*, Oxford.

Подаци о аутору:

Снежана Маринковић, доктор педагошких наука, редовни професор

Учитељски факултет Ужице

E- mail: teodoram@ptt.rs; sneganam@open.telekom.rs

ЗАШТО СУ НАСТАВНЕ МЕТОДЕ У НАШИМ ШКОЛАМА НЕДОВОЉНО РАЗНОВРСНЕ?

У прилогу се проблематизује питање зашто методе у настави у нашој средини нису довољно разноврсне. Оквир проблематизовања чине различита научна сазнања која упућују на неопходност разноврсних метода и техника рада у настави, реформски процес образовања у Србији започет почетком две хиљаде године, као и неки емпиријски увиди о врстама и начину коришћења метода у настави. Најновији радови о методама наставе, с једне, и о професији наставник, с друге стране, указују не само на нужност коришћења различитих метода већ и на потребу да наставник развија и у пракси истражује одговарајући методски поступак. У прилогу разматрамо колико је започети реформски процес обезбедио услове за аутономну улогу наставника у креирању образовања различитим методама и које још образовне и нормативне околности имају утицаја на ову аутономију наставника у нашој средини. Проблематизујући ово питање закључиле смо да је много више фактора који ограничавају професионалну аутономију наставника и стављају га пред супротстављене професионалне захтеве од оних који му отварају простор за аутономно обликовање и развијање наставе.

***Кључне речи:** наставна метода, образовање наставника, реформски процес, професионална аутономија наставника, имплицитне педагогије наставника.*

WHY DO TEACHING TECHNIQUES IN OUR SCHOOL LACK IN DIVERSITY?

The paper discusses the issue of lack in diversity of teaching techniques in our school. The framework for consideration includes different scientific findings which stress the importance of using varied techniques and methodology in teaching, the process of reforming education in Serbia, and some empirical insights on different teaching techniques and the modes of their usage in the classroom. The latest research on the types and modes of usage of teaching techniques, on the one hand, and on teacher profession, on the other, indicate not only the necessity of using different techniques, but also to the need for the teacher to develop and practically explore the possibilities of teaching procedures. This paper is an attempt to analyze to what extent the ongoing reform process provides conditions for teacher autonomy in fostering education by varied teaching techniques and which educational and normative factors affect teacher autonomy in our society. Having considered the issue we concluded that there are many more factors that limit professional autonomy of teachers and confront them with competing professional demands than those which open space for autonomous design and development of teaching.

***Keywords:** teaching technique, teacher education, reform process, professional teacher autonomy, the teacher's implicit pedagogies.*

¹ mimitrovic@open.telekom.rs

ПОЧЕМУ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ В НАШИХ ШКОЛАХ НЕДОСТАТОЧНО РАЗНООБРАЗНЫ?

Резюме

В статье обостряется вопрос, почему методы обучения в нашей среде довольно однообразны. Данный вопрос обусловлен научными знаниями в рамках различных научных теорий, recommending использование разнообразных методов и техник работы в обучении, реформой образования в Сербии, начатой в начале 2000 года, некоторыми эмпирическими данными о методах и их применении в обучении. Новейшие работы о методах обучения и профессии учителя указывают не только на необходимость использования различных методов, но и на необходимость практического развития и усовершенствования различных методов учителем. В работе рассматривается вопрос о том, насколько начатые реформы дают возможность учителю самостоятельно развивать и применять различные методы. Рассматривая данную проблему, авторы пришли к выводу, что до сих пор существует больше факторов, ограничивающих работу преподавателя, чем тех, которые открывают ему пространство для самостоятельного развития и актуализации процесса обучения.

Ключевые слова: метод обучения, образование учителей, реформы, профессиональная автономия учителей, имплицитные педагогические учителя.

Бројни су разлози којима се данас може бранити неопходност коришћења различитих метода и техника наставног рада. Међу њима су, пре свега, научна сазнања. Потреба да се настава организује кроз разноврсне наставне методе проистиче из савремених сазнања о учењу (као вишеди-мензионалној, интегралној, етапној, контекстуално и социјално зависној, активној и самодирективној конструкцији знања) о индивидуалним разликама у процесу учења као и из сазнања о настави као процесу подучавања и учења, планском иницирању ученичког учења и/или обезбеђивању услова у којима ученици уче и развијају сопствене методе учења (Klafki, 1994; Meyer, 2002; Митровић, 2011; Terhart, 2001). Поменуте савремене теорије учења и дидактичке теорије могле би се укратко изразити кроз тврдњу Е. Терхарта да „плуралност облика учења захтева плуралност метода“ (Terhart, 2001, 47). Захтев за разноврсним наставним методама логично произилази из: филозофског, педагошког и андрагошког преиспитивања суштине и сврхе образовања у савременим животним условима (Morin, 2002; Roeders, 2003), из разумевања неопходности учења током целог живота, посебно у сегментима овладавања базичним знањима, оспособљавања за примену знања, учења живота у заједници и учења управљања сопственим животом (Delors, 1996), као и из истраживања односа наставне стратегије и образовних циљева (Johnoson, Johnson & Stanne, 2000). Разлози за коришћење различитих врста образовних активности и различитих метода и техника у настави налазе се, такође, у критикама традиционалне наставе, због недовољне функционалности, ефикасности и економичности, неодговарајућег положаја и улога

актера школског живота, те занемаривања контекстуалне условљености формалног образовања (Edelsky, Altwerger & Flores, 1991). Критичке анализе показују, између осталог, да се такозваним тезама о индивидуалном и културном хендикепу појединих ученика не може објаснити школски неуспех, већ је разлоге за неуспешност потребно тражити у неумећу школе да изађе у сусрет новим околностима и разликама међу ученицима (Štambak, 1986). Штавише, културолошка проучавања образовања с краја двадесетог века понудила су доказе о знатном уделу наративних конструката стварности у грађењу идентитета и осмишљавању места у култури код школске омладине, наспрам конструката реалности садржаних у наставним предметима, предочавајући на сликовит начин свеукупну немоћ традиционалне наставе у данашњим условима (Bruner, 2000). У дидактичкој литератури данас преовладава став да потребу за разноврсним методама у настави не треба ни образлагати, јер се на различите наставне циљеве и мноштво претпоставки за учење и мноштво различитих интереса оних који уче, у институционалном образовном контексту може одговорити само разноврсношћу метода (Meuer, 2005).

На трагу ових сазнања налазе се реформе образовања које су захватиле већину европских земаља крајем XX века, доносећи промене у управљању образовањем, начину програмирања и планирања, али и у настави на микронивоу: промене положаја и улога наставника и ученика у настави и промене самих наставних метода. Најкраће (и самим тим унеколико поједностављено), овај реформски заокрет би се могао описати као промена доминантног виђења наставе: из концепта традиционалне трансмисионе наставе ка концепту трансформативности, уз значајан пораст интерактивности као општег квалитета наставе. Имајући у виду неке најновије радове о наставним методама (Creswell, 1997; Kumaravadivelu, 2006; Митровић, 2011), као и о професији наставник (Радуловић, 2011), може се уочити да се у постмодерном културном простору у удаљавању од традиционалне, недовољно разноврсне, предавачке наставе иде и даље од препоруке да се она замени другим, наставнику препорученим, у теорији развијеним методама и техникама наставног рада, те да се очекује да у конкретном контексту наставник, на основу сопствених искустава, истраживања и уверења *развија одговарајући методски поступак*.

Имајући на уму поменута сазнања и реформске процесе у просвети европских земаља, можемо се питати шта се у погледу разумевања наставе и односа према наставним методама дешава у нашем образовном систему и да ли су промене у области образовне политике, које су Србију захватиле у првој деценији овог века донеле реформски заокрет у наставној пракси. Можемо се, такође, питати како је контекст образовне политике утицао на

постојеће стање у тој области и какав је простор за *аутономну улогу наставника у креирању образовања методама у нашој средини*. Иако одговарање на ова питања захтева обухватна истраживања и озбиљне анализе, сматрамо да опажања која проистичу из свакодневног искуства и подаци добијени кроз појединачна мала истраживања образовне праксе представљају релевантна полазишта за уочавање проблема и постављање питања о наставним методама у нашој пракси, као и за уочавање потребе да се одговарању на ова питања не приступа поједностављено. (Као извори података за овај текст коришћени су: разговори ауторки овог прилога са наставницима и анализа наставничких описа сопствене наставне праксе у ситуацији полагања испита за лиценцу, сазнања која проистичу из студентских истраживања и описа образовне праксе, спорадични подаци о томе како изгледа настава који се могу добити кроз неформалне разговоре са ученицима и наставницима, као и резултати и запажања добијени кроз систематска истраживања којима наставне методе нису биле основни предмет истраживања.).

Одговор на питање о томе колико је процес који називамо реформом образовања допринео новом разумевању наставе и већој разноврсности наставних метода свакако ће зависити од предмета аналитичног разматрања и од перспективе онога ко ту анализу врши. С једне стране, може се говорити о увиђању значаја интерактивних метода у настави, па чак и о порасту популарности интерактивних метода. Термини као што су активна и интерактивна настава (који, између осталог, значе управо коришћење великог броја различитих наставних метода и техника) постали су део речника просветних докумената и акредитованих семинара за професионални развој наставника. У високошколском образовању педагога и наставника, на неким факултетима, јављају се наставни предмети о интерактивној настави. У говору различитих категорија запослених у образовању, студената, па чак и шире јавности, ови термини се такође све чешће користе. Може се чак питати да ли је наглашена употреба ових термина знак њиховог разумевања и веровања у њихов значај, или говори о њиховом површном и помодном коришћењу, као и да ли њихова прекомерна употреба може бити извор опасности да се заједно са „трошењем“ ових речи ствара отпор према одговарајућем начину рада.

Када је реч о наставној пракси, слика је другачија. Из прелиминарних и несистематичних истраживачких података о методама у актуелној настави, могло би се рећи да се различите наставне методе у нашим школама примењују, али не и да је наставна пракса суштински измењена. У томе, наравно, постоје индивидуалне разлике међу наставницима, али се могу запазити неке тенденције, које би ваљало детаљније истражити. На пример: значај коришћења различитих метода не прихватају сви наставници,

али многи наставници начелно говоре о значају активног учешћа ученика у настави; наставници ће често начелно говорити о значају интеракције са ученицима, али ће наставу организовати кроз традиционалне трансмисионе наставне методе; или разноврсност наставних метода се смањује с узрастом ученика и преласком на више нивое образовања. Дакле, сама разноврсност наставних метода у пракси још увек *није значајна*. С друге стране, ипак се може запазити пораст популарности метода које повећавају ученичко учешће у настави и уопште заступљеност различитих наставних метода. Интерактивне методе су унеле живост у нека одељења, разбиле униформну фронталну наставу, повећале заступљеност групног рада и допринеле осмишљавању и развијању нових стратегија и техника кооперативног учења у настави. Оне су постале врло омиљене међу ученицима и студентима. Можемо се, међутим, питати да ли свака употреба неке активне методе заиста значи измену наставе, на пример: да ли обезбеђује смислену активност и размену међу ученицима која води учењу, да ли обезбеђује самодирекцију у учењу и интеграцију различитих врста искустава и знања, да ли негује мотивисаност, одвија ли се у атмосфери међусобног поштовања, те да ли омогућава субјекатску позицију ученика у процесу школског учења и у стварању услова за ученичку продуктивну културну улогу у настави. Мислимо да примена појединачних интерактивних метода, у контексту дидактичко-психолошких полазишта карактеристичних за наставу трансмисионог типа, осим манифестне допадљивости, не значи много. Поменуто живост комуникације у одељењу или пораст групних и активности радионичарског типа не можемо сматрати главним квалитетом и разлогом примене ових метода. Измена наставе зато не значи повремену примену појединих метода (макар оне биле активне), већ *њено заснивање на новим полазиштима*. Већина нових концепата метода креирана је управо да омогући неке активности и процесе учења које трансмисиона наставна ситуација не може. Дакле, ако нам је то критеријум, процена актуелног стања у нашим школама биће мање повољна.

У томе да настава у нашим школама није онаква какву бисмо желели вероватно бисмо могли да постигнемо општу сагласност. У чему видимо проблеме, где налазимо доказе, које околности сматрамо одговорнима и како бисмо стање могли да променимо – питања су на која би различите одговоре дали научници, одговорни за просветну политику, наставници, ученици и родитељи... Једно од типичних места у разговорима на ову тему тиче се расправе о одговорности просветне политике, с једне, и наставника као појединаца и као професионалне групе, с друге стране. Имајући на уму сврху и обим овог рада, у наставку ћемо издвојити само неке факторе повезане са наставником и контекстом у коме ради, односно са могућностима за

његово аутономно делање, а који могу бити посматрани као значајни за то какве ће наставне методе у настави бити.

Формално гледано, наставник има право да бира наставне методе (то, уосталом, није одлика само реформисаних наставних програма). Ако се има на уму да, и поред свих међусобних разлика у начину разумевања и дефинисања метода, постоји сагласност око тога да различити циљеви образовања захтевају различите методе у настави и да је разноврсних наставних метода одлика квалитета наставе, може изгледати да сва одговорност за њихов избор и њихову недовољну разноврсност припада наставнику. С тим би се вероватно сложили сви они који сматрају да је наставнике потребно на неки начин обавезати да користе различите наставне методе – организовати иницијално наставничко образовање тако да наставници кроз њега буду обучени за коришћење техника активне наставе, предвидети обавезност семинара којима је то такође циљ, прописати умећа која су за то потребна кроз стандарде за наставника, проверавати да ли наставници користе ове методе кроз испите за лиценцу, супервизију педагошких саветника и разне друге облике спољашње евалуације школе и рада наставника. Међутим, реални простор за аутономију наставника у целини, па и у избору наставних метода, можемо процењивати тек ако имамо на уму шири контекст наставничког делања, односно околности у којима наставник из наше средине *гради разумевање наставе и наставних метода*, као и *разумевање своје професионалне улоге и односа према њој*. Гледано из те перспективе, можемо се питати: да ли су наставници из наше средине током иницијалног професионалног образовања оспособљени за анализирање могућих односа на релацији садржај наставе – когнитивни, емоционални, афективни, социјални и други процеси ученика? Да ли је свест о неопходности разноврсности метода наставе саставни део актуелних методичких уверења наставника? Колико одговори на ова питања зависе само од наставника? Ко све утиче на реални простор слободе наставника у избору метода наставе? За те околности свакако су значајни фактори као што су: образовање и професионални развој наставника, улога наставника у одлучивању и могућност да утичу на програмска и нормативна решења, општи положај наставника у друштву као контекст у коме наставници развијају личну и професионалну (не)сигурност.

Када је реч о иницијалном образовању наставника, и поред актуелних промена у овом домену, још увек се може констатовати да не постоји развијен систем образовања наставника свих категорија. Најдрастичнији су проблеми у образовању наставника предметне наставе: за неке категорије ових наставника не постоји никакво иницијално педагошко-психолошко-методичко образовање, док је за друге категорије предметних наставника

ово образовање неуједначено и најчешће недовољно. Али ово је само један од бројних организационих проблема у вези с образовањем наставника. Образовању наставника свих категорија упућују се критике због недостатка системских веза између институција и појединаца значајних за различите фазе професионалног развоја, нерешености питања образовања и напредовања наставника (нарочито методичара), али и занемаривања или недовољне бриге о развоју целовите концепције образовања наставника и традиције која раздваја научнике од практичара и наставнике не образује да истражују (Радуловић, 2008). Образовању наставника такође се могу упутити критике због врсте знања која се развија код будућих наставника, односно доминантности академских теоријских сазнања о проблемима развоја, васпитања и образовања, на уштрб развоја компетенција као практичних знања, према проценама самих наставника (Рајовић и Радуловић, 2007). Исто тако, проблем представља неспособност наставничког образовања за развијање интегрисаних, интердисциплинарних, проблемски оријентисаних знања. Различити приступи и начини разумевања педагошких проблема унутар различитих теорија и научних дисциплина могу да буду извор збуњености, па чак и неповерења према било којим научним знањима. На пример, може се запазити да не постоји јединствено поимање метода и да се оне углавном различито разумеју из методичке и дидактичке перспективе. Док су у дидактичкој литератури методе релативно самосталан предмет проучавања, у методичкој литератури метода је обично тесно повезана са општим методичким приступом садржају наставе. То пружа слику о „природној“ повезаности садржаја и методе коју нема разлога проблематизовати. Импликација начина разумевања и проучавања методе на дидактичком нивоу јесте да се свака метода може узети у разматрање у процесу планирања наставе, док се из методичке перспективе читаве групе („породице“) метода уопште не разматрају. Ова разлика је део епистемолошких традиција у историји развијања опште дидактике и методика наставе. Иако при писању овог текста не располажемо метаметодичким студијама које би можда поткрепиле наш став, сматрамо реалном претпоставку да је појам методе, такође, различит унутар методичке литературе. Као аргумент у прилог ове наше претпоставке, навешћемо податак да у многим методикама методу прописује експерт са детаљним описом могућих предности и ограничења њене примене у настави. То имплицира да је она опробани и једнозначни инструмент наставе који наставник мора да примени што приближније начину који је предвидео експерт. Уколико се у дидактичким и педагошким предметима развија однос према наставнику као истраживачу сопствене праксе који истражује и развија своју наставу, дакле и предности, ограничења и функционалност примењених наставних метода – будући наставник се тиме ставља пред

супротстављена разумевања сопствене улоге. С друге стране, у недостатку развијене концепције професионалног образовања наставника, иницијално образовање наставника је често конципирано само из методичке перспективе. То у нашим условима значи да будући наставници од факултета до факултета упознају различита виђења појма методе и различите инвентаре пожељних врста метода у њиховој области. При томе треба имати у виду да су и саме методике наставе у нашој средини различито развијене, те је и методичка елаборираност метода и концепата наставе неуједначена. Док се поједине методике у Србији развијају вековима и, у последње време, интердисциплинарно – неке друге настају као брз одговор на захтеве праксе. Посебно у том погледу сматрамо критичном област средњег стручног образовања. Када методичари развијају област методика наставе стручних предмета, чак ни доступна дидактичка литература није од велике помоћи, јер су годинама уназад методе осмишљаване претежно за теоријску наставу фронталног типа, а знатно ређе за практичну наставу.

Сличне дилеме концепцијске природе могу се уочити у и начину на који је организован такозвани *професионални развој наставника*. У нашем образовном систему, и поред коришћења ове синтагме, као основни облик професионалног развоја препознају се појединачни семинари за стручно усавшавање. Они носе одређени број кредита који се постављају пред наставника као обавеза. При томе, сами наставници не утичу на то којим ће се проблемима бавити ови семинари, нити се акредитација семинара заснива на озбиљном истраживању потреба наставника. Семинари углавном представљају једнократне обуке – тренинге за стицање појединих вештина. Самим тим нису подстицани други облици професионалног развоја, који би можда више одговарали савременим схватањима наставника као истраживача и рефлексивних практичара. У таквим околностима, када је похађање семинара формална обавеза, а не избор настао на основу сопствених потреба, наставници их често доживљавају као намет и према њима развијају отпор. Стога, у немогућности да се ослоне на сопствене професионалне компетенције, „да би преживели“, наставници спонтано бирају начине рада у настави који најчешће значе прихватање оних облика понашања које или памте из сопственог школовања или добијају као препоруку за „ефикасно решавање проблема“ од колега из праксе, који ни сами нису системски развијали сопствене компетенције (Рајовић и Радуловић, 2007).

Уколико уопште размишљају у терминима метода током планирања наставе, у постојећим околностима, наставници одлучују са позиција сопствених *имплицитних педагогија*. Имплицитне педагогије наставника из различитих нивоа образовања у нашој средини су релативно често истраживане (мада, колико знамо, никада систематски). Отуда нема података

који се могу лако уопштавати као сазнање чиме је усмерено наставничко делање, али има појединачних врло изненађујућих налаза. На пример, у једном вишемесечном контекстуалном истраживању имплицитних схватања наставника београдске основне школе (Митровић, 2006, 175) показало се да наставници верују да ученици било ког узраста најбоље уче „ако им се то што треба да науче покаже“ (демонстрира) или да учењу „најбоље допринеси понављање“ све док ученичко репродуковање не постане слично моделу који потиче од наставника, те да је са становишта наставничког искуства „сасвим неприхватљиво“ тврдити да се у детињству учи конструкцијом и интерсубјективном разменом. Ови подаци говоре о анахроности иницијалног професионалног образовања наставника, те о делању на принципима такозване фолк педагогије. Отуда наставници оваквих схватања бирају методе које се блиске њиховим професионалним уверењима. Делање са позиција фолк педагогије није специфичност наставника само из наше средине, али у данашњем времену јесте показатељ *недовољности педагошког образовања наставника*. Тиме се игнорише најкрупније питање методичке основе наставе – која теорија (концепт, скуп професионалних уверења итд.) води наставника у изналажењу одговора *зашто* (циљеви, намере) и *како* (методе, технике, поступци) нешто радимо у настави. Унутар критичке педагогије одавно је препознато да „иста“ метода – коришћена од стране наставника различитих професионалних уверења – постаје различита метода. „Уверења наставника су оно што даје значење методи“ (Edelsky, Altwerger & Flores, 1991, 43).

Када се ради о начину доношења релевантних програмских и нормативних докумената и могућности да наставници утичу на њих, отвара се још један проблем за полемику. Наиме, иако се у трагању за новим решењима у просветној политици пошло, између осталог, од начелног прихватања неких општих сазнања о начину развијања курикулума, те су у разраду нових програмских докумената укључивани и наставници, сматрамо да укључивање појединих наставника у неке фазе развијања програмских докумената није увек довољно да би се рекло да се реформа заснива на курикуларном планирању и управљању образовањем, да су циљеви бирани на основу широког научног и друштвеног консензуса уз нескривену свест о њиховом идеолошком карактеру, и да је улога самих наставника у осмишљавању, избору и реализовању циљева образовања и програма била значајна. Иако је свако укључивање наставника у разраду програма промена у односу на ранију праксу потпуног прописивања наставних планова и програма без учешћа наставника, то није довољно да би се могло рећи да је обезбеђен аутономан положај наставника у процесу планирања. Можда је чак спора-

дично укључивање појединачних наставника простор да се кроз формално покриће *прикрије непостојање* аутономног положаја наставника.

Када се поменуће одлике образовног система везане за образовање наставника и њихово место у одлучивању о релевантним питањима ставе у шири друштвени контекст, који нужно доносе друштвене промене (као простор за економску, али и друге врсте личне и професионалне несигурности), као и у начин на који традиција посредно боји наш образовни систем (на пример, реакције ученика, осталих запослених у образовним институцијама и родитеља на нове наставне методе, такође, могу да буду неповољне што би захтевало наставничково додатно истраживање ових проблема и неопходност да се осећају сигурно у преиспитују своју праксу), онда се све ове околности морају означити као фактори који ограничавају наставничкову стварну аутономију.

Самим тим, не може се занемарити одговорност свих оних који утичу на околности у образовном систему за то како наставници разумеју наставу и наставне методе. На неки начин, када представници образовне политике или они који образују будуће наставнике сматрају да су урадили довољно тиме што су информисали наставнике о најновијим сазнањима о наставним методама и значају њихове разноврсности, они се понашају као онај васпитач чије су начелне придице супротне ономе што моделује кроз сопствено понашање и ономе што омогућава да дете учи живећи. Очекивање да наставници заиста почну да преиспитују своје претпоставке и истражују могућности нових метода у сопственој пракси у *нескладу* је са ограниченом професионалном аутономијом наставника. Док су неки од проблема који отежавају аутономни положај наставника препознати и покрећу се активности за њихову измену (на пример, они који се тичу организовања система образовања наставника и обезбеђивања обавезности неког облика педагошког образовања за све наставнике), бојимо се да други (пре свега они који се тичу положаја наставника у образовном систему, те препознавања значаја професионалне аутономије наставника насупрот њиховог доживљавања као техничара од којих се очекује да послушно реализују задато) нису довољно препознати. Волели бисмо да овај рад подстакне размишљања о том проблему.

Чланак представља резултат рада на пројекту Института за педагогију и андрагогију Филозофског факултета у Београду Модели процењивања и стратегије унапређивања квалитета образовања у Србији, 179060.

Референце

- Bruner, J. (2000): *Култура образовања*, Загреб: Едуца.
- Creswell, J. (1997): *Creating Worlds - Constructing Meaning*, Portsmouth: Heinemann.
- Delors, J. (1996): *Образовање – Скривена ризница, УНЕСКО: Извештај Међународне комисије о образовању за XXI век*, Београд: Република Србија, Министарство просвете.
- Edelsky, C., Altwerger, B., Flores, B. (1991): *Whole Language - What's the Difference?*, Portsmouth: Heinemann.
- Kumaravadivelu, V. (2006): TESOL Methods – Changing Tracks, Challenging Trends, *TESOL Quarterly*, vol. 40, No. 1, pp. 59-81.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., Stanne, M. B. (2000): *Cooperative learning methods - A meta-analysis*, Retrieved July, 2000 from the World Wide Web <http://www.clcrc.com/pages/cl-methods.html>
- Клапки, W. (1994): Дидактика као теорија образовања у оквиру критичко-конструктивистичке знаности о одгоју. У Н. Gudjons et al. (ед.), *Дидактичке теорије*, Загреб: Educa.
- Meuer, X. (2002): *Дидактика разредне кваке*, Загреб: Educa.
- Meuer, X. (2005): *Шта је добра настава?*, Загреб: Educa.
- Митровић, М. (2006): *Образовна пракса развијања писмености у институционалном контексту* (докторска дисертација), Београд: Филозофски факултет.
- Митровић, М. (2011): О новим концептима метода у настави, *Педагогија*, 1.
- Mogin, E. (2002): *Одгој за будућност*, Загреб: Educa.
- Радуловић, Ј. (2008): *Образовање наставника: заједнички проблеми и наше специфичности, Образовање и учење претпоставке европских интеграција*, ур. Алибабић, Ш. и Пејатовић, А. (231-243), Београд: Институт за педагогију и андрагогију, Филозофски факултет.
- Радуловић, Ј. (2011): *Образовање наставника за рефлексивну праксу*, Београд: Филозофски факултет.
- Рајовић, В., Радуловић, В. (2007): Како наставници опажају своје иницијално образовање - на који начин су стицали знања и развијали компетенције, *Настава и васпитање*, 4.
- Roeders, P. (2003): *Интерактивна настава – Динамика ефикасног учења и наставе*, Београд: Институт за педагогију и андрагогију Филозофског факултета.
- Štambak, M. (1986): *Свако дете може да учи*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Терхарт, Е. (2001): *Методe поучавања и учења*. Загреб: Educa.

Подаци о ауторима:

Др Лидија Радуловић, доцент – Центар за образовање наставника,
Филозофски факултет Универзитета у Београду.
Др Милица Митровић, доцент – Одељење за педагогију и андрагогију,
Филозофски факултет Универзитета у Београду,
mimitrovic@open.telekom.rs

Весна Анђелковић
Татјана Стефановић-Станојевић
Снежана Видановић
Филозофски факултет
Ниш

Оригинални научни рад
НВ.ЛХ 3.2011.
Примљен: 28. III 2011.

GROWING UP IN THE PERIOD OF TRANSITION: AFFECTIVE ATTACHMENT AND SENSATION SEEKING IN ADOLESCENTS

Abstract *The aim of the paper is to investigate whether there is a connection between different patterns of familial affective attachment and the propensity for seeking stimuli in adolescence. In our research we used the Modified Brennan Inventory of experiences in close relationships (Kamenov and Jelic, 2003) to examine the patterns of affective attachment (secure, preoccupied, avoidant, timid) and the Sensations Seeking Scale – Form V (SSS) devised by Zuckerman (1978) to assess the propensity for seeking stimuli. The research sample included 220 adolescents aged 14 to 16. The distribution of the affective pattern exhibits a tendency of increase of the number of avoidant attachment patterns of adolescents, as well as a notable decrease of secure attachment patterns when compared to the recent national research (Serbia). The differences between disinhibition and boredom susceptibility can be noted at different age levels. Particularly interesting are the results that indicate a statistically significant negative relationship between having a secure attachment pattern and propensity for sensation seeking in the subscale SSS disinhibition.*

Keywords: *affective attachment, propensity for seeking stimuli, adolescence*

ODRASTANJE U PERIODU TRANZICIJE: AFEKTIVNO VEZIVANJE I POTREBA ZA TRAŽENJEM UZBUĐENJA

Apstrakt *Osnovni cilj istraživanja bio je ispitivanje da li postoji povezanost između različitih obrazaca afektivne vezanosti i potrebe za traženjem uzbuđenja u adolescenciji. Za procenu obrazaca afektivne vezanosti (sigurni, preokupirani, izbegavajući i plašljivi) koršćen je Modifikovan Brennanov Inventar iskustava u bliskim vezama (Kamenov i Jelić, 2003), a u proceni potrebe za traženjem uzbuđenja Skala za procjenu potrebe za traženjem uzbuđenja - Forma V, SSS (Zuckerman i sar., 1978). Istraživanjem je obuhvaćeno 220 adolescenata uzrasta od 14 to 16 godina. Distribucija obrazaca afektivne vezanosti ukazuje da je kod adolescenata nazastupljeniji izbegavajući obrazac, što se razlikuje od rezultata ranijih istraživanja u našoj zemlji u kojima je dominirao sigurni obrazac. Dominacija izbegavajućeg obrasca može značiti da su ovi mladi ljudi, odrastajući u porodicama koje su se nosile sa zahtevima tranzicionih vremena, veoma rano dobili poruku da najpre u roditeljima, a kasnije i u društvu, nemaju dovoljno siguran oslonac i da energiju treba ulagati u sebe i ono što sebi mogu „priuštiti“. U kontekstu prevladavanja izbegavajućeg obrasca sagledali smo srednje vrijednosti na svim dimenzijama SSS-a (trženje uzbuđenja i avantura, traženje iskustva, dezinhibicija, osetljivost na dosadu) koje su ispod teorijskih prosečnih vrijednosti, osim na subskali traženja uzbuđenja i avantura (TAS) koja je na nivou proseka. Analiza korelacija između obrazaca afektivne vezanosti i potrebe za traženjem uzbuđenja skreće pažnju na dimenzijudezinhibicija (SSS). Kod adolescenata sa sigurnim obrascem uočava se trend*

smanjivanja potrebe za stimulusima (na svim dimenzijama koje su razmatrane). Mada to može biti pokazatelj adekvatnog razvoja adolescenata, istovremeno postavlja se i pitanje koliko ovi mladi ljudi iz udobnosti sigurne baze roditeljskog doma tragaju za novim iskustvima koja su u funkciji određenja vlastitog identiteta. Nalaz o statistički značajnoj negativnoj korelaciji između preokupiranog obrasca afektivne vezanosti i dimenzije SSS dezinhibicija ukazuje na potrebu za povremenim intenzivnijim stimulusima inespontanom ponašanju. Svakako, ovaj rezultat sagledavamo u kontekstu specifičnosti adolescencije, ali ga treba imati u vidu i u identifikaciji rizičnih grupa adolescenata, posebno kod mlađih, jer je, prema rezultatima istraživanja, na ovom poduzorku dezinhibicija, zajedno sa osjetljivošću na dosadu, prisutnija.

Кljučне речи: *afektivno vezivanje, potreba za traženjem uzbuđenja, adolescencija*

РАЗВИТИЕ В ПЕРИОД ТРАНЗИЦИИ: АФФЕКТИВНАЯ ПРИВЯЗАННОСТЬ И ПОТРЕБНОСТЬ В ПОИСКЕ ВОЗБУЖДЕНИЙ

Резюме *Основная цель данного исследования - показать, существует ли связь между различными формами аффективной привязанности и потребности в поиске возбуждений в подростковом возрасте. В исследовании был использован Модифицированный инвентарь Бреннана для определения близких отношений (Каменов и Елич, 2003) и Шкала для оценки потребностей в поиске возбуждений - Форма (Zuckerman, 1994). Исследование проведено на примере 220 подростков, в возрасте 14 - 16 лет. Дистрибуция примеров аффективной привязанности показывает доминанцию модели уклонения, в отличие от результатов предыдущих исследований в нашей стране, в которых доминировал образец надежности. В контексте доминанции образца уклонения рассматриваются средние ценности по всем измерениям: поиск возбуждения и авантюры, поиск опыта, чувствительность к скуке.*

Ключевые слова: *аффективная привязанность, потребность в поиске возбуждений, подростковый возраст.*

Introduction

Being an adolescent in countries that undergo the tumultuous process of transition is not an easy period. It suffices to say that current adolescents in Serbia, find themselves in the position to fight the internal adolescent crisis as a precondition for growing up as well as the external crisis typical of countries in transition.

How should a young person manage to overcome this double crisis and what are the accompanying aspects of such a demanding struggle was the topic we have tried to understand and shed some light on? It is only to be expected that we could not test all the parameters of the mentioned issue. Although the external circumstances in which our subjects grew up and developed appeared to be of prime importance, we were convinced that the quality of affective attachment as an indicator of the early life interests and later dominant relationships was a logi-

cal framework for understanding the risks and hazards of adolescence, actually adolescent manifestations viewed in the light of sensation seeking.

Before we present the obtained data let us first outline the theoretical framework in which our investigation was carried out.

Affective attachment

Affective attachment is a property that appears in the process of early interaction between the child and the caring person and resonates throughout one's lifetime (Bowlby, 1988).

On the basis of insight into the significance of the early interaction, the researchers investigated the dynamics, and the development of affective attachment, starting from the birth of a child, during the process of growing up and reaching adulthood.

The concept of the internal working model enables the theory to grow out of the initial "mission" of the interpretation of the early relationship between mother and child and eventually become a life-long developmental theory.

Namely, the way in which mother reacts to the signals offered by the child (smile, crying, cooing, etc.), the child starts forming the so-called working model of itself (picture of the self) as well as the internal model of others (picture of others). These relatively unchanged models persist during the process of one's growing up, determining the formation of the dominant adult relationship (as partners, parents, friends). On the basis of numerous modalities of expressing affective attachment researchers worked out classifications of individual differences in children, but in adults as well. In the presentation of the patterns the emphasis will be on the dynamics pattern growth in the childhood but also on the brief introduction to adult functioning with reference to the partnership relation. The names of the patterns differ in the childhood and in the partnership relation and the classifications will reflect this fact.

The positive model of oneself and others (The Secure Pattern) – owing to consistent responsiveness of the dominant caring person, most frequently the mother, children that have adopted this pattern have more confidence in themselves but in the world around them too. They build a picture of the self that reflects a being deserving love and attention of the mother, while the picture of reality resembles a secure, comfortable and deserved location. Such people, who belong to this pattern grow up to be confident and self-assured persons who are ready to handle all important life situations.

The positive model of oneself and the negative model of others (The Insecure Avoidant Pattern) – consistently irresponsive guardians (caretakers) contribute to the creation of the insecure avoidance pattern, by spending time with the child in the way that does not take into account the child's needs and

does not respond to the signals sent by the child. This early emotional deprivation Bowlby (Bowlby, 1958) and the researchers before him (Spitz, 1965) connected with the separation of the child (from her/his mother), thus it is also known as the phenomenon of *hospitalism*.

In later research (Ainsworth 1989), the same symptoms are recognized even in an ostensibly complete family. Having learned by repeated occurrences of the same experience that mother would not react to its needs, the child creates a representation of the world as a place that is not secure and definitely not friendly (the negative pattern of others) and decides to stop sending signals, having experienced that it would not get any sympathy from others. They opt for the strategy of distrust in others and relying solely on oneself.

In the relevant literature dealing with affective attachment this pattern is most often found as *dismissing* thus putting an emphasis on the fact that such people avoid attachment, closeness, or more simply they avoid investment in contacts with others. During the period of growing up in all other important relationships they continue to “protect” themselves – their love affairs are superficial or brief and their attitude towards children is distant.

The negative model of oneself and the positive model of others (Insecure-preoccupied Pattern) – In case the caretaker selectively reacts to the signals sent by the children the insecure-preoccupied pattern of affective attachment will be created.

According to theories of learning, the unpredictable and irregular system of reinforcement supports this type of affective attachment. The internal working model is determined by the struggle that the child has to carry out in order to obtain at least a modicum of attention and care from its mother. The effects of such a working model are multiple: first of all, the child develops a more pronounced emotional attachment for its mother (e. g. emotionally dependent, susceptible children). Fearing that they might lose their mother, such children are more prone to controlling and watching over her. Briefly put, people who behave according to this pattern are devoted to futile attempts to improve a negative image of themselves by relying on others (the model of others is positive).

The negative model of oneself and of others (Insecure-fearful Pattern) – research carried out on children whose parents were maltreated (Crittenden, 1989) or suffered from a manic-depressive psychosis (Radke-Yarrow et al., 1985) have shown that some children were not classifiable at all on the basis of almost bizarre behavior in strange situations (Ainsworth, 1967). This was about children who had both a frightening and encouraging image of their parents and thus had nothing to build a strategy of coping with life problems. Main and Hesse (1990) offer an explanation claiming that traumatized, chaotic parents hinder their children to form organized and meaningful replies to different life occurrences. During

their adolescence persons who have adopted this pattern wish to improve their attitude by way of having a good partner relationship and thus change the negative perception of themselves, but the lack of confidence in others prevents them from doing so.

Predilection for sensation-seeking

During the 60s of the last century Zuckerman (1984) came up with the notion of 'sensation-seeking' (implying excitement) that shows as a willingness to undertake high risks, searching new and exciting experiences, and, generally, avoiding predictability. The behavioral expressions of sensation seeking have not only been found in various kinds of risk-taking behaviors such as driving habits, gambling, health, financial activities, alcohol and drug use, sexual behavior, and sports, but the trait was found to be also involved in vocational preferences and choices, job satisfaction, eating habits and food preferences, creativity, humor, fantasy.

A number of studies have linked sensation seeking with biochemical measures, including Monoamine Oxidase (MAO), an enzyme which regulates the levels of monoamine neurotransmitters in brain neurons. Lower levels of platelet MAO tend to be associated with higher levels of sensation seeking (Murphy et al., 1977). The disinhibition subscale of the Sensation-Seeking Scale (SSS) is positively associated among males with levels of testosterone and estrogens. Although there is evidence of high heritability of the trait (Fulker et al., 1980), the environment also is thought to account for at least a third of its variance (Zuckerman, 1978).

One has to stress the fact that sensation-seeking is not a pathological trait and has nothing to do with the development of specific psychological impairments.

Towards the end of the seventies Zuckerman (1978) tried to operationalize the specific traits of sensation-seeking and constructed an instrument that evaluated four dimensions: *Thrill and Adventure Seeking*, *Experience-seeking*, *Disinhibition* and *Boredom Susceptibilit*.

Thrill and Adventure Seeking represents the desire to engage in sports or other physically risky activities that provide unusual sensations of speed or defiance of gravity, such as scuba diving, parachuting, or skiing.

Experience Seeking involves seeking of novel sensations and experiences through the mind and senses, as in arousing music, even psychedelic drugs, art, and travel, and through social nonconformity, as in association with groups on the fringe of conventional society (e.g., artists, hippies, homosexuals).

Disinhibition describes the seeking sensation through drinking, partying, gambling, and sexual variety.

Boredom Susceptibility indicate an intolerance for repetitive experience of any kind, including routine work and lackluster people.

The features of the mentioned dimensions indicate that there is no one single profile of sensation-seeking people, and that the underlying traits may often be various, due to different needs.

Recent findings claim that a pronounced sensation-seeking is connected with different sexual experiences (Zuckerman, 1978), drug, alcohol and cigarette abuse (Zuckerman, 1978), participation in extreme sports (Warn et al., 2004), cognitive, perceptual and aesthetic preferences (such as the perception of complexity, tolerance for ambiguity, richness of imagination and dreams (Zuckerman, 1994); liberal and non-conformist attitudes (Zuckerman, 1984). Using two samples of high school and college students, Arnett (1998) found both sensation seeking and aggressiveness be involved in predicting reckless behavior among adolescents. The research of Vidanovic and Andjelkovic (2009) investigated the sensation-seeking attitudes as well as the striving for originality in students of different profiles from different university departments. The obtained scores indicated that the professional inclinations and the gender were significant factors. The predilection for sensation-seeking was the most prominent factor in students of physical education and medicine, and the least prominent in students of music. Sensation-seeking is predictor for engaging in all kinds of risks. High sensation-seekers tend to appraise many situations as less risky than low sensation seekers. The lower risk appraisal of high sensation seekers seems to be a function of their behavioral experience, not a cognitive trait or disposition to underestimate risk.

Zuckerman (1994) summarizes that sensation-seeking is higher in men than in women, rises between ages 9 and 14, peaks in late adolescence or early 20s, and declines steadily with age thereafter.

Methodological framework

Research problems

Research problems could be defined as attempts at understanding some of the features of the development of adolescents in times of transition from the viewpoint of affective attachment, in regard to the predilection for sensation-seeking.

Hypotheses

General hypothesis

It will be expected that there is a correlation between patterns of affective attachment and sensation-seeking.

Specific hypotheses

H1: It will be expected that there is a correlation between patterns of affective attachment (*secure, preoccupied and fearful*) and subscales in which the sensation-seeking predilection is investigated (eg. phenomena such as *thrill and adventure seeking, experience-seeking, desinhibition and boredom susceptibility*).

H2: It will be expected that there are differences with regard to age and gender with the basic investigating variables (patterns of attachment and sensation-seeking).

Variables

Independent variable

Affective attachment is a specific, asymmetric relationship that is formed in the earliest childhood between mother and child, lasting throughout a whole life (Bowlby, 1988). Individual differences in affective attachment can be classified in four patterns of affective attachment: the *secure* patterns of affective attachment and the insecure patterns of affective attachment (*avoiding, preoccupied and fearful*).

Dependent variable

The predilection for sensation-seeking marks the readiness to undertake high risks, participating in extreme sports, new and exciting experiences in the form of traveling, music, arts, using narcotics, and, generally, avoiding predictable situations (Zuckerman et al., 1978).

Control variables

Gender

Age

Instruments

We used the following instruments in our research:

Modification of Brennan Inventory of experiences in close relationships (Kamenov i Jelić, 2003). The Questionnaire has 18 items and is intended to assess the attitude of adolescents towards parental figures on the basis of affective attachment. The intensity of agreement or disagreement with the item inventory is reflected on the seven-tiered Lickert scale (example of the item: I'm trying to avoid intimacy with members of my family). On the basis of data obtained by this instrument we got continuous scores for two dimensions (anxiety and rejection), and then, on the basis of the intensity of the dimensions types of affect are determined: secure (low anxiety and low degree of rejection), avoidant (low anxiety and high degree of rejection), preoccupied (high anxiety and low degree of rejection) and fearful (high anxiety and high degree of rejection). The confi-

dence of the questionnaire was tested on this score and appearst to be satisfying ($\alpha = 0.828$).

Sensation-Seeking Scale, SSS - Form V (Zuckerman, 1994)). The scale contains 40 pairs of statements querying the need for sensation seeking. The subjects can choose the statement that describes him/her properly, e.g. “I like to havenew and exciting experiences even if they are a little unconventional or illegal”; “The worst social sin is to be a bore”). The results are in the range of 0 to 40. There are four subscales in this instrument: *thrill and adventure seeking*, *experience-seeking*, *desinhibition* and *boredom susceptibility*. The scale contains 40 items with 10 items for each subscale.

The Alpha coefficient of the test was 0.85, a test-retest of reliability done three weeks later measured 0.89 and 0.75 after 6-8 months (Zuckerman, 1978).

Sample

The sample was made up of 220 subjects from the metropolitan area of the city of Nis (Serbia), aged 14-16 (divided into the younger group and the older group, equally distributed by gender. The subjects were mostly 8th grade elementary pupils (111) and freshmen high school students (109).

The results

We’ll first lay out the results of the research based on the whole sample that refer to the prominence of all aspects of affective attachment and needs for stimulus seeking (Table. 1, Table 2).

Descriptive statistics: affective attachment and sensation-seeking

Table 1: Distribution of affective attachment patterns

	Frequency	Percent
secure	53	24.1%
preoccupied	14	6.4%
avoidance	126	57.3%
fearful	27	12.3%
Total	220	100%

From Table 1. we can see that the investigated sample is dominated by the *avoidance* pattern of affective attachment (57.3%), followed by the *secure* pattern (24.1%), then then *fearful* pattern and, as the last one, *the preoccupied* pattern (6.4%).

Table 2: Pronounced predilection for sensation seeking

	thrill and adventure seeking	experience- seeking	disinhibition	boredom susceptibility
secure	-.071	-.096	-.147*1	-.119
sig	.293	.154	.030	.077
N	220	220	220	220
preoccupied	-.012	.108	.153*	.103
sig	.855	.109	.023	.128
N	220	220	220	220
avoiding	.108	.026	.001	.032
sig	.109	.706	.987	.641
N	220	220	220	220
fearful	-.061	.007	.076	.031
sig	.367	.923	.264	.643
N	220	220	220	220

The data found in Table 2 indicate that the mean values in regard to sensation seeking in adolescents in our sample were ($M = 19.7$, $SD = 5.84$, $N = 220$) somewhat lower than the theoretical expectations ($M = 21.3$; Perez iTorruibia, 1986), although they were compatible with the scores in the adolescent sample abroad (Loas et al., 2001; Hansen and Brevick 2001; Arnett 1998). The mean values of all dimensions of SSS are below theoretical average values, except on the *thrill and adventure seeking* subscale which is found to be average.

The correlation between affective attachment and sensation-seeking

The correlation of affective attachment patterns and sensation-seeking stimuli(the whole scale SSS) was $r = 0.361$ (sig = .094), and turned out not to be statistically significant., which means that the general hypothesis was not confirmed.

The results by means of which the specific hypothesis can be validated refer to the correlation between patterns of affective attachment and sensation-seeking expressed in four dimensions. They are presented in the Table 3.

The correlation between affective attachment patterns and sensation-seeking indicates that the trend of the decreased need for sensations was present in the *secure* pattern of affective attachment bat one should emphasize that only the negative correlation between the subscale of *disinhibition* and the *secure* pattern of affective attachment is statistically significant ($r = -.0147$, $p < 0.05$). Subscales *thrill and adventure seeking*, *experience-seeking*, and *boredom susceptibility*

are also in negative correlation with the *secure* pattern, but have no statistical significance.

Table 3: Correlation of affectiv patterns and subscales of sensation seeking stimuli (SSS)

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
SSS	220	6	38	19.17	5.841
thrill and adventure seeking	220	1	10	6.90	2.312
experience-seeking	220	1	9	4.41	1.759
disinhibition	220	0	10	4.51	2.413
boredom susceptibility	220	0	9	3.35	2.011

We should reiterate that only the *disinhibition* subscale (SSS) was statistically in positive correlation with the *preoccupied* pattern of affective attachment ($r = 0.0153, p < 0.05$).

We should now discuss the hypothesis about a possible differences between controllable variables (gender and age) and the basic variables (affective attachment and sensation-seeking). The variable of age is divided in two categories, the younger and the older.

The statistically significant difference with reference to gender and age as compared to patterns AV was represented by the following table:

Table 4: The differences of gender and age and the patterns of affective attachment

Pearson Chi Square	age	gender
Affective pattern	0.612	2.581
secure	0.158	2.013
preoccupied	0.001	0.000
avoiding	0.492	0.297
fearful	0.320	1.055

Table 5: Significance of differences in gender and age in SSS

Levene's test for Equality of Means	age	gender
SSS	1.905	1.599
thrill and adventure seeking	1.249	-0.495
<i>experience seeking</i>	1.857	-1.190
disinhibition	2.779	3.769
suspect. for boredom	2.038	1.854

The Pears Chi Square has no statistical significance, as there are no differences in the patterns of affective attachment with regard to the subjects' gender. What follows is the table showing the statistics of significance and differences re gender and age in SSS.

Although at the level of the global SSS scale there are no statistically significant differences as to gender and age, the analysis of the subscales indicates that *disinhibition* differs statistically significantly with regard to gender, i.e. Boys from girls ($t = 3.769$, $df = 218$, $sig = .000$), as well as older from younger subjects ($t = 2.779$, $df = 218$, $sig = .006$). Disinhibition is more pronounced in boys who are older. With regard to the subscale *suspect for boredom* the variable age indicated as more sensitive relative to older age ($t = 2.038$; $df = 214.739$; $sig = 0.043$).

Discussion

We started our research from the premise that the quality of affective attachment is a logical framework for understanding of adolescent behaviour with regard to sensation-seeking. Thus we analyze first the basic research variables.

In opposition to recent results obtained in Serbia (Stefanovic-Stanojevic, 2007; Zeleskov-Djoric, 2007) in which the *secure and preoccupied* patterns dominated in the distribution, the one obtained in this particular research surprises by the preponderance of the *avoiding* pattern of affective attachment. Do the findings that resemble those in economically developed countries encourage indicating a trend of earlier independence that the youth in our country achieves? Or, possibly, the dominance of the *avoiding* pattern is nothing else but the by-product of the transition of the nineties of the last century (the time when our newly researched generations were growing up) and, simultaneously, lack of time for parents to devote time to their offspring?

The average values of the predilection for sensation-seeking in adolescents in our sample are somewhat lower than the theoretical expectations, but do seem to be in line with the research carried out outside of our country, as stated above. Although unexpected in adolescence, when the risks and provocations are next to irresistible, the obtained results are not strange when one takes into account that the most frequent pattern in our sample of adolescents is the *avoiding* pattern (65%). These young people have formed a shield still at a very tender young age. Thus they appear unwilling to put the shield and their defenses down so as to indulge in sensation-seeking and attractive stimuli that may lead them back to attachment, ultimately to disappointment and being let down by someone yet again. May be the young we investigated have adopted a negative image of others and a positive one about themselves, and thus acquired the attitude that the recently won and still unstable confidence need not be provoked too much and too harshly?

The basic hypothesis that there is a link between affective attachment patterns and sensation-seeking (within the whole of the SSS scale) in adolescents has not been confirmed. However, when we consider the relations of individual dimensions of SSS with reference to affective attachment we detect a trend of a decreased need for stimuli (in all dimensions that were discussed), embodied in the *secure* pattern of affective attachment, most notably in the subscale of *disinhibition*. At first sight this may point at the normal development of our adolescents adopting the *secure* pattern. On the other hand, if we take for granted that one of the salient feature of adolescent search for experiences that help to determine and bolster their own identity, then the adequacy of the *secure* pattern in this developmental period can be immediately questioned. We must also add that the new experiences and search for new stimuli is a hallmark of creative adolescents as has been stipulated by much research, especially in the domain of creativity (Zuckerman, 1994; Vidanovic and Andjelkovic, 2009). Such research points out that the attraction to the new and unknown as well as the non-conformist lifestyles are typical of creative people. Bearing in mind the results of our investigation we may only wonder if the adopted *secure* pattern can be a predictor of one's creative development. Naturally, our previous claim ought to be corroborated by additional data and research. The results obtained by Loas et al. (2001) can be relevant to this. They stipulate that a lower level of sensation-seeking may be connected to anhedonia, obsessive-compulsive traits, passivity. Such human traits are usually not found in creative subjects and therefore we believe that it may be intriguing to compare our own results with the investigations of affective attachment and sensation seeking of creative adolescents in different areas.

So far there have not been found significant correlations between SSS subscales and other patterns of affective attachment. We find of more interest that the *preoccupied* pattern of affective attachment indicates a degree of potential risk for further development due to the statistically significant positive correlation with the disinhibition dimension (SSS) of sensation-seeking stimuli. In a psychoanalytic framework one may presume that this is a problem of the insufficiently structured self in search for its own coordinates by way of constant stimulation, while placed in the crossfire of the libidinous and aggressive impulses.

When we take into account the discussion of the gender of adolescents and match it with the basic variables of the research, it turns out that boys and girls do not differ significantly as to affective attachment patterns. However, with reference to the dimensions of sensation-seeking (SSS) there is a higher degree of disinhibition (behaviours hazardous to health, for example alcohol and drugs abuse) in boys mostly. Fulker et al. (1980) quote the *disinhibition* subscale of the Sensation-Seeking Scale (SSS) is positively associated among males with levels of testosterone and estrogens. These findings can be interpreted partly in the con-

text of the local cultural parameters, within the culture that our adolescents grow up and which appears less restrictive to such behavior in males (Dimitrijevic and Zivkovic, 2003; Cami and Farre, 2003). However, another recent investigation dealing with students (Vidanovic and Andjelkovic, 2009) showed that males exhibit a greater predilection for sensation-seeking than females.

As for the variable of age, our findings show that growing up brings along increase of *disinhibition* and *susceptibility to boredom* (SSS). This could be partly attributed to the traits of senior adolescents that act out the roles of their elders and their wish for change, thus performing tests of what is allowed, crossing the fine line that divides the allowed behavior from the risky and life threatening bouts of intoxication, experimenting with drugs, etc.

Conclusion

The results that we have obtained in our research of affective attachment are different from the investigations previously conducted in Serbia – they do remind one of the distributions that are common in more economically developed countries. The dominance of the so-called *avoiding* pattern could mean that there are some ‘new kids on the block’, neither better nor worse than the European average.

The analysis of the correlation between the pattern of affective attachment and sensation-seeking merits attention to be paid to the disinhibition dimension (SSS) which does not correlate in a statistically significant way with the *secure* pattern, while it does so with the *preoccupied pattern*. It may be possible that our *secure* affective attached subjects were inadequately prepared to undertake risks in their search for new experiences. These youngsters, slightly passive and rather protected do not meet the predefined image of the adolescent. What is wrong here? Could it be that our sample of adolescents have found a secure basis in their own home and decided that they would prefer to postpone growing up and cease exploring the world that is inevitable? It just might occur that in a year or two the same sample would yield a completely different account of their personalities. Is this prolonged growing up one of the prices that we have to pay to transition? We are positive that at least one part of the answers to such questions could be provided by research done about the nature of some tentative connection between affective attachment and sensation-seeking in adolescents who live elsewhere, but are also in the process of transition.

In closing it seems important to draw attention to the approximately 20% of the sample who belong to the *preoccupied* and *fearful* patterns. More important than the label assigned to the pattern is the fact that these are young people who have adopted a negative model of themselves and belong to the particular two groups of our subjects who, more than other subjects, reach out and grope for any

stimuli, hazardous or not. This only corroborates the idea that a negative perception about oneself leads to a potentially risky course of action.

The concept of sensation-seeking and affective patterns offers an avenue for targeting prime at-risk groups and designing messages and programs to reach them.

Univerzitet u Nišu i da je rad nastao u okviru projekta Ministarstva za prosvetu i nauku br. 179002 „Indikatori i modeli usklađivanja porodičnih i poslovnih uloga“

References

- Ainsworth, M.D. S. (1967), *Infancy in Uganda: Infant care and the growth of love*. Baltimore: Johns Hopkins University Press
- Ainsworth, M. (1989): Attachment beyond infancy. *American Psychologist*, No 44, 709-716.
- Arnett, J. (1998): Risk behavior and role transitions during the twenties. *Journal of Youth and Adolescence*, No. 27:301-20.
- Bowlby, J. (1988): *A secure base*. New York: Basic Book.
- Bowlby, J. (1958): The nature of the child's tie to his mother. *International Journal of Psycho-Analysis*, 39, 350-373. Retrieved May 18, 2009 from the World Wide Web <http://www.psychology.sunysb.edu/attachment/>
- Brennan, K. A., Clark, C. L., & Shaver, P. R. (1998): Self-report measurement of adult romantic attachment: An integrative overview. In: J. A. Simpson & W. S. Rholes (eds.), *Attachment theory and close relationships* (pp. 46-76). New York: Guilford Press.
- Cami, J. & Farre, M. (2003): Mechanisms of disease drug addiction. *New England Journal of Medicine*, 349, 975-86.
- Crittenden, P. (1989): Internal representational models of attachment relationships. *Infant Mental Health Journal*, 11, 259-277.
- Dimitrijevic, I. & Zivkovic, N. (2003): The use of drugs among the young in Serbia. *SEEA Addiction*, No. 4, (1,2).
- Fulker, D. W., Eysenck, S. G. & Zuckerman, M. (1980): A genetic and environmental analysis of sensation seeking. *Journal of Research in Personality*, No. 14: 261-28
- Hansen, B. & Brevik, G. (2001): Sensation seeking as a predictor of positive and negative risk behaviour among adolescents. *Personality and Individual Differences*, No. 4, 627-640.
- Kamenov, Z. & Jelic, M. (2003): The validation parameter for assessing the degree of attachment in different types of close relationships: Modification of Brennan Inventory of experiences in close relationships. *Contemporary Psychology*, No. 6 (1), 73-92.
- Loas, D., Verrier, A., Flament, M., Perez-Diaz, F. Corcos, M., Halfon, O., Lang, F., Bizouard, P., Venisse, J., Guelfi, J. & Jeammot, F. (2001): Factorial structure of the Sensation-Seeking Scale - Forme V: Confirmatory factorial analyses in nonclinical and clinical samples. *Canadian Journal of Psychiatry*, 46, 850-855.
- Main, M. & Hesse, E. (1990): The insecure disorganized/disoriented attachment pattern in infancy: Precursors and sequelae. In: M. Greenberg, D. Cicchetti & E. M. Cummings (eds.). *Attachment during the preschool years: Theory, research and intervention*, (pp. 161-182), Chicago: University of Chicago Press.

- Murphy, D. L., Belmaker, R. H., Buchsbaum, M. S., Martin, N. F., Ciaranello, R. & Wyatt, R. J. (1977): Biogenic amine related enzymes and personality variations in normals. *Psychological Medicine*, No. 7: 149-157.
- Perez, J. & Torrubia, R. (1986): Fiabilidad y validez de la version española de la escala de Búsqueda de Sensaciones (forma V). *Revista Latino-americana de Psicología*, No. 18, 7-22.
- Radke-Yarrow, M., Cummings, E. M. Kuczynski, L., & Chapman, M. (1985): Patterns of attachment in two-and-three-year-olds in normal families and families with parental depression. *Child Development*, No. 56, 884-893.
- Spitz, R., (1965): *The First Year of Life*, International Universities Press.
- Stefanovic-Stanojevic, T. (2007): Affective attachment as a cross-cultural phenomenon. In: Z. Matejić Djuricic (ed.). *Affective attachment. Theory, Research, Psychotherapy*, (pp. 45-65), Beograd: Center for publishing activities of the Faculty for special education and rehabilitation.
- Zeleskov-Djoric, J. (2007): The concept of the self and patterns of affective attachment. In: Z. Matejić Djuricic (ed.). *Affective attachment. Theory, Research, Psychotherapy* (pp. 117-131), Beograd: Center for publishing activities of the Faculty for special education and rehabilitation.
- Vidanovic, S., Andjelkovic, V. (2009): The syndrome of youthful immortality: sensation seeking and originality. In: T. Stefanovic-Stanojevic (ed). *Students, sex and drugs: risky sexual behavior of the University of Nis students and their experiences with drugs* (pp. 115-132), Nis: Center for scientific research of the Serbian Academy of Sciences and the University of Nis.
- Warn, J. R., Tranter, P. J., Kingham, S. (2004): Fast and Furious 3: illegal street racing, sensation seeking and driving behaviours in New Zealand, *27th Australasian Transport Research Forum*, Adelaide, 29 September – 1 October 2004.
- Zuckerman, M. (1978): Dimensions of sensation seeking. In: H. London & J. Exner (eds.), *Dimensions of Personality* (pp. 487-549). New York: Wiley.
- Zuckerman, M., Eysenck, S.B.G. & Eysenck, H. J. (1978): Sensation seeking in England and America: Cross-cultural, age and sex comparisons. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, No. 46, 139-149.
- Zuckerman, M. (1984): Sensation seeking: a comparative approach to a human trait. *Behavior and Brain Sciences*, No. 7, 413-471.
- Zuckerman, M. (1994): *Behavioral expression and biosocial bases of sensation seeking*. New York: Cambridge University Press.

Authors:

Vesna Andjelkovic, PhD, e-mail: vandjel@gmail.com
Tatjana Stefanovic-Stanojevic, PhD, e-mail: sstanja63@gmail.com
Snezana Vidanovic, PhD, e-mail: neza54@gmail.com
Faculty of Philosophy, Nis, Serbia, Cirila&Metodija 2,
18000 Nis, Serbia, +381 18512620

Давыдова Наталия Николаевна
Уральско отделение Российской
академии образования
Екатеринбург, Россия

Стручни рад
НВ. LX 3. 2011.
Примљен: 15. IV 2011.

ОРГАНИЗАЦИЯ УПРАВЛЕНИЯ ПРОЦЕССАМИ СЕТЕВОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ, ОРИЕНТИРОВАННЫХ НА ИННОВАЦИОННОЕ РАЗВИТИЕ

В статье рассмотрены подходы к созданию сетевой организационно-управленческой модели научно-консультационного сопровождения деятельности общеобразовательных учреждений Уральского региона РФ, ориентированных на инновационное развитие, описаны конкретные формы и механизмы взаимодействия этих учреждений и критерии результативности и эффективности деятельности в рамках данного направления деятельности.

Ключевые слова: инновационно-активное образовательное учреждение, сетевое взаимодействие, саморазвитие, самоорганизация

КООРДИНАЦИЈА РАДА ОПШТЕОБРАЗОВНИХ УСТАНОВА ОРИЈЕНТИСАНИХ НА ИНОВАЦИОНИ РАЗВОЈ

Апстракт *Квалитативне промене у социокултурној средини довеле су до нових задатака у сфери образовања, тј. нарастања улоге и значаја пројективно-програмираног образовања. Његову суштину чини пројектовање и програмирање нове праксе образовања. Наиме, многобројна истраживања су показала да образовну ситуацију у школама које реализују иновационе програме карактеристике противуречност између потребе наставничких колектива да знају нова, нестандартна решења педагошких проблема и недостатка потребне методолошке културе као дела педагошке културе у целини. Управо у условима оријентације образовања на општељудске и националне вредности, на интересовања личности, постаје актуелна методолошка функција педагошке стварности. Стога Руска академија образовања израђује системски рад на консултативној подршци научно заснованој пракси развојног и развијајућег образовања путем мрежне повезаности иновационо активних образовних установа. У чланку се разматрају приступи стварању мрежног организационо-управљачког модела научно-консултационог праћења рада општеобразовних установа уралског региона Руске Федерације које су оријентисане на иновациони развој. При томе се наводе основне научне законитости на којим се заснива мрежно управљање. Описују се конкретни облици и механизми узајамног деловања ових установа као и критеријуми резултативности (научна, методолошка и социјална резултативност иновационе делатности образовне установе) и ефикасности рада у оквиру датог правца делатности. Међу критеријумима ефикасности наводи се разрада концептуалних основа рада иновационо активне школе, реализација програма научно-консултационог праћења иновационе делатности, образовни ефекат, тј.*

припрема експерата и ментора за праћење истраживања у иновационом образовању, методолошко и инструментално-технолошко образовање чланова колектива школа са иновационим програмима.

Кључне речи: *иновационо-активна образовна установа, умреженост, саморазвој, самоорганизација*

COORDINATING WORK OF EDUCATIONAL INSTITUTIONS ORIENTED TOWARDS INNOVATIVE DEVELOPMENT

Abstract *Qualitative changes in socio-cultural environment generated new tasks in the sphere of education, i.e. the increasing importance and role of projective-programmed education. Its substance lies in designing and programming new practices in education. Namely, many researches have shown that educational situation in schools which have adopted innovative programmes is characterised by contradiction between the needs of the teaching staff to find new non-standard solutions for pedagogic problems and the lack of necessary methodological culture as part of general pedagogic culture. Yet, in the conditions of the orientation of education towards universal and national values and individual interests is becoming a relevant methodological function of pedagogic reality. Hence the Academy of Education of the Russian Federation is organizing systematic work on consultative support to scientifically based developmental and developing education via a network connectedness of the innovatively active educational institutions. The paper analyzes the approaches to creating an organizational - management network model for scientific - consultative monitoring of the institutions for general education in the Ural region of the Russian Federation which are oriented towards innovative development. Presented are the basic scientific postulates for network management, followed by the description of the particular forms and mechanisms for interactive cooperation of these institutions as well as the criteria for effectiveness (scientific, methodological and social effectiveness of the innovative activity of the institution) and the efficiency of work in the frame of the determined direction of work. Among the effectiveness criteria considered are elaboration of conceptual foundations of innovatively active school work, the realization of the scientific-consultative monitoring of school work, educational effect, i.e. training of experts and mentors for monitoring research in innovative education, methodological and instrumental-technological education of teaching staff in innovative programmes.*

Keywords: *innovative-active educational institution, networking, self-development, self-organization.*

Резултати комплексних истраживања модерне социокултурне средине омогућавају формулисати закључак о настанку новог облика света – отвореног и сложеноорганизованог, непрекидно наступајућег и мењајућег се [5]. Ова ситуација трактује се модерним истраживачима као прелаз од класичке к не класичкој и у одвојеним областима – к посткласичкој слици света, а нарочито: од предмета к одношењима између предметима, од културе детерминација – к неодређености и не-однозначности, од јединствености – к множествености тумачења, од тоталности – к самоорганизацији (у области идеологије – к толерантности, у методологији – к системном плурализму (В. В. Василькова, Е. Н. Князева,

С. П. Курдюмов, В. С. Степин и др.). В.С. Капустин подчеркивал, что вся российская система образования, впрочем, как и наука, подходит к граничным условиям своего существования и находится в стартовой позиции фазового перехода к новому состоянию. Э. Ласло еще в 1997 г. предупреждал: «... напряжения и деформации за порогами динамической устойчивости приводят к внезапным изменениям... Вполне возможно, что в настоящее время мы приближаемся к веку бифуркаций» [6]. Специалисты по анализу систем и хаоса утверждают, что неравновесные переходы отличаются большим разнообразием в поведении – в них могут возникать сложные колебания, нестационарные и пространственные структуры, которые трудно специально придумать и практически невозможно предвидеть.

В этой связи число новых задач в сфере образования, обусловленных качественными изменениями внешней социокультурной среды, неуклонно возрастает. По мнению ряда авторов (Ю.В. Громыко, В.И. Слободчиков, В.В. Давыдов, В.М. Петровичев, Н.Г. Алексеев и др.), в настоящее время формируется новый тип научности в образовании – научность проектно-программного типа. Ее ядро составляют деятельности проектирования и программирования, основная характеристика которых состоит в том, что они разрабатывают, формируют и создают новые, еще не существующие практики образования. В рамках данного типа научности формируется понятие практико-ориентированной науки, которая имеет своим предметом развитие определенных общностей и того содержания, которым они владеют. В этой связи все более очевидным становится тезис о том, что построение практико-ориентированной науки в сфере образования невозможно без одновременного, параллельного простраивания науко-ориентированной практики. Кроме того, кардинально, по мнению [5], должен быть пересмотрен также и характер самого знания (прежде всего психологического и педагогического) в сфере образования и культуры. Должно наращиваться знание не только о «предмете существующем», а знание «самого предмета», т. е. его месте в мире человека. Источник подобного знания, по нашему мнению, находится в реальном осмыслении и проектировании того, что возможно и целесообразно в конкретной социокультурной ситуации. Таким образом, в настоящее время особо востребована разработка принципиально новых направлений научного поиска в социальной области, новых способов действия в ней, новых форм организации полипрофессиональных коллективов и самой научно-образовательной деятельности, шире – нового типа научности в сфере культуры и образования. В этой связи, в условиях поиска путей дальнейшего развития образования как открытой системы, главным фактором его развития становится именно инновационная деятельность. Исследования, проведенные многими ведущими учеными РФ

(Е.В. Бондаревская, В.В. Краевский, В.И. Загвязинский, Н.Д. Никандров и др.), показывают, что для образовательной ситуации, складывающейся в инновационных школах России, характерно важное противоречие между потребностью педагогических коллективов осуществлять поиск новых, нестандартных решений возникающих педагогических проблем и недостаточностью необходимой для этого методологической культуры как составной части педагогической культуры в целом. Именно поэтому, подчеркивает Е.В. Бондаревская, в условиях ориентации образования на общечеловеческие и национальные ценности, на интересы личности актуализируется смыслопоисковая, т.е. методологическая функция педагогической деятельности [2].

С 2000 года Уральское отделение Российской академии образования на основе Генеральных соглашений о сотрудничестве с рядом территорий Уральского региона выстраивает системную деятельность по консультационной поддержке научно-обоснованной практики развивающего и развивающегося образования [3,4]. Конкретным способом построения взаимодействия с образовательными учреждениями региона выступает новая форма инновационной деятельности – сетевое взаимодействие инновационно-активных образовательных учреждений, на протяжении многих лет сотрудничающих с научно-образовательными центрами УрО РАО. Под инновационно-активной школой (далее ИАШ УрО РАО) в проекте понимается школа, активно осваивающая новые технологии образовательной, социокультурной, финансово-экономической, управленческой деятельности с целью достижения нового качества образования, обеспечения доступности качественного образования, эффективного использования ресурсов образовательного учреждения «здесь и сейчас». Создаваемая открытая образовательная система включает совокупность взаимосвязанных образовательных элементов, состоящих в активном взаимодействии с социальными подсистемами и друг другом через разные виды ресурсов. В подобных системах сетевое взаимодействие направлено на поддержку устойчивого саморазвития каждого ОУ, программирование деятельности участников инновационного проекта в условиях дефицита ресурсов; определение пути перехода от ресурсно-затратных программ к ресурсно-формирующим программам развития образовательных учреждений.

Известно, что сетевое взаимодействие основывается на стратегии синергизма (И. Ансофф, Х. Итами, Б. Карлофф, Э. Кемпбелл и др.), то есть получении конкурентных преимуществ за счет объединения усилий двух или большего числа организаций [1]. Наличие эффекта синергизма и умение управлять этим эффектом создает специфическое конкурентное преимущество для участников сетевого взаимодействия , которое, прежде

всего, проявляется на уровне конкретных организаций, и которое, в конечном счете, реализуется на разных рынках в виде снижения уровня издержек либо в виде приобретения продукцией (в нашем случае образовательными услугами) уникальных свойств. Стратегия синергизма предполагает повышение эффективности деятельности за счет совместного использования ресурсов (синергия технологий и издержек), рыночной инфраструктуры (совместный сбыт) или сфер деятельности (синергия планирования и управления). Значение стратегии синергизма заключается, таким образом, в том, что она помогает получить более высокую рентабельность любого производства (процесса) при взаимосвязи организаций, чем в ситуации, когда они управляются раздельно. Многие экономисты считают синергизм важным элементом выбора, разработки и детализации стратегии развития организации. В то же время отмечается, что синергический эффект — каким бы потенциально большим он ни был — не проявится сам по себе, его нужно планировать и извлекать. Образовательная практика также свидетельствует, что эффект совместной деятельности всегда выше простой суммы индивидуальных усилий за счет роста потенциала сотрудничества, расширения взаимосвязей. Таким образом, в сети формируется новая собственность (интеллектуальный продукт) и коллективный собственник. Так как большинство процессов в сети самоорганизуется, то сетевые структуры оптимальны и с точки зрения штата управления процессами.

Нельзя забывать, что сетевое управление базируется на научных законах [5], на которые следует опираться в процессе развития сети.:

– в сетевых организациях в полной мере действует термодинамический закон: «Чем больше способов, которыми может быть достигнуто ожидаемое или желаемое состояние, тем выше его вероятность».

– сетям свойственен закон «феномен тесного мира». Как бы географически широко не была распределена система, какой бы мощностью континуума она не обладала, максимальное число разделений в сети будет не больше шести, т.е. любую сеть можно пройти за 6 шагов. Например, 6 кликов сети Интернет. В 1967 г. американский социолог Стенли Милграм сделал сенсационное заявление: каждого человека на Земле можно связать с любым другим цепочкой из 6 знакомых [6]. Поэтому это свойство сетевой коммуникации получило название «6 ступеней разделения». Дело в том, что в любых других организациях в силу операционной замкнутости коммуникации обрываются на границах их упорядоченности. «Феномен тесного мира» возможен только на границах порядка, отвечающего за устойчивость, и хаоса – стимулирующего развитие. Необходимо отметить, что свойством «тесного мира» обладают не все сети, а только те, в которых высока степень кластеризации и в связи с этим – малая средняя длина между узлами (кла-

стерами). В качестве кластеров в нашем случае выступают базовые школы, научно-методологические семинары, временные творческие коллективы и группы и т.д.

– сетевые структуры организуются в соответствии с законом безмасштабности. Свойство безмасштабности говорит не о размерах сети, а о подвижности ее внутренней структуры. Связи между ячейками сети распределяются по закону Ципфа-Парето [8]. В одной ситуации конкретный узел сети может иметь одно число связей, в другой – иное.

– степенное (фрактальное) распределение является так же причиной появления в сети широко известных феноменов концентрации, рассеяния и синхронизации. В качестве примера феномена концентрации можно привести появление множества новых технологий, приемов и методов, научных работ (проектов, уч. программ и т.д.) в отдельных организациях. Феномен рассеяния заключается в мгновенном распределении актуализированного продукта по большому массиву. Синхронизацией в сети называется самостоятельная подстройка ритмов автоколебательных систем за счет слабого взаимодействия между ними.

Под саморазвитием открытой образовательной системы мы понимаем ее способность к преодолению противоречий своего развития усилиями самих участников образовательного процесса, способность к самоуправлению: постановке целей, проектированию нового состояния системы образования и этапов его достижения, корректировке образовательно-воспитательного процесса, объективному анализу хода и результатов, выдвижению новых перспектив и т.д. Своевременность и точность реакции образовательных учреждений-участников сетевого взаимодействия на новые запросы общества и государства, изменения внешнего окружения являются основными критериями эффективности управления развитием создаваемой открытой образовательной системы, причем важным фактором управления ее развитием выступает процесс самоорганизации. Под самоорганизацией мы понимаем достижение нового качества образования в образовательном учреждении, основанном на внешней и внутренней открытости, обратной связи и широким коммуникациям с системой профессионального образования, рынком труда, способности к самоуправлению и созданию организационно-педагогических условий, обеспечивающих реализацию поставленных целей. Внутренняя открытость подразумевает обоснованное сочетание в образовательном процессе ИАШ существующих педагогических технологий и моделей. Внешняя открытость обеспечивается быстрым реагированием образовательной системы на меняющиеся социально-экономические условия и своевременное выполнение социаль-

ного заказа общества. Суть самоорганизационного управления заключается в передаче всех необходимых полномочий, предоставлении каждому члену сетевого взаимодействия права самостоятельно принимать и реализовывать решения в рамках своей компетентности. Проблема состоит в раскрытии и реализации самоорганизационного и лидерского потенциалов членов сетевого сообщества. Потенциал управления представлен творческими возможностями и способностями к самоактуализации всех членов сети, которые в совокупности делают реальным использование шансов самоорганизации управления. Из сочетания творческого потенциала с самоорганизационным складывается потенциал успеха развития самоорганизации управления образовательным учреждением, входящим в сеть, который следует интерпретировать в качестве предпосылки успешной деятельности педагогических коллективов. Новый подход к организации управления ОУ в рамках сети состоит в том, что образовательное учреждение рассматривается как открытая социально-педагогическая система, действующая в рамках новых образовательных ценностей и приоритетов (создание условий для развития личности, способной к самоактуализации и самореализации).

Актуальность деятельности УрО РАО в данном направлении определяется необходимостью разрешения следующего комплекса противоречий:

- между провозглашаемым на разных уровнях принципом эффективного сочетания фундаментальных и практико-ориентированных исследований, проектных работ при построении практики инновационного образования и недостаточным владением педагогами основами фундаментальных классических наук, в том числе освоением современного методологического, философского, историко-культурного, психологического типов знаний.

- между требованиями разработки новых образовательных технологий в условиях формирования «общества знаний» в современной России и недостатком соответствующих условий в системе образования Уральского региона, которые могли бы дать дополнительный импульс для развития подобных процессов;

- между потребностями современной школы в качественной подготовке педагогических кадров к внедрению ФГОС нового поколения и недостаточной готовностью ОУ к участию в реализации соответствующих программ дополнительного профессионального образования

Анализ обозначенных противоречий позволил сформулировать центральную проблему, над которой несколько лет работают участники сетевого взаимодействия: изучение условий и механизмов самоорганизации и саморазвития субъектов инновационной деятельности в условиях сетевого взаимодействия ИАШ УрО РАО. Сетевое взаимодействие предусматривает

совместное использование материальных, кадровых и образовательных ресурсов ОУ (школ-победителей и участников Приоритетного национального проекта «Образование» в РФ, ОУ, заинтересованных в методической поддержке развития инновационных процессов) – членов сети ИАШ УрО РАО, для эффективного решения задач развития образования в регионе. Важно отметить, что сетевые организации не относятся к иерархическим структурам, в них преобладают проектные принципы построения. Сеть скорее может считаться интеллектуальным холдингом, приобретающим черты «оболочной корпорации». В сети УрО РАО происходит ориентированный интенсивный обмен информацией, знаниями, научными проектами, учебными программами, курсами, интеллектуальными, организационными и кадровыми ресурсами.

К числу основных стратегических направлений деятельности следует отнести:

- научно - консультационное и экспертное сопровождение силами научно-образовательных центров УрО РАО инновационных процессов в системе общего среднего образования региона.

- исследование механизмов саморазвития и самоорганизации локальных образовательных систем.

- разработку новых моделей диссеминации инновационного опыта в форме сетевой кооперации.

- повышение профессионализма и социального статуса работников образования через включение их в разработку и реализацию инновационных образовательных проектов.

- консолидацию профессиональной деятельности различных образовательных учреждений в рамках сетевого взаимодействия.

- Интегративной основой объединения учреждений и педагогов является консультационная поддержка проектной деятельности ИАШ УрО РАО по формированию содержания и организации образования в университете инновационной культуры, проявляемая в виде консультационной помощи при разработке образовательных программ ОУ, программ развития ОУ или территорий, исследовательских и управленческих проектов и др.

В случае сети ИАШ УрО РАО механизмы взаимодействия между узлами сети – конкретными учреждениями определяют принципы саморегуляции. Каждая ИАШ несёт в себе определённый функционал и содержание, которые, согласно закону синергии, описанному выше, могут усиливаться в сетевом взаимодействии. Основой функционирования сети являются конкретные проекты («временные связи»), создаваемые на основе сетевого взаимодействия на время решения стоящей перед членами сети

задачи. При этом вертикальные связи и соподчинения узлов сети могут меняться в зависимости от решаемой задачи. Таким образом, ИАШ являются уникальными узлами сети, которые вступают во взаимодействие по вопросам: создания совместной программы, организации распределенного обучения, выполнения научного проекта, проведения научно-практической конференции по проблеме и т.д. Решение задачи будет сопровождаться изменениями в механизмах взаимоотношений между элементами сети: каждая новая задача может привести к формированию временной иерархической структуры или некоторого соподчинения. Данная методология объясняет принципы функционирования создаваемой распределенной структуры сетевого взаимодействия и определяет функционал узлов сети - ИАШ. В рамках разрабатываемой модели сетевое взаимодействие организовано преимущественно на основе информационно-коммуникационных технологий (soft - power – технологии). Выбор такого подхода основан на имеющемся опыте применения сетевого взаимодействия при создании и эксплуатации сайтов, порталов, телекоммуникационных сетей и т.п. Элементарной единицей сетевого взаимодействия выступает общеобразовательное учреждение (инновационно-активная школа), которая:

- реализует инновационные образовательные программы;
- имеет опыт исследовательской, экспериментальной и проектной деятельности педагогов и учащихся;
- выстраивает собственную концептуальную модель инновационного поведения школы;
- имеет позитивный статус в окружающем социуме и обладает определенной инвестиционной привлекательностью;
- ориентируется на передовые подходы и технологии становления и инструментального сопровождения нового типа содержания образования.

Конкретной формой организации сетевого взаимодействия инновационно-активных образовательных учреждений (элементарных единиц сети) является инновационная площадка. Инновационная площадка – это форма осуществления и диссеминации системных инноваций в региональной системе образования. Инновационная площадка существует в виде локальной образовательной сети как по территориальной общности, так и по общности предмета или проблемы в зависимости от желания ОУ. В этих локальных сетях особое место занимают базовые учреждения сети, занимающиеся широкой диссеминацией накопленного инновационного опыта, востребованного участниками сетевого взаимодействия. Образовательные учреждения «сети» в рамках проекта независимы, отношения между ними устанавливаются в рамках долгосрочных договорных обязательств, а

информацию о внешней среде «сеть» получает через постоянный интерактивный процесс обмена (взаимодействия) с другими участниками проекта. Организационно-управленческие схемы сетевого взаимодействия в рамках проекта зависят от направления обмена ресурсами и услугами. В практике работы ИАШ УрО РАО можно выделить две основные организационно-управленческие схемы: паритетного и донорского взаимодействия. В случае паритетного взаимодействия обмен ресурсами и услугами многосторонний, взаимовыгодный. При донорском взаимодействии одна из ИАШ, имеющих наиболее сильные позиции в реализуемом направлении предоставляет ресурсы и/или услуги, а остальные ими пользуются на безвозмездной или возмездной основе. Организационно-управленческие схемы сетевого взаимодействия выстраиваются относительно каждой конкретной школы, интегрированной в сеть, реализующей инновационную деятельность. Повышенная эффективность соорганизации системы взаимодействий для реализации конкретных социальных функций и достижения заданных целей достигается за счет:

- возможности строить отношения не только от своего имени, но и от сети в целом, как представителя сетевой организации, имеющей соответствующий деловой корпоративный статус;

- декларирования школой своих основных информационных ресурсов и источников; определения по согласованию с другими участниками сети принципов их использования в общих или частных целях. В результате существенно повышается информационный потенциал каждого без дополнительных затрат;

- расширение коммуникационной инфраструктуры;

- объединение различных типов материальных ресурсов членов сети ради достижения общей цели. Например, формирование совместного исследовательского бюджета, корпоративной рекламы, содержание представительств и т.п.

Основная сложность формирования сети заключается в том, что ее можно только **совместно и постепенно вырастить**. На сегодняшний день очевидными проблемами при организации сетевого взаимодействия ИАШ являются:

- техническое и технологическое обеспечение сетевого взаимодействия;

- выделение новых педагогических позиций у участников сетевого взаимодействия ;

- поиск механизмов продвижения инновационных образовательных программ;

– механизмы поддержки сетевых групп и их деятельности со стороны муниципальных и региональных органов власти.

В качестве результатов развития сетевого взаимодействия можно отметить ее следующие возможности:

– сетевое взаимодействие позволяет комплексно решать сложные педагогические проблемы, которые одной образовательной структуре оказываются не под силу;

– для ИАШ, очень важно видеть другие способы решения общей проблемы, а через это понимать, с одной стороны, свое отличие, а с другой стороны, «усилить» собственную авторскую позицию

– взаимообмен ресурсами между участниками сети делает каждого участника более устойчивым и более мобильным, способным решать сложные системные задачи через выстраивание системных проектов в связке «ступени школы – система профессионального образования– дополнительное образование – гражданские институты».

Оценка реализации цели и задач данного направления деятельности УрО РАО основывается на критериях результативности и эффективности внедрения предложенной модели.

Критерий результативности выражается показателями научной, методической и социальной результативности инновационной деятельности ОУ, участвующих в проекте:

1. Научная результативность определяется:

1.1. Качественными характеристиками исследований в области инновационного образования (новые формы знания и технологий работы с ним), разработанных в инновационно-активных образовательных учреждениях:

- актуальность,
- новизна,
- теоретическая значимость,
- эффективность предложений,
- готовность к внедрению.

1.2. Количественными показателями научной деятельности инновационно-активных ОУ:

- объёмом и уровнем публикаций,
- количеством защищённых и готовящихся к защите диссертационных исследований,
- участием ОУ в грантах, конкурсах и научно-практических конференциях.

2. Методическая результативность определяется:

- численностью ОУ, включенных в модель диссеминации результатов инновационной деятельности ОУ, участвующих в проекте;
- количественными показателями организации методической работы с педагогами в различных формах (конференции, семинары, творческие отчёты, круглые столы, консультации, презентации и т.д.).
- наличием и реализацией ОУ собственных программ повышения квалификации.

3. Социальная результативность выражается в:

- доступности инновационного опыта ИАШ широкой педагогической общественности,
- широкой сетью социального пратнерства.

Критерий эффективности определяется следующей совокупностью показателей:

1. Содержательно-деятельностный эффектсвязан с :

- разработкой концептуальных оснований деятельности ИАШ;
- реализацией программы научно-консультативного сопровождения инновационной деятельности;

2. Образовательный эффект:

- подготовка экспертов и тьюторов, по сопровождению процесса диссеминации результатов исследований в области инновационного образования;
- освоением членами сетевого взаимодействия методологического и инструментально-технологического знания, определяющего механизм реализации типологии инновационных школ в реальной образовательной практике;

В рамках данного направления деятельности Уральского отделения РАО разрабатывается модель научно-консультационного сопровождения инновационной деятельности ИАШ УрО РАО, идет широкая диссеминация опыта образовательных учреждений, оказывающих образовательные услуги современного качества в соответствии с принципами реализации Приоритетного национального проекта «Образование». За последние три года силами педагогических коллективов инновационно-активных школ проведено более **600** открытых мероприятий, педагогические работники ИАШ приняли активное участие в презентации результатов собственной деятельности в ходе восьми Международных и Всероссийских научно-практических конференций, подготовили четыре учебно-методических по-

собия, стали лауреатами ряда конкурсов и выставок научно-методических изданий Всероссийского, регионального, муниципального уровня. Подтвержденный органами управления образованием экономический эффект от сотрудничества УрО РАО и ИАШ составляет 19 млн. рублей.

Работа выполнена при финансовой поддержке гранта РГНФ № 11-06-00771а.

Литература

1. Ансофф И. Стратегический менеджмент. Классическое издание. - Питер 2009 344 стр.
2. Бондаревская Е.В. В защиту «живой» методологии // Педагогика. 1998. № 2
3. Давыдова Н.Н. Организационно-управленческая модель взаимодействия образовательных учреждений как фактор инновационного развития регионального образования.// Образование и наука. Известия УрО РАО.2010.№ 8. с. 32-42.
4. Давыдова Н.Н. Развитие сетевого взаимодействия инновационно-активных образовательных учреждений // Муниципальное образование: инновации и эксперимент», № 1, 2010 С. 3-8
5. Князева Е.Н., Курдюмов С.П.. Синергетика как новое мировидение: диалог с И.Пригожиным//Вопросы философии. – 1992. – №12. – С. 3-20
6. Ласло Э. Пути, ведущие в грядущее тысячелетие. Проблемы и перспективы // ВИЕТ. 1997. №4. С. 87
7. Милграм С. Эксперимент в социальной психологии. Питер, 2001, 336 с.
8. Яблонский А.И. Стохастические модели научной деятельности. - Системные исследования. Ежегодник 1975. М.: Наука, 1976, с. 5 - 42

Автор:

Давыдова Наталия Николаевна

*Начальник отдела инновационных проектов Уральского отделения
Российской академии образования, к.т.н., доцент, г. Екатеринбург,
Россия, e-mail: editor@ururao.ru*

*Adresa autora: 620075, Ekaterinburg, Lunacharskiy
str. 85A, UrB of RAE, to Davydova N. N. editor@ururao.ru*

ИНКЛУЗИВНО ОБРАЗОВАЊЕ И ШКОЛСКИ КОНТЕКСТ

Апстракт Појам инклузивног образовања подразумева филозофију образовања која промовише образовање за све ученике у школи, као и стратегију која треба да допринесе промовисању инклузивног друштва. У раду се анализирају могућности за развој инклузивне праксе, са посебним освртом на претпоставке развоја инклузивне школе. Такође, ауторке рада указују на значај сагледавања досадашњих искуства у процесу имплементације инклузивног приступа у школском контексту, као и на то да оваквим приступом нужно морају бити обухваћени и стручни сарадници као незаобилазна карика у процесу ефикасног спровођења инклузивног образовања. Стога су у раду представљени резултати емпиријског истраживања чији је циљ био испитивање мишљења педагога основних школа у Србији о питањима инклузивног образовања. На основу квалитативне анализе добијених одговора изведен је закључак да, поред у основи позитивног односа педагога према инклузији, њихова досадашња искуства показују да још увек постоји низ реалних ограничења у примени инклузивног приступа у школском контексту. То значи да даљи развој инклузивне школе подразумева промене у програмско-садржајном, педагошко-дидактичком и социјално-психолошком аспекту школе. У суштини, правац даљег деловања у инклузивном развоју школе треба да иде у смеру педагошке, унутрашње реформе школе, односно филозофије школе, која би водила ка инклузивном друштву.

Кључне речи: инклузивно образовање, инклузивна пракса, школски контекст, педагог.

INCLUSIVE EDUCATION AND SCHOOL CONTEXT

Abstract The concept of inclusive education is based on the philosophy of education which promotes education for all students in school, and the strategy which should contribute to promoting inclusive society. The paper analyses possibilities for the development of inclusive practice, and especially the prerequisites for the development of inclusive school. Also, the authors highlight the importance of proper evaluation of previous experiences in the process of implementation of inclusive approach in the school context, and the fact that the approach should necessarily include school pedagogues and psychologists as an unavoidable link in the process of efficient inclusive education. Hence the paper offers the results of an empirical research aimed at examining the attitudes of elementary-school pedagogues in Serbia toward inclusive education. Based on the qualitative analysis, the conclusion was drawn that, beside basically positive attitudes toward inclusion, their experiences show that there still are some objective limitations in the application of inclusive approach in the school context. This means that further development of inclusive school requires changes in curricular-contentwise, pedagogic-

¹ kostovic@neobee.net

didactic, and social-psychological aspects of school. In other words, the direction of activities towards inclusive development of school should include pedagogic internal reforms, i.e. adopting school philosophy which would lead towards inclusive society.

Keywords: *inclusive education, inclusive practice, school context, pedagogue.*

ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ И ШКОЛЬНЫЙ КОНТЕКСТ

Резюме *Понятие инклюзивного образования подразумевает философию образования, включающую всех учащихся в процесс образования и стратегию, способствующую промоции инклюзивного общества. В работе рассматриваются возможности развития инклюзивной практики, а особое внимание уделяется развитию инклюзивной школы. Авторами подчеркивается значение изучения опыта в процессе внедрения инклюзивного подхода в школьную практику и необходимость включения сотрудников и всего педагогического состава в этот процесс. Поэтому в работе приводятся результаты эмпирического исследования, проведенного в целях сбора взглядов и мнений педагогов, работающих в основных школах Сербии о проблемах инклюзивного образования. На основе качественного анализа полученных ответов, авторы пришли к выводу о положительном отношении педагогов к инклюзии, однако до сих пор существует ряд реальных ограничений в применении инклюзивного подхода в школьном контексте. Дальнейшее развитие инклюзивной школы требует изменения содержания учебных программ, педагогическо-дидактической и социально-психологической работы школы. В частности, дальнейшее направление в инклюзивном развитии школы должно идти по пути педагогической внутренней реформы школы, т.е. философии школы, ведущей к инклюзивному обществу.*

Ключевые слова: *инклюзивное образование, инклюзивная практика, школьный контекст, педагог.*

Увод

Савремено, на развој усмерено друштво, као друштво које улаже напоре у креирање услова за активну партиципацију свих грађана на свим нивоима, нужно мора бити и инклузивно друштво. Његова инклузивна димензија огледа се у једнаким шансама и могућностима за све, равноправном али и прилагођеном третману и адекватном одговору на потребе индивидуе.

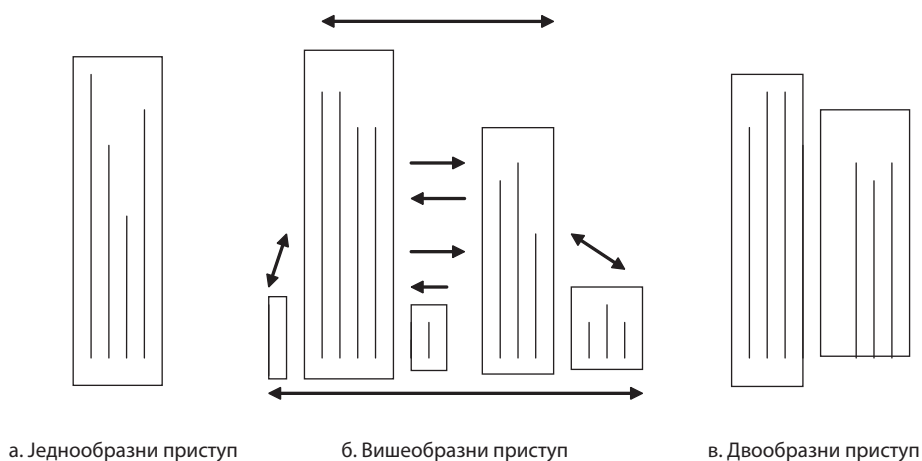
Образовању, као окосници друштвеног развоја, у овом контексту припала је улога иницијатора, тј. лидера промена усмерених ка креирању друштва у коме се питања инклузије решавају као питања једнаких прилика за учешће. Аргументи за инклузивни приступ у образовању засновани су пре свега на аспекту хуманости који проистиче из домена људских права и права детета, затим на аспекту друштвено-економског функционисања и квалитета образовања, као и на аспекту социјалног функционисања који као кључни исход треба да има разумевање, прихватање и уважавање различитости. Инклузивна оријентација школе свој пуни смисао налази

само у оквиру инклузивне оријентације образовног система. Исто тако, инклузивно образовање се не може успоставити изоловано од целокупног развоја школе, већ представља део целовитог усмерења система образовања на појединачног ученика и на његове образовне и развојне потребе.

Развој инклузивне образовне праксе

Термин инклузија често се повезује с концептом квалитетног образовања за све, па је инклузија донекле и поистовећена с њим. То је разумљиво, јер инклузивно образовање значи могућност школе да обезбеди релевантно образовање за све ученике, без обзира на њихове различитости. Инклузија се истовремено повезује и са процесима демократизације у друштву и у образовању. У том контексту говори се о друштвеној инклузији у ширем смислу, и о образовној инклузији када се мисли на укључивање деце са посебним образовним потребама (деца са сметњама у развоју и тешкоћама у учењу, деца из социјално депривираних средина, деца из маргинализованих група, деца припадници националних мањина) у редован образовни процес (Водич за унапређење инклузивне образовне праксе, 2007).

Шема 1: Приказ различитих приступа у креирању образовних политика



Прегледом релевантне литературе могуће је уочити да су у Европи актуелна три различита приступа решавању проблема квалитетног образовања за све (видети шему 1), дефинисана образовним политикама различитих земаља:

а) *Једнообразни приступ* (one-track approach) који подразумева развијање образовне политике и праксе која тежи укључивању скоро свих ученика у опште образовање.

б) *Вишеобразни приступ* (multi-track approach) развијају земље које теже креирању што више различитих канала укључивања маргинализованих група у образовање, углавном у оквиру два система, општег и специјалног образовања.

в) *Двообразни приступ* (two-track approach) подразумева постојање два, најчешће у потпуности одвојена, система у образовању, систем општег образовања и систем специјалног образовања – намењен деци која имају било какав вид сметњи и тешкоћа у развоју (Special Needs Education in Europe, 2003).

Када је реч о инклузивној образовној пракси у Србији, приметно је да је досадашња пракса васпитања и образовања деце са посебним образовним потребама углавном била усмерена на категорију деце са тешкоћама у развоју, и то кроз: васпитање и образовање у специјалним школама, васпитање и образовање у специјалним одељењима при редовним школама, као и путем интеграције деце са тешкоћама у развоју у редовно образовање, али без системске подршке, што је имало за последицу њихова минимална постигнућа. Наиме, иако је у оквиру процеса реформисања васпитно-образовног система у Србији препозната потреба за адекватнијим решењима образовања деце са посебним образовним потребама, суштинска примена инклузивног приступа није била поткрепљена одговарајућим законским оквирима (Хебиб, Спасеновић, 2010).

Међутим, најновији Закон о основама система васпитања и образовања (2009) доноси јасно одређење према политици инклузивног образовања и обавезује на потпуну инклузију деце са посебним образовним потребама у редовни образовни процес, примену индивидуалног приступа и израду индивидуалних образовних планова. Наравно, поред законског оквира, потпуна инклузија деце са тешкоћама у развоју у образовни процес захтева и испуњеност низа других услова који се тичу школског и општедруштвеног контекста. У првом реду, реч је о постојању позитивних ставова свих актера васпитно-образовног процеса према инклузији као својеврсној филозофији образовања, што би требало да буде предуслов за развој инклузивне образовне праксе, али и значајан индикатор квалитетне инклузије.

Инклузивно образовање и развој школе

Инклузија подразумева померање фокуса са проблема детета на проблем друштва у целини и његових институција. Она је процес, а никако стање. Тај процес подразумева стварање подржавајућег образовног контекста у којем сва деца, без обзира на пол, национално, верско и социоекономско порекло, способности и здравствено стање, треба да добију

квалитетно образовање у оквиру редовних школа (Ослонци и баријере за инклузивно образовање у Србији, 2006). То значи, да школе треба да се прилагоде образовним потребама деце, а не да се образују само она деца која могу да се „уклопе“ у постојећи образовни процес. Уместо „детета по мери школе“, синтагма „школа по мери детета“ (Хрњица, 2007а) на најбољи начин објашњава промене које се желе остварити у савременој школи путем инклузивног образовања. Наиме, инклузивни модел у образовању значи креирање школе која ће бити отворена за развој свих ученика према њиховим индивидуалним потенцијалима, интересовањима и очекиваним исходима до личних максимума (Илић, 2009). Таква тенденција подразумева и креирање наставног процеса у којем индивидуализација приступа подразумева усмереност на дете и могућност праћења променљивих приоритета потреба детета, јасне циљеве и праћење исхода процеса учења и, наравно, методичку флексибилност као део наставничких педагошко-дидактичких компетенција.

Инклузивни развој школе је континуирани процес у коме долази до трајних промена у организационој структури, наставном процесу и педагошком приступу који се остварује у школи (Booth&Ainscow, 2010). Поред физичке припремљености образовне средине (адекватна просторна решења, опремљеност група дидактичким материјалом и литературом, адекватан број деце у групама), претпоставке за успешну реализацију инклузивног програма су: васпитно-образовни програм усмерен на дете, позитивни ставови и однос учитеља/наставника према детету, адекватна обученост наставног кадра, позитиван однос и прихватање од вршњака и сарадња са родитељима (Вујачић, 2005, према: Вујачић, 2006.). Из тога, инклузију можемо разумети и као скуп најпре педагошких услова у школи који дају шансу сваком детету, талентованом, просечном или детету смањених способности, да напредује у складу са својим могућностима и да се при томе добро осећа (Хрњица, 2007б). У том смислу, практичари инклузивног модела у настави наводе четири основне смернице на путу ка стварању инклузивне школе:

– Ученици са тешкоћама у развоју припадају редовним одељењима и имају право на подршку која им је потребна.

– Сви ученици са или без тешкоћа у развоју имају користи од инклузије јер је она неопходна компонента квалитетног образовања.

– Сва деца имају право на образовање које ће их припремити за живот у заједници.

– Настава и учење који су конципирани према инклузивним циљевима ефикасни су за сву децу (доступно на <http://www.inkluzija.org/biblioteka/rscObrazovnainkluzija2.pdf>).

При конципирању модела инклузивне школе, следеће димензије су се показале нужним: креирање инклузивне политике, стварање инклузивне културе, развој инклузивне праксе (Booth & Ainscow, 2010). Инклузивна култура школе односи се претежно на успостављање таквог система вредности унутар школске заједнице који води ка прихватању и подржавању различитости (инклузивне вредности). Инклузивна политика је димензија школе која обезбеђује да инклузија прожима све школске планове и програме. Оваква политика подразумева опредељење за промене и постојање јасних стратегија за промене усмерених на креирање адекватних одговора на различитости, док инклузивна пракса школе одражава инклузивну културу и политику школе. Она представља практична, педагошко-психолошка и дидактичко-методичка решења у осигуравању квалитетног поучавања и учења, као и активног учешћа свих актера живота школе.

Основно полазиште инклузивног приступа огледа се у ставу да је свако дете индивидуално биће, при чему се посебно истиче да су потребе све деце исте, само су различити начини њиховог задовољавања. Значајно је напоменути и став да је дете са тешкоћама у развоју пре свега дете. Овакав став имплицира три важне ствари: да је неопходно извршити функционалну процену телесног и менталног статуса детета, уместо давања дијагнозе; да је неопходно пронаћи посебне путеве да дете задовољи потребе које има као људско биће, а које теже задовољава због органских или социјалних баријера; те да дете са посебним потребама пре свега јесте дете као људско биће, стога ниједна развојна тешкоћа не сме бити основ за било који облик дискриминације (па ни образовне) (Хрњица, 2007а).

Отклањање препрека инклузивном образовању пре свега је повезано са позитивним ставом наставника према инклузији. Резултати истраживања (Avramidis & Norwich, 2002) показују да позитивнији став према инклузији имају наставници из земаља у којима је инклузија законом прописана него наставници из земаља у којима још увек влада сегрегациона политика. Такође, налази истраживања (Buell et al, 1999; Ђевић, 2009) показују да однос наставника према инклузији деце са тешкоћама у развоју зависи од врсте тешкоћа које деца имају, као и од искуства наставника у раду с овом категоријом деце.

Инклузивна пракса претпоставља професионалну компетентност наставника, стручних сарадника и других актера школског живота у стварању инклузивне климе уважавања појединачног ученика, у препознавању различитих потреба и темпа учења свих ученика, као и у способности креирања флексибилног и индивидуализованог образовног приступа. Поред компетентности, у разматрању питања начина ефикасног реализовања инклузивног образовања, веома је важно имати у виду и значај мотивисаности

наставника за примену оваквог приступа. То значи да је подршка развоју детета са посебним образовним потребама колико питање основних компетенција наставника и његових способности да креативно сагледавају процес учења, толико и питање његове мотивације и опредељења да изграђују, јачају и повећавају број ослонаца инклузивног образовања ученика кроз комуникацију и сарадњу са родитељима и са другим актерима образовног процеса. Из тог разлога, неопходно је пружити наставницима додатне вештине и знања за рад са децом са посебним потребама, тј. креирати и реализовати адекватне програме за едукацију наставника у области инклузивног образовања.

Наравно, оваквим приступом нужно морају бити обухваћени и стручни сарадници (педагози и психолози) као незаобилазна карика у процесу ефикасног спровођења инклузивног образовања. Такође је веома важно имати у виду драгоценост њихових досадашњих искустава из праксе и могућност да таква искуства буду искоришћена као потенцијал за унапређење и даље имплементирање инклузивног модела у образовању.

Инклузивно образовање из угла школског педагога

Педагози у школама чији је основни задатак да прате, проучавају, анализирају и унапређују васпитно-образовни рад у школи незаобилазни су фактор и за питања инклузије. Иако се у програмским документима који нормативно уређују делатност школских педагога у основним и средњим школама не полази од вредности и значења идеје инклузивног образовања, што наговештава неопходност концепцијске и садржинске разраде другачијих програмских докумената за рад стручних сарадника у школама (Хебиб, Спасеновић, 2010), чињеница је да школски педагози активно учествују у процесу имплементације инклузивног образовања у школском контексту. Ипак, изостају истраживања која се баве питањима њиховог става према инклузији и анализе њихових досадашња искуства у раду у овој области. Стога, у намери сагледавања општег стања и могућности унапређења рада у области инклузивног образовања, аутори рада обавили су емпиријско истраживање чији је циљ био испитивање мишљења школских педагога о инклузивном образовању.

Истраживање је обављено током школске 2008/2009. године. Узорак истраживања чинили су педагози из 32 основне школе са подручја Републике Србије. Од укупног броја школа обухваћених овим истраживањем, само пет школа је званично укључено у Мрежу инклузивног образовања.

За потребе реализације постављеног циља истраживања конструисан је упитник за педагоге у оквиру којег су, поред питања о општем односу педагога према инклузивном образовању, обухваћена питања претежно

отвореног типа која су омогућила да испитаници, на основу сагледавања општег стања у пракси, изнесу своје мишљење о предностима које нуди инклузија, али и о евентуалним недостацима, тј. о реалним препрекама за реализацију инклузивног образовања у школском контексту.

Наиме, педагози су имали могућност да изнесу своје мишљење о кадровској, програмској, техничкој и просторној припремљености школе за инклузију. Такође, педагозима је дата могућност да дају своје мишљење о спремности и оспособљености учитеља и наставника за инклузију, али и да процене сопствену компетентност за пружање подршке инклузивном моделу у образовању. Поред тога, примењени инструмент пружио је могућност да педагози изнесу нека од својих досадашњих искустава у примени инклузивног модела у образовању, као и да пруже стручне препоруке за даље ефикасније деловање у том процесу.

Како је у питању релативно мали узорак, није вршена статистичка обрада података, већ су добијени подаци квалитативно анализирани. Изнећемо најзначајније закључке о добијеним налазима, поткрепљене неким од конкретних одговора испитаника.

Општи став према инклузивном образовању

Добијени одговори су показали да већина педагога има позитиван, тј. подржавајући однос према инклузивном образовању, уз истицање тешкоћа при реализовању инклузије у пракси (нпр: *Имам позитиван став о инклузији уз потребу да се она системски регулише, а не као избор и слободна воља појединаца; Мој став је позитиван у смислу да инклузија захтева од школе да се мења, али је ипак потребно обезбедити услове, првенствено доступне и компетентне стручњаке; Сматрам да је инклузивно образовање могуће под условом да школе имају стручњаке (дефектологе, логопеди и сл.) и да наставници буду квалитетно обучени за рад са децом, што након једнодневних семинара нису.*)

Ипак, знатан број испитаних педагога је испољио прилично скептичан став према овом питању, образлажући га, између осталог, и мишљењем да услови рада и законска регулатива у овој области нису на адекватном нивоу, као ни припремљеност свих актера, а посебно наставника (нпр. *Тренутно стање у школама не иде у прилог инклузији, потребно је прво стабилизациони школе на онда спроводити инклузију; У оваквим условима, када нема адекватне системске подршке и јасно одређеног концепта, када школе нису адекватно опремљене, када нема адекватне обуке наставника за израду ИОП-а, када је велики број ученика у одељењима, мој однос је негативан.*)

Инклузија у пракси: предности и недостаци

Узимајући у обзир услове општег друштвеног и школског контекста, педагози су износили мишљење о могућностима примене инклузије у пракси, тј. о предностима које нуди инклузија, али и о евентуалним недостацима инклузивног образовања.

Као предности које нуди инклузија, препознали су углавном добити по дете са тешкоћама или сметњама у развоју, које је интегрисано и прихваћено у социјалној средини и међу вршњацима, напредује у складу са својим могућностима и у зони наредног развоја, те развија своје постојеће и очуване потенцијале (нпр. *Осећање деце са сметњама у развоју да су прихваћена таква каква јесу; Образовање које не издваја дете у односу на недостатке које има него потенцира снаге детета.*). Поред тога, препознали су и добити остале деце у смислу развоја толеранције, упознавања и прихватања различитости као нормалности и стимулативне школске атмосфере (нпр. *Инклузивним образовањем се остварује квалитетно образовање за сву децу из перспективе људских права; Омогућава континуирано праћење напредовања сваког детета.*).

Одговори на питање о евентуалним недостацима инклузије испитаници су углавном усмерили на маркирање препрека који отежавају адекватно реализовање инклузивног образовања. Већина изнетих одговора односила се на проблеме везане за: неприпремљеност општедруштвене и школске средине (*„незрело“ друштво, предрасуде, одбацивање од стране друге деце и њихових родитеља*); непостојање услова за квалитетну имплементацију инклузије (*слабо едуковани и немотивисани наставници, недостатак асистената у настави, недефинисаност како ИОП треба да изгледа*); као и суштинска питања о вредности инклузије на начин на који се реализује код нас (нпр. *Процена сврсисходности - не инклузија ради инклузије, већ ради напредовања детета и уважавања потреба детета за образовањем; Ако је само смештање деце са тешкоћама у развоју у редовне школе инклузија, без одговарајуће припреме деце, наставника и без одговарајуће подршке локалне заједнице, прилагођених наставних програма, метода, наставних средстава, онда инклузија губи смисао.*).

Припремљеност школе за инклузију

Када је реч о припремљености школе за инклузију, педагози сматрају да је њихова школа или делимично припремљена или да уопште није припремљена, што је био и најчешћи одговор. Наиме, према њиховој процени, техничка припремљеност школа за инклузију је на веома ниском нивоу, док

је кадровску, програмску и просторну припремљеност школе за инклузију већина педагога проценила као „делимичну“ или „лошу“.

Компетентност наставног кадра за инклузију

Посматрано из перспективе педагога, питање о спремности и оспособљености учитеља и наставника за инклузију препознато је као најзначајнија и најосетљивија карика ефикасног инклузивног образовања. Наиме, према мишљењу педагога, учитељи су, у односу на наставнике, спремнији за прихватање инклузивног модела у образовању, осетљивији су за овакав начин рада и показују више емпатије него наставници (нпр. *Учитељи су сензибилисани за ову врсту рада, али немају нити знања нити могућности да их стекну. Наставници, с обзиром на то да су им знања из педагогије и дечје психологије веома скромна, углавном нису ни оспособљени ни спремни на инклузију.*). Међутим, када је реч о стручној оспособљености, тј. компетентности за инклузију, педагози мисле да ни учитељи ни наставници нису довољно оспособљени за овакав начин рада и да им треба омогућити различите видове стручног усавршавања у овој области (*Потребно је више едукација и семинара за стручно оспособљавање наставника и учитеља да би се превазишао страх и несигурност; Иако су наставници мотивисани, недостаје им знања да би се осећали спремнијим.*).

Процена сопствене компетентности за инклузију

На основу одговора о процени сопствене компетентности за инклузију, стиче се утисак да се педагози и сами не осећају довољно компетентним за овакав рад, али су, како истичу, спремни за даље стручно усавршавање како би као „део тима“ пружили свој допринос да модел инклузије у образовању буде на адекватан начин реализован (нпр. *Скромна знања која имам углавном се темеље на прочитаној литератури (које такође има мало) и личном искуству; Додатно се индивидуално усавршавам на семинарима, читањем литературе и путем интернета, те сматрам да сам за тренутне услове у школи информисана и професионално спремна.*).

Препоруке за ефикасније спровођење инклузије

Као препоруке за подршку и даље развијање примене инклузивног модела у пракси, школски педагози наводе: већу подршку и заинтересованост локалне заједнице и посебно локалне самоуправе, системско решење инклузије у пракси, односно утемељеност у закону о основама система образовања и васпитања, доступност едукације о инклузији свим актери-

ма процеса у пракси, сензибилизацију средине и промовисање примера добре праксе (нпр. *Модернизовати специјалне школе, учинити да оне не буду социјалне установе; Запослити одговарајуће стручњаке у редовне школе, обезбедити простор, едуковати наставнике, смањити број ученика у одељењу и мотивисати заинтересоване наставнике да воде инклузивна одељења; Подришка државе и локалне заједнице треба да буде стварна у пракси.*).

Индикативан је и податак да је на питање о представљању примера добре праксе одговорила тек неколицина испитаних педагога, сумирајући своја актуелна искуства из инклузивне праксе. Ипак, сваки пример добре праксе је драгоцен и требало би више послушати таква искуства и користити их као модел за даље унапређивање инклузивне праксе. Такође, значајно је напоменути да је анализом добијених одговора уочено да су позитивније процене општег стања инклузије у пракси дали педагози из школа које су део Мреже инклузивног образовања, што указује на значај обезбеђивања подржавајућег ширег друштвеног контекста. Досадашња позитивна искуства, како наводе сами испитаници, основни су фактор њихове мотивације за настављање рада у овој области. Истовремено, несигурност, страх од непознатог и могућих грешака, неприпремљеност и недостатак системске подршке евидентни су елементи који отежавају прихватање и спровођење модела инклузивног образовања.

Закључак

Изнете теоријске поставке и анализа резултата приказаног емпијског истраживања указују на чињеницу да се, уместо трагања за одговором на до сада углавном постављано питање „да ли инклузивно образовање“, треба усмерити на трагање за релевантним одговорима на питање „како инклузивно образовање“. Први и веома важан услов који се тиче законске регулативе испуњен је 2009. године усвајањем Закона о основама система васпитања и образовања. Чини се да смо као друштво спремни и зрели да прихватимо инклузивну политику васпитања и образовања. Ипак, искуства из праксе указују на стање у којем још увек недостаје адекватна системска подршка. Такође, бројна питања – која се тичу адекватности просторне, техничке и програмске припремљености школе за инклузију, нивоа компетентности и мотивације наставног кадра, стручних сарадника и управе школе за реализацију инклузивног образовања, као и могућности активног укључивања породице и шире локалне заједнице у овај процес – и даље су отворена за анализу. С обзиром на то да поменута питања представљају окосницу за инклузивни развој школе, правци даљег рада на имплементацији ефикасног инклузивног модела у образовању захтевају

промене у свим аспектима школског контекста: програмско-садржајном, педагошко-дидактичком и социјално-психолошком. У суштини, инклузивно образовање подразумева мењање школе као институције на начин који би омогућио да она својом флексибилношћу препозна и на адекватан начин одговори на богатство различитости. То значи да, поред неопходности регулација нормативног аспекта рада школе, правац даљег деловања у инклузивном развоју школе треба иде у смеру педагошке, унутрашње реформе школе, односно нове филозофије школе, која би водила ка инклузивном друштву.

Рад је настао у оквиру Пројекта бр. 149009 (2006-2010) под називом Европске димензије промена образовног система у Србији, Одсека за педагогију, Филозофског факултета у Новом Саду, а који финансира Министарство науке Републике Србије.

Литература

- Avramidis, E. & B. Norwich (2002): Teachers' attitudes towards integration/inclusion: a review of the literature, *European Journal of Special Needs Education*, Vol. 17, No. 2, 129–147.
- Booth, T., Ainscow, M. (2010): *Приручник за инклузивни развој школе, Употреба индекса за инклузију за развој инклузивне културе, политике и праксе*, Београд: Завод за вредновање квалитета образовања и васпитања.
- Buell et al. (1999): A survey of general and special education teachers' perceptions and in-service needs concerning inclusion, *International Journal of Disability, Development and Education*, Vol. 46, No. 2, 143-156.
- Хебиб, Е., Спасеновић, В. (2010): Улога школског педагога у примени инклузивног образовања: поглед студената педагогије, *Настава и васпитање*, 2, 297-313.
- Хрњица С. (2007а): Школа по мери детета – Приручник за рад са ученицима редовне школе који имају тешкоће у развоју, као део пројекта *Инклузија ученика са тешкоћама у развоју у редовне основне школе*, Београд: Министарство просвете и спорта Р Србије.
- Хрњица С. (2007б): Психолошке претпоставке сарадње школе и породице у пружању помоћи детету са посебним потребама, *Сарадња школе и породице*, 254-263, Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Илић, М. (2009): *Инклузивна настава*. Источно Сарајево: Филозофски факултет Универзитета у Источном Сарајеву.
- Ослонци и баријере за инклузивно образовање у Србији* (2006): Београд: Центар за евалуацију, тестирања и истраживања.
- Special Needs Education in Europe* (2003): European agency for development in special needs education (www.european-agency.org/publications/ereports/special-needs-education-in-europe/sne-europe-en.pdf)
- Школа за све – укључивање деце са развојним сметњама у образовање* (2002): Подгорица: Save the Children UK, Програм за Црну Гору.
- Водич за унапређење инклузивне образовне праксе* (2007): Група аутора, Центар за интерактивну педагогију, Београд: Фонд за отворено друштво.

- Вујачић М. (2006): *Проблеми и перспективе деце са посебним потребама*, Зборник Института за педагошка истраживања, број 1, Вол. 38, 190-204, Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Бевић, Р. (2009): Спремност наставника основне школе да прихвате ученике са тешкоћама у развоју, *Зборник Института за педагошка истраживања*, 41/2, 367-382, Београд: Институт за педагошка истраживања.

Подаци о ауторима:

Светлана Костовић, доктор педагошких наука, ванредни професор, предмети Школска Педагогија и Педеутологија, Филозофски факултет у Новом Саду, Одсек за педагогију, e-mail: kostovic@neobee.net

Слађана Зуковић, доктор педагошких наука, доцент, предмети: Породична педагогија и Методика рада школског педагога, Филозофски факултет у Новом Саду, Одсек за педагогију, e-mail: sladjanaz71@gmail.com

Тамара Боровица, дипломирани педагог-мастер, асистент, предмети: Школска педагогија и Дидактика, Филозофски факултет у Новом Саду, Одсек за педагогију, e-mail: tamara.borovica@gmail.com

Бранислав Бројчин
Слободан Банковић
Мирјана Јапунца-Милисављевић
Факултет за специјалну едукацију
и рехабилитацију, Београд

Прегледни чланак
НВ.ЛХ 3.2011.
Примљен: 22. V 2010.

СОЦИЈАЛНЕ ВЕШТИНЕ ДЕЦЕ И МЛАДИХ С ИНТЕЛЕКТУАЛНОМ ОМЕТЕНОШЋУ

Апстракт Социјалне вештине се посматрају као сет компетенција које омогућавају деци или адолесцентима да успоставе и одрже социјалне интеракције с другима, буду прихваћени од вршњака и да се успешно и адаптивно носе са ширим социјалним окружењем. При дефинисању интелектуалне ометености социјалне вештине се појављују као компонента ширег концепта адаптивног понашања. Сматра се да дефицити у знању и резонувању деце с интелектуалном ометеношћу, манифестовани кроз низак IQ, утичу на социјални развој кроз кашњење развоја позитивних социјалних вештина, које заузврат, воде ка повлачењу и сиромашнијим односима с вршњацима. Стога је овој деци најчешће потребна посебна обука како би те вештине побољшала. У раду се разматрају различити приступи унапређивању ових вештина, али и нека ограничења кад је реч о деци с интелектуалном ометеношћу. Без обзира на проблем генерализације понашања и одржавања ефеката ових интервенција, обучавање социјалним вештинама остаје једна од централних тачака у раду с децом и младима с интелектуалном ометеношћу.

Кључне речи: социјалне вештине, интелектуална ометеност, интервенције

SOCIAL SKILLS OF CHILDREN AND THE YOUNG WITH INTELLECTUAL IMPAIRMENT

Abstract Social skills are viewed as a set of competencies which enable children and adolescents to establish and maintain social interactions with others, to be accepted by peers and to successfully and adaptively deal with social environment. When defining intellectual impairment social skills are considered a component of a wider concept of adaptive behaviour. It is considered that deficits in knowledge and reasoning in children with intellectual impairment, manifested in low IQ, affect social development by delayed development of positive social skills which, in turn, lead to withdrawal and poorer relationships with peers. Hence these children need special training in order to improve these skills. The paper discusses different approaches to social skills improvement, but also some limitations regarding children with intellectual impairment. Although there are problems in behaviour generalization and sustainability of the effects of these interventions, training in social skills remains one of central points in work with children and the young with intellectual impairment.

Keywords: social skills, intellectual impairment, interventions

СОЦИАЛЬНЫЕ НАВЫКИ ДЕТЕЙ И МОЛОДЕЖИ С ЗАДЕРЖКОЙ В ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОМ РАЗВИТИИ

Резюме *Под социальными навыками подразумевается набор компетенций, с помощью которых дети или подростки поддерживают социальные взаимосвязи, бывают приняты сверстниками и с успехом приспосабливаются к социальной среде. При определении отсталости в интеллектуальном развитии социальные навыки рассматриваются как компонент более широкого концепта адаптивного поведения. Считается что дефицит знаний у детей с задержкой в интеллектуальном развитии и низкий влияют на социальное развитие, так что опаздывает развитие положительных социальных навыков, а это приводит к замкнутости и обеднению отношений со сверстниками. Следовательно, эти дети нуждаются в особой подготовке и улучшению навыков. В данной работе обсуждаются различные подходы в развитии этих навыков, а также и некоторые ограничения в работе с детьми с задержкой в интеллектуальном развитии. Несмотря на проблему обобщения поведения и сохранения эффектов воздействий, обучение и приобретение нужных социальных навыков остается одним из центральных пунктов в работе с детьми с задержкой в интеллектуальном развитии.*

Ключевые слова: *социальные навыки, задержка в интеллектуальном развитии, интеракция.*

Увод

Прегледи истраживања показују да деца која крећу у вртић без одговарајућих социјалних и емоционалних вештина често имају проблеме у социјалном функционисању, који, ако се на њима не ради, опстају и у одраслом добу (FAN, 2001, према: Vuysse et al., 2002). С друге стране, интелектуална ометеност (ИО) дефинише се као значајно ограничење у интелектуалном функционисању и адаптивном понашању, које се испољава у концептуалним, *социјалним* и практичним адаптивним вештинама, а настаје пре 18. године живота (AAMR, 2002). Као важни репрезенти при процени социјалних вештина код особа са ИО наводе се интерперсонални односи, одговорност, самопоштовање, лаковерност (вероватноћа да се буде преварен или изманипулисан), наивност, поштовање правила, повиновање законима и избегавање виктимизације.

Због значаја социјалних вештина у дијагностици, класификацији, образовању и укупном третману особа са ИО, циљ овог рада је да пружи увид у дефинисање, процену и третман социјалних вештина, као и у карактеристике које се везују за ИО када је реч о овим вештинама.

Дефинисање социјалних вештина

Социјалне вештине није лако дефинисати. У одређивању појмова који су везани за социјално понашање постоје сличности и преклапања

у операционализацији различито названих феномена, али се под истим терминима подразумевају различите ствари (Спасеновић, 2007). Кавале и сарадници (Kavale et al., 1997, према: Westwood, 2003) дефинишу социјалне вештине као сет компетенција које омогућавају деци или адолесцентима да успоставе и одрже социјалне интеракције с другима, буду прихваћени од вршњака и да се успешно и адаптивно носе са ширим социјалним окружењем. Социјалне вештине су научене, састоје се од специфичних понашања, укључују иницирања и одговоре, повећавају социјално поткрепљење, интерактивне су и за ситуацију специфичне и могу бити одређене као циљ интервенције (Merrell & Gimpel, 1998, према: Hupp et al., 2009). С појмом социјалних вештина често је повезан и термин социјална компетенција који се протеже изван есенцијалних, узрасту одговарајућих социјалних вештина и укључује знање о томе како се на прихватљив начин понашати и одговарати у различитим социјалним контекстима (Westwood, 2003). Социјална компетенција укључује социјалне вештине, али и друга адаптивна понашања (нпр. самостално функционисање, физички развој, самоусмеравање, личну одговорност, функционалне академске вештине, економске и професионалне активности) (Gresham & Elliott, 1987). Особа се може сматрати социјално компетентном када је способна да (Warger & Rutherford, 1996, према: Westwood, 2003): препозна социјална правила и очекивања, испољава социјално одговарајуће понашање, прецизно опажа социјалну ситуацију и идентификује релевантне социјалне вештине за дату ситуацију, исправно интерпретира информације и знаке других, на одговарајући начин започиње социјалну интеракцију, успешно комуницира у различитим социјалним ситуацијама, примењује социјалне вештине на доследан начин и кад је способна је да их генерализује, успоставља и одржава пријатељства, разрешава интерперсоналне и социјалне проблеме када се они појаве, тактично и успешно преговара с другима.

Грешам (Gresham, 1986) идентификује три врсте дефиниција које су везане за социјално понашање. У дефиницијама које наглашавају *прихваћеност од стране вршњака* деца се посматрају као социјално вешта уколико су од вршњака рангирана као популарна или прихваћена. Проблем с овом врстом дефиниција је што не спецификују која социјална понашања воде прихваћености од стране вршњака. Друга врста дефиниција описује социјалне вештине у *бихевиоралним терминима*. У њима се социјалне вештине посматрају као за ситуацију специфична понашања која се чешће поткрепљују, а ређе кажњавају. Бихевиоралне дефиниције имају предност у односу на оне који се односе на вршњачку прихваћеност, јер се специфични претходници понашања и последице могу дефинисати и на основу њих одредити циљеви третмана. Ипак, бихевиоралне дефиниције су такође

ограничене, јер не постоји механизам који даје сигурност да су одабране социјалне вештине заиста социјално значајне или повезане са социјално значајним исходима. Трећи приступ се ослања на *социјалну валидност*. Социјалне вештине се дефинишу као специфична понашања која предвиђају значајне социјалне исходе у одређеним ситуацијама. Значајни социјални исходи могу укључивати вршњачку прихваћеност или популарност, просуђивање социјалних вештина од стране значајних других (нпр. вршњака, наставника, родитеља) и друга социјална понашања која корелирају са прихваћеношћу/популарношћу и мишљењем значајних других. Коришћење ове врсте дефиниција процену усмерава на коришћење опсервација понашања, социометријско рангирање и рангирање од стране других. Понашања на која ће бити усмерена интервенција бирају се на основу асоцијативне везе са социјално вредним циљевима. Дакле, приступ који укључује социјалну валидност прави експлицитну везу између социјалних вештина и социјалне компетенције.

Направљене су многе листе просоцијалних понашања, а једна од шире прихваћених таксономија социјалних вештина укључује: (а) односе с вршњацима (нпр. давање похвала, нуђење помоћи, укључивање вршњака у игру), (б) управљање собом (нпр. контрола расположења, придржавање правила, налажење компромиса у конфликтним ситуацијама), (в) академске вештине (нпр. самостално завршавање задатка, слушање упутства наставника, прихватљив квалитет рада), (г) саглашавање (нпр. праћење упутстава, придржавање правила, одговарајуће коришћење слободног времена) и (д) асертивност (нпр. иницирање конверзације, прихватање похвала, позивање вршњака да се прикључе игри) (Cardella & Merrell, 1997).

Тешкоће, дефинисање социјалних вештина одражава се и на њихову процену. Методе процене укључују опсервације (у природном окружењу или симулираним ситуацијама); процене од стране вршњака и значајних других (нпр. номинације, рангирање) и самопроцену (нпр. перцепција вредности, компетенције, прихваћености или статуса). Опште узевши, доступни начини процене социјалних вештина дају грубе мере постигнућа, због чега је, док се не формулишу финији индикатори, њихова интерпретација ограничена (Kavale & Forness, 1996).

Социјалне вештине особа с интелектуалном ометеношћу

Због сазнајних ограничења ученика с лаком ЈО очекује се да имају мање развијене социјалне вештине, више тешкоћа у успостављању пријатељства и виши ниво емоционалних потешкоћа и депресије (Kennedy et al., 1989, према: Neiman & Margalit, 1998). Сматра се да дефицити у знању и резонувању, манифестовани кроз низак IQ, утичу на социјални развој

кроз кашњење развоја позитивних социјалних вештина, које заузврат воде ка повлачењу и сиромашнијим односима с вршњацима (Guralnick, Groom, 1985, према: Zion & Jenvey, 2006). Тако је у студији која је обухватила 1.041 дете с лаком и умереном ЈО пронађено да су социјални проблеми међу најизраженијим понашањима која одвајају децу с ометеношћу од њихових вршњака типичног развоја (Dekker et al., 2002). Деца с кашњењем у развоју предшколског узраста четири до пет пута чешће имају клинички значајне дефиците социјалних вештина или бихевиорално-емоционалне проблеме него деца код које није идентификовано развојно кашњење (процењивачи су били родитељи и васпитачи). Преко 25 одсто деце са развојним поремећајима предшколског узраста заостаје 1.5 стандардну девијацију у домену кооперативности, интеракције и самосталности (Merrell & Holland, 1997). Те тешкоће или дефицити у социјалним вештинама могу сметати нормалном социјалном прилагођавању и утицати на понашање индивидуе. Ученици са лаком ЈО, поремећајима понашања и поремећајима пажње имају тешкоће у компликованим социјалним ситуацијама (Margalit, 1993, према: Heiman & Margalit, 1998).

Док већина људи спонтано усваја социјалне вештине кроз процес сазревања, деца са ЈО имају мање прилика да уче одговарајуће социјалне вештине са својим вршњацима и обично су им потребне посебне инструкције, тренинзи или пракса да би те вештине побољшала (Chandler & Pankaskie, 2004, према: Sheppard, 2006; Odom et al., 1992, према: Heiman & Margalit, 1998).

Уопштено говорећи дефицити у овој области уочљивији су него што би се то очекивало на основу менталног узраста. Особе са ЈО понекад показују понашање које изгледа незрело или непримерено ситуацији. Често им је тешко да разумеју како понашање прихватљиво у једној ситуацији може бити неприхватљиво у другој (Beirne-Smith et al., 2002).

Ниво социјалне неприлагођености може бити повезан са *тежином когнитивног дефицита*, пратећим *психијатријским обољењима* и *разликама у бихевиоралном фенотипу* повезаном с одређеним етиологијама (Sukhodolsky & Butter, 2007).

Када је у реч о нивоу интелектуалног функционисања, дефицити социјалних вештина деце са лаком ЈО могу бити врло дискретни, а интерперсонално понашање врло слично понашању деце типичног развоја. Умерени, тешки и дубоки нивои ЈО изискују велику помоћ у образовању и свакодневном животу, што за последицу има да се социјални контекст и дефицити социјалних вештина знатно разликују у односу на ниво интелектуалног и адаптивног функционисања (Sukhodolsky & Butter, 2007).

Исто тако, нека пратећа стања могу отежавати развој социјалних вештина. На пример, утврђено је да особе са тешком ЈО и епилепсијом имају знатно лошије социјалне и адаптивне вештине него особе истог нивоа интелектуалног функционисања које немају епилепсију (Matson et al., 1999).

Сматра се да проблеми у понашању који утичу на испољавање социјалних вештина могу бити и део бихевиоралних фенотипа неких синдрома који су праћени ЈО (Бројчин и Глумбић, 2006). На пример, поређење нивоа емоционалних и бихевиоралних поремећаја код деце и адолесцената са четири генетски одређена узрока ЈО и контролне групе младих особа са ЈО непознате етиологије, показало је да особе с Дауновим синдромом имају знатно мање бихевиоралних поремећаја од контролне групе, док особе са Прадер-Вилијевим и Вилијамсовим синдромом имају знатно више ових поремећаја (Einfeld et al., 1999).

Код особа са ЈО дефицит социјалних вештина рефлектује се обично у бар једној од области: *нивоу социјалних интеракција, развоју и стабилности вршњачких односа и пријатељства*, као и у *способности да процесирају социјалне информације* (Sukhodolsky & Butter, 2007).

На пример, пронађено је да на предшколском узрасту деца са кашњењем у развоју посебно изражене проблеме имају због социјалног повлачења и тешкоћа у иницирању социјалних интеракција (Merrell & Holland, 1997). Наводи се и да уопштено, у поређењу с децом типичног развоја одговарајућег хронолошког узраста, деца са лаком ЈО показују следеће карактеристике вршњачких односа: (а) нижи ниво одржавања социјалне интерактивне игре (социјалне партиципације) с вршњацима и виши ниво усамљеничке игре, (б) више негативизма и незадовољства током интеракције с вршњацима и неуобичајено тежак интерактивни стил током конфликта (нпр. доминација негативних и одсуство помирљивих стратегија; мањак респонзивности током епизода конфликта), (в) мањак успеха у давању позитивних социјалних понуда и мањак директивних интеракција иницираних током игре, (г) необичан развој вршњачких интеракција и њихово лако нарушавање променама у окружењу, (д) формирање ограниченог броја узјамних пријатељстава, (ђ) мања прихваћеност како од вршњака типичног развоја, тако и од других вршњака с лаком ЈО, мерена социометријским статусом или бихевиоралним мерама и (е) врло ограничена вршњачка социјална мрежа како у школи, тако и ван ње (Guralnick, 1999).

Када је реч о социјалном процесирању информација, утврђено је да деца са лаком ЈО млађег школског узраста имају тешкоће у социјалној перцепцији, посебно у препознавању и интерпретацији социјалних знакова о намерама другова из разреда. Деца са ЈО ређе од деце типичног развоја мењају социјалне стратегије у одговор на различите социјалне проблеме.

У ствари, она радије траже помоћ наставника у разрешавању конфликта (Leffert et al., 2000). Исти аутори, у ранијем истраживању, наводе да иако деца са ИО добро препознају хостилне намере, она имају тешкоће у прецизном интерпретирању бенигну намера (Leffert & Siperstein, 1996).

Подстицање развоја социјалних вештина

Описујући различите интервенције усмерене на унапређивање развоја социјалних вештина Хап и сарадници (Hupp et al., 2009) наводе *оперантне технике, тренинг социјалних вештина, тренинг когнитивно-бихевиоралних вештина* и *мултикомпонентне интервенције*.

Оперантне технике – подразумевају коришћење стратегија позитивног поткрепљења, као што је економисање жетонима, храна и социјално поткрепљење. Ови приступи су често коришћени са особама које имају ИО (Brodsky, 1967; Whitman et al., 1970; према: Hupp et al., 2009), као и комбиновање поткрепљивача с инструкцијама у циљу унапређивања конверзационог говора (Whitman et al., 1972, према: Hupp et al., 2009). У неким раним истраживањима социјалног понашања, кажњавање (нпр. социјално неодобравање) такође је утицало на опадање маладаптивних социјалних понашања код особа са ИО (Schutz et al., 1978, према: Hupp et al., 2009). Дакле, оперантни приступ је најпре покушавао да модификује мали број јасно одређених понашања са релативно базичним приступом поткрепљивачима. Током времена оперантне технике су постале софистицираније покушавајући да модификују шири сет повезаних понашања користећи значајне особе као агенсе промене, попут родитеља, наставника и друге деце. Иако су оперантне технике често успешне у промени социјалног понашања, ове технике нису ефикасне при учењу нових вештина, а добробити се често губе када поткрепљивач више није присутан.

Тренинг социјалних вештина - Овај модел интервенције претпоставља да дете има мањак социјалних вештина и подразумева коришћење различитих техника подучавања како би се ови дефицити кориговали. Као типичне кораке у подучавању социјалним вештинама Вествуд (Westwood, 2003) наводи: дефинисање, моделовање вештине, имитацију и понављање, давање повратне информације, пружање прилике да се вештина користи, повремено поткрепљивање.

Тренинг когнитивно-бихевиоралних вештина – док је примарни фокус тренинга социјалних вештина моделовање и учење специфичних социјалних вештина, когнитивно-бихевиорални приступ је више усмерен на мењање начина мишљења како би се остварио утицај на понашање. Он се више фокусира на унапређивање когнитивних и социјалних вештина решавања проблема, претпостављајући да ће развој ових вештина бити праћен

променама у понашању. Типичне когнитивне вештине које се развијају у оквиру когнитивног приступа су генерисање алтернативних бихевиоралних одговора, као и побољшавање сагледавања социјалне перспективе других. Ипак, наводи се да овај приступ може бити неодговарајући када су у питању млађа деца и ученици са ограниченим интелектуалним способностима.

Мултикомпонентне интервенције – за разлику од претходног приступа који је усмерен на когнитивне дефиците и девијације, у покушају да унапреди социјалне вештине, мултикомпонентни тренинг когнитивно-бихевиоралних вештина усмерен је и на расположења и психолошке одговоре повезане са бесом или агресивношћу. Уобичајене компоненте придодате овим програмима интервенције укључују идентификовање психолошких чинилаца који изазивају бес или анксиозност и примењивање бихевиоралних техника попут релаксације. *Мултимодални тренинг* такође подразумева да је просоцијално понашање под утицајем различитих фактора окружења. Дакле, теоријске претпоставке ове врсте интервенције интегришу бихевиоралну теорију, когнитивну теорију и теорију социјалног учења. Стога је мултимодални тренинг програм усмерен на дефиците у свакој од ових области – укључује бихевиорални тренинг социјалних вештина, тренинг вештина социјалне перцепције, технике самоинструирања и саморегулације, решавање социјалних проблема и умањивање такмичарских социјално проблематичних одговора. Овај програм настоји да integriше различите бихевиоралне, когнитивне, афективне и срединске компоненте неопходне за унапређивање социјалних вештина.

Неки истраживачи упозоравају на превелики оптимизам у погледу постизања дугорочних ефеката тренингом социјалних вештина (Quinn et al., 1999). Они посебно наглашавају да тренинг социјалних вештина има ограничен ефекат на децу с озбиљним бихевиоралним проблемима. Као главни проблем везан за тренинг социјалних вештина код деце с ометеностима високе инциденције наводе се слабо одржавање и генерализација научених вештина у свакодневном животу (Gresham et al., 2001). Треба поменути да се могу се појавити и неки неочекивани исходи. Тако је у једном истраживању пронађено да се ученици са умереном ЈО после обуке могу осећати мање компетентно у социјалним вештинама јер их је тренинг учинио свеснијим сопствених тешкоћа и ограничења, иако су подаци добијени од наставника указивали на значајан напредак (Elliot et al., 2002). Према Вествуду (2003), неуспех у програмима учења социјалних вештина може се приписати: (а) нескладу између одређених социјалних дефицита које дете показује и активности које се спроводе у оквиру програма обуке (нпр. неки програми су сувише општи и нису базирани на скорашњој процени посебних потреба ученика), (б) лошем или неуједначеном квалитету тренинга, (в) сесијама

тренинга које су нередовне и сувише ниског интензитета да би имале било каквог каснијег ефекта, (г) пропуштању да се планира и подржи генерализација научених вештина на контекст природног социјалног окружења.

Закључна разматрања

Без обзира на различите приступе у дефинисању, истиче се значај социјалних вештина у дијагностиковању, класификацији, образовању и третману деце са ЈО. Ипак, треба имати у виду да различите дефиниције имају различите импликације при процени и одређивању одговарајућих циљева третмана. Налази да социјални проблеми највише одвајају децу са ЈО од вршњака типичног развоја имају посебну тежину у контексту нових закона и прописа који фаворизују инклузивно образовање. Подизање социјалне компетенције ове деце је међу оним областима у којима, применом одговарајуће интервенције, она сама могу допринети побољшању сопственог статуса у вршњачкој групи и бољем интегрисању у заједницу. Исто тако, налази истраживања који указују да се код ове деце већ на предшколском узрасту бележе повлачење и тешкоће иницирања социјалних интеракција сугеришу да с интервенцијом у овом домену треба почети што раније, како би се последице ових дефицита на вршњачке односе што више и што раније ублажиле. Иако су резултати тренинга социјалних вештина често спорни – посебно у погледу генерализације и одржавања постигнутих ефеката, њихова изградња остаје један од главних циљева у раду с децом и младима са ЈО.

Литература

- AAMR - American Association on Mental Retardation (2002): *Mental Retardation: Definition, Classification, and Systems of Supports (10th ed.)*, Washington DC, USA.
- Beirne-Smith, M., Ittenbach, R. F. & Patton, J. R. (2002): *Mental Retardation (6th ed.)*, Merrill Prentice Hall, New Jersey, USA.
- Brojčin, B., Glumbić, N. (2006). Sindromske specifičnosti problema u ponašanju kod osoba sa mentalnom retardacijom, *Beogradska defektološka škola*, Volume 12, No. 3, 117–129.
- Buysse, V, Goldman, B. D. & Skinner, M.L. (2002): Setting effects on friendship formation among young children with and without disabilities, *Exceptional Children*, Volume 68, No. 4, 503–517.
- Cardella, P. & Merrell, K. (1997): Common dimensions of social skills of children and adolescents: A taxonomy of positive behaviors, *School Psychology Review*, Volume 26, No. 2, 264–278.
- Dekker, M. C., Koot, H. M., Van der Ende, J. & Verhulst F. C. (2002): Emotional and behavioral problems in children and adolescents with and without intellectual disability, *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, Volume 43, No. 8, 1087–1098.
- Einfeld, S., Tonge, B., Turner, G., Parmenter, T. & Smith, A. (1999): Longitudinal course of behavioural and emotional problems of young persons with Prader-Willi, Fragile X,

- Williams and Down syndromes, *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, Volume 24, No. 4, 349–355.
- Elliott, C., Pring, T. & Bunning, K. (2002): Social skills training for adolescents with intellectual disabilities: a cautionary note, *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, Volume 15, No. 1, 91–96.
- Gresham, F. M. (1986): Conceptual and definitional issues in the assessment of children's social skills: Implications for classification and training, *Journal of Clinical Child Psychology*, Volume 15, No. 1, 3–15.
- Gresham, F. M. & Elliott, S. N. (1987): The relationship between adaptive behavior and social skills: Issues in definition and assessment, *The Journal of Special Education* Volume 21, No. 1, 167–181.
- Gresham, F.M., Sugai, G. & Horner, R. H. (2001): Interpreting outcomes of social skills training for students with high-incidence disabilities, *Exceptional Children*, Volume 67, No. 3, 331–344.
- Guralnick, M. J. (1999): Family and child influences on the peer-related social competence of young children with developmental delays, *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews*, Volume 5, No. 1, 21–29.
- Heiman, T. & Margalit, M. (1998): Loneliness, Depression, and Social Skills Among Students with Mild Mental Retardation in Different Educational Settings, *The Journal of Special Education*, Volume 32, No. 3, 154–163.
- Hupp, S. D. A., LeBlanc, M., Jewell, M. J. D. & Warnes, E. (2009): History and Overview, in Matson, J. L. (Ed.), *Social Behavior and Skills in Children*, New York, Springer, pp. 1–16,
- Kavale, K. A. & Forness, S. R. (1996): Social skill deficits and learning disabilities: A meta-analysis, *Journal of Learning Disabilities*, Volume 29, No. 3, 226–237.
- Leffert, J. S. & Siperstein, G. N. (1996): Assessment of social-cognitive processes in children with mental retardation, *American Journal Of Mental Retardation*, Volume 100, No. 5, 441–455.
- Leffert, J. S., Siperstein, G. N. & Millikan, I. (2000): Understanding social adaptation in children with mental retardation: A social-cognitive perspective, *Exceptional Children*, Volume 66, No. 4, 530–546.
- Matson, J. L., Bamburg, J. W., Mayville, E. A. & Khan I. (1999): Seizure disorders in people with intellectual disability: an analysis of differences in social functioning, adaptive functioning and maladaptive behaviours, *Journal of Intellectual Disability Research*, Volume 43, No. 6, 531–539.
- Merrell, K. W. & Holland, M. L. (1997): Social-emotional behavior of preschool-age children with and without developmental delays, *Research in Developmental Disabilities*, Volume 18, No. 6, 393–405.
- Quinn, M., Kavale, K., Mathur, S., Rutherford, R. & Forness, S. (1999): A metaanalysis of social skills interventions for students with emotional or behavioural disorders, *Journal of Emotional and Behavioural Disorders*, Volume 7, No. 1, 54–64.
- Sheppard, L. (2006): Growing pains: a personal development program for students with intellectual and developmental disabilities in a specialist school, *Journal of Intellectual Disabilities*, Volume 10, No. 2, 121–142.

- Спасеновић, В. (2007): Интервентни програми развијања социјалних вештина ученика, *Настава и васпитање*, Volume 56, No. 1, 56–65.
- Sukhodolsky, D. G. & Butter, E. M. (2007): Social functioning in children with intellectual disabilities, in: J. W., Jacobson, J. A., Mulick & J. Rojahn (Eds.), *Handbook of Intellectual and Developmental Disabilities*, New York, Springer, pp. 601–618.
- Westwood, P. S. (2003): *Commonsense Methods for Children with Special Educational Needs*, Routledge, Taylor & Francis.
- Zion, E. & Jenvey, V. B. (2006): Temperament and social behaviour at home and school among typically developing children and children with an intellectually disability, *Journal of Intellectual Disability Research*, Volume 50, No. 6, 445–456.

Подаци о ауторима:

Др Бранислав Бројчин, доцент, branislav06@gmail.com

Слободан Банковић, асистент, slobodan2008@yahoo.com

Др Мирјана Јапундџица-Милисављевић, доцент, japundza@neobee.net

Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију, Београд

Ксенија Станимиров¹
Бранка Јаблан
Александра Грбовић
Факултет за специјалну едукацију
и рехабилитацију, Београд

Стручни рад
НВ.ЛХ 3.2011.
Примљен: 14. II 2011.

ПРИПРЕМА СРЕДЊОШКОЛАЦА ЗА ШКОЛОВАЊЕ СА ВРШЊАЦИМА ОШТЕЋЕНОГ ВИДА

Апстракт Радионице представљају специфичан облик активног, искуственог учења који се остварује захваљујући разменама унутар одређене групе. Циљеви радионице обухватају усвајање знања или вештина, развијање емпатије или позитивних ставова, јачање мотивације. Током извођења радионице полази се од искуства учесника, затим његовог уопштавања кроз секвенце и, на крају, постављања на виши ниво који омогућава примену стеченог у ширем распону реалних ситуација. Циљ рада је приказ радионичарских активности средњошколца у редовним школама ради повећања спремности за заједничко школовање са вршњацима оштећеног вида. Радионице су обухватиле седам секвенци путем којих смо реализовали следеће теме: ставове особа без оштећења вида према особама с инвалидитетом; опажање особа оштећеног вида; технике кретања, читање и писање слепих; спремност за ступање у различите типове односа с особама оштећеног вида и способности особа с оштећењем вида.

Кључне речи: радионичарске активности, ученици, инклузија, оштећење вида.

PREPARING HIGH SCHOOLERS FOR COEDUCATION WITH PEERS WITH IMPAIRED EYESIGHT - WORKSHOP APPROACH

Abstract Workshops are a specific form of active and experiential learning which takes place in exchanges within a certain group. The objectives of the workshop are acquisition of knowledge or skills, the development of empathy or positive attitudes and to enhance motivation. The starting point in work is the experience of the participants, followed by its sequential generalizations and, finally, increasing it to a higher level which allows the application of the acquired experience in a wider range of real situations. The aim of this paper is to present some workshop activities with students in regular high schools in order to prepare them for coeducation with their peers with eyesight impairment. The workshops included seven sequels in which we elaborated the following themes: the attitudes of the individuals without any impairment towards invalids; sight-impaired person's perceptions, the blind person's walking techniques, reading and writing; readiness to form different types of relationships with persons with impaired eyesight and capabilities of persons with impaired eyesight.

Keywords: workshop activities, students, inclusion, eyesight impairment.

¹ ksenija.st@sbb.rs

ПОДГОТОВКА СРЕДНШКОЛЬНИКОВ К ОБУЧЕНИЮ ВМЕСТЕ СО СВЕРСТНИКАМИ С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ

Резюме

Мастерские представляют собой особую форму активного, эмпирического учения, реализуемого обменом внутри определенной группы. Целью такой работы является усвоение знаний или умений, развитие эмпатии или положительных взглядов, повышение мотивации. В работе в мастерских исходной точкой и опорой является опыт учеников, обобщение данного опыта, более широкое применение приобретенного знания в реальных ситуациях. В данной работе приводятся результаты исследования работы мастерских среднешкольников в массовых школах в целях их подготовки к обучению вместе со сверстниками с нарушением зрения. В работе мастерской были пройдены темы: отношение человека без нарушения зрения к тому, у кого существует нарушение зрения; восприятия людей с нарушением зрения; техники движения, чтения и письма слепых и слабовидящих; готовность к различным контактам со сверстниками с нарушением зрения; способности людей с нарушением зрения.

Ключевые слова: работа в мастерских, учащиеся, инклюзия, нарушение зрения.

Увод

Инклузија, као филозофија образовања, повезана је са школским искуством и степеном понуђене помоћи детету у учењу и учешћу у животу школе. Увођење инклузивне праксе, односно реформа образовног система у нашој земљи предвиђа једнаку доступност образовања за сву децу без обзира на индивидуалне разлике. Један од основних предуслова за успешност оваквог образовног приступа представља спремност школе за увођење инклузивне образовне праксе. Спремност се огледа кроз обавештеност, заинтересованост, способност и вољу школске заједнице да активно подржи, иницира, планира и примени модел инклузивног образовања. Инострана искуства указују на то да школе могу да буду на различитом нивоу спремности и да управо те разлике одређују шта је могуће и шта је потребно радити (Booth & Ainscow, 2008). Неке школе не уважавају значај инклузивног образовања, друге показују интересовање, али немају знања о начинима примене модела, док поједине школе имају релативно развијену инклузивну образовну праксу. Уколико сви актери у школи (ученици, наставници, родитељи) нису спремни за инклузију, напори усмерени ка реализацији инклузивних активности неминовно ће водити ка неуспеху.

Ефекти инклузивног образовања

Увођењем инклузивне праксе у школе јавила се потреба за научно заснованим подацима о ефектима инклузивног образовања на школско

постигнуће деце ометене у развоју и њихов положај у вршњачкој групи. У истраживачком смислу, посебну пажњу добила су истраживања процене социоемоционалних ефеката инклузивног образовања на децу типичног развоја и децу ометену у развоју. Као позитивни социјални исходи који би требало да се појаве након укључивања деце ометене у развоју у редовне школе наводе се пораст вршњачког прихватања, позитивне вршњачке интеракције и моделовање адекватног социјалног понашања деце типичног и нетипичног развоја. Истраживања (Janson 1999, Freeman, Alkin 2000, Celeste, 2007) показују да укључивање деце ометене у развоју у редовни образовни систем чак и у високостимулативној околини са професионалном подршком не обезбеђује пуно учешће у школској заједници.

Само физичко смештање деце ометене у развоју у редовно образовно окружење без одговарајуће друштвене подршке није довољно и временом може резултирати друштвеном изолацијом (Гашић Павишић, 2002, Celeste, 2007). Инклузија у регуларно школско окружење пружа могућности за успостављање вршњачких односа и представља природну средину за учење социјалних вештина, али с друге стране деца ометена у развоју у редовним школама не могу равноправно да учествују у активностима вршњачке групе и као резултат тога могу се појавити изолација и одбацивање. Нека деца покушавају да прикрију ометеност и пронађу равнотежу између потребе за подршком и потребе за независношћу, док друга имају проблеме у понашању (нпр. агресивност) који могу бити последица фрустрације, разочарања и беса (Maes, Grietens, 2004).

Хрњица и Сретенов (2003) су се бавили проучавањем положаја деце са тешкоћама у развоју у редовним основним школама. Истраживањем су обухватили следеће компоненте: академско постигнуће деце са тешкоћама у развоју, односи са наставницима, ученицима и родитељима, као и потребе школе за опремом која је неопходна за успешан рад с овом децом. Резултати студије показују да вршњаци (посебно девојчице) показују жељу да помогну деци са тешкоћама у развоју, и то не само на сугестију учитељице, већ то чине и самоиницијативно. Интервјуисана деца са тешкоћама у развоју већином имају позитиван став према школи коју похађају, али када је реч о односу са вршњацима њихова искуства су двојака. Група девојчица се дружи са њима и пружа им подршку у раду, док друга група, углавном дечака, према њима гаји потцењивачки став, који подстиче појаву агресивног понашања и отежава њихову социјалну интеграцију. Крњајић (2003) истиче да успешна интеракција међу децом са посебним потребама и њиховим вршњацима може бити остварена само уколико развију конструктивне односе који су позитивни, брижни и пуни подршке.

У оквиру пројекта „Промоција инклузивног образовања у Србији и Црној Гори“ (Јеремић, Ђук, 2007) спроведено је истраживање о положају

ученика ометених у развоју у средњим школама. Узорком су обухваћена 484 средњошколца ометена у развоју. Налази ове студије указују на знатне проблеме када је реч о припремљености школа за рад с њима, како у неопходној опремљености, тако и у односу на ставове наставника и вршњака типичног развоја. Извештаји студије показују да не постоје школе које су потпуно доступне за децу ометену у развоју: не постоје ознаке и информације на Брајевом писму, звучне књиге, звучна сигнализација, доступни тоалети, лифтови, адекватне рампе за кориснике колица. Показало се да запослени и ученици типичног развоја не само да не познају довољно принципе инклузивног образовања него гаје изражене предрасуде према особама ометеним у развоју.

Предрасуде, као посебан облик става, карактеришу претерана генерализација, снажне емоције и велика отпорност на промену, а на њихово формирање и одржавање пре свега утиче недостатак информација и личног искуства с објектом предрасуда. У нашој култури чести су стереотипи и предрасуде према деци и одраслима ометеним у развоју. Ирационални страхови, избегавање контаката, негативни ставови стварају социјалну дистанцу између ове деце и њихових вршњака. Подсмевање, игнорисање, избегавање и одбацивање су честе реакције млађе деце приликом контакта с „различитим“ дететом, што представља узрок социјалне изолованости деце ометене у развоју од вршњака, али и одраслих (Вујачић, 2006).

Предрасуде вршњака према деци са сметњама у развоју се често наводе као оправдања просветних радника за негативан став према инклузији. Међутим, резултати истраживања Јаблан и Ханак (2005) показују да су ставови вршњака далеко позитивнији него што одрасли претпостављају, и да се деца из редовних школа могу лако припремити за прихватање слепог вршњака кроз релативно кратке и једноставне програме. Други често навођен разлог против инклузије је велики број ученика у одељењима. Наставници и учитељи сматрају да је у постојећим условима понекад немогуће радити и са просечном децом и да у таквим одељењима дете ометено у развоју свакако не може имати успеха.

Како сугеришу истраживања (Хрњица и Сретенов, 2003, Јеремић и Ћук, 2007, Грбовић и сар. 2008), проблеми који се појављују у редовним школама у вези с укључивањем ученика ометеним у развоју у школски процес су субјективне и објективне природе. Објективних проблема има много. Односе се на наставне планове и програме, услове рада, број ученика у одељењу, опремљеност школа, компетенције наставника. Мислимо, међутим, да су значајнији субјективни проблеми који се односе на спремност вршњака и наставника да прихвате ученике ометене у развоју, а управо од тога умногоме зависи успешност инклузије. Ово мишљење нарочито

поткрепљује истраживање Грбовић и сар. (2008) спроведено међу наставницима Средње медицинске школе „Београд“ у којој се школују деца оштећеног вида. Резултати овог истраживања показују да су наставници високо мотивисани за рад са слепом и слабовидом децом иако немају помоћ од надлежних институција ни појединаца. Сопствену спремност и обученост за рад са децом оштећеног вида такође високо оцењују, иако не поседују неопходну асистивну технологију. Сматрамо да су године акумулираног педагошког искуства допринеле развијању позитивног става према ученицима с оштећењем вида. Временом су код ових наставника нестали основни разлози за формирање негативних ставова, као што су недостатак личног контакта, недовољна информисаност о посебним потребама, могућностима, правима, сличностима и специфичностима у односу на општу популацију.

Међутим, и даље остаје отворено питање колико су редовне школе припремљене за процес инклузије и школовање деце оштећеног вида. Мислимо да је у садашњем тренутку неопходна систематичнија и свеобухватнија едукација наставника и ученика за прихватање ове групе деце као равноправних чланова у разреду. Сматрамо да пружање информација, развијање мотивације и емпатије може много утицати на позитивне промене у друштву према деци са оштећењем вида.

Неформално образовање: креативно-едукативне радионице

Данас се под образовањем подразумева много више од стицања академских знања и вештина, тј. много више од формалног образовања (Ранковић, 2003) Услед тога, све значајније место заузима неформално образовање као допуна формалном, јер обухвата различите програме које редован образовни систем најчешће не реализује. На принципима неформалног образовања заснован је један од облика психолошко-педагошког групног рада – радионица. Термин радионица се користи свакодневно у различитим контекстима, али када се користи у настави, првенствено се мисли на рад учесника на заједничким задацима. Радионица у настави није конкретан поступак, техника, вежба или метод, већ представља врсту методолошког приступа у коме је нагласак на процесу и начину рада. У радионици се учење одвија кроз различите активности, а циљ је усмеравање учесника (од стране водитеља) ка заједничком раду.

Основне групе радионица су:

- Креативне – циљ је подстицање стваралачког мишљења и изражавања, као што су драмске, ликовне и др.
- Едукативне – циљ је стицање сазнања.
- Комбиноване, тј. креативно-едукативне – циљ је стицање знања кроз стваралачки рад.

Неке од карактеристика које су заједничке за све радионице су:

- Искуствено учење – учесници проживљавају искуство које је у вези с темом и које затим прераста у сазнање; сматра се да се знања стечена искуством најбрже памте, да се користе на најбољи начин и да се најтеже заборављају;
- Извор учења је група – сви чланови групе износе своја искуства, активни су, у сталној су интеракцији; учи се у групи, од групе и с њом;
- Усмереност на процес учења;
- Флексибилна структура, тј. отвореност за промену.

Свака радионица мора да има јасно унапред дефинисан план и сценарио који усмерава активности учесника, преко конкретних захтева водитеља. Фазе радионице су:

- Изазивање личног доживљаја – учесници кроз лично искуство проживљавају нове садржаје;
- Уобличавање доживљаја – конкретизација; најчешће вербална, али могу да се користе нпр. и цртежи, шеме, дијаграми;
- Размена доживљаја, у пару, мањој или целој групи, у функцији је обогаћивања искуства при чему треба водити рачуна да се после сваке активности обезбеде услови за размену;
- Фаза обраде у којој се размењен и обогаћен доживљај претвара у сазнање. Водитељ у овој фази сажима, уопштава и повезује све раније речено и доживљено у смислену целину. <http://www.pedagog.rs/GTZtekstradionica.php>

На крају, најважније је да радионица буде корисна не само за оне који у њој учествују, већ је потребно даље преношење стечених искустава на друге особе. Радионица се сматра успешном ако изазове трајне позитивне промене у понашању учесника.

Због актуелности теме и значаја примене едукативно-креативних радионица као начина неформалног стицања знања, на Факултету за специјалну едукацију и рехабилитацију покренули смо пројекат „Процена спремности средњих школа за инклузивно образовање деце с оштећењем вида“. Основна идеја на којој пројекат почива јесте објективна анализа реалне припремљености школа (наставника, стручних сарадника и самих ученика) за инклузивну едукацију деце с оштећењем вида. Ради припреме ученика средњих школа за прихватање ове деце као пуноправних чланова друштва, изведене су едукативно-креативне радионице, које ће бити ближе описане у раду. Тај начин рада смо одабрали јер смо сматрали да је осетљиву тему инклузије најбоље обрадити на један неформалан начин који прихвата и поштује различитости.

Једним делом пројекта обухватили смо испитивање ставова и мишљења средњошколаца о школовању с вршњацима оштећеног вида. Овај део пројекта је реализован кроз више фаза: прво је анкетом процењено знање ученика средњих школа о особама с инвалидитетом и посебно о особама с оштећењем вида. Затим је процењивана њихова спремност за ступање у различите вршњачке интеракције. Резултати истраживања су показали да испитаници показују доста сиромашно познавање основних одлика особа с оштећењем вида и да испољавају бројне предрасуде. Сматрају да особе с оштећењем вида одликује већи степен зависности од других, да имају мање пријатеља и лошије социјалне односе, лошији физички развој, слабије моторичке вештине и чешће психичке тегобе. Осећања за која сматрају да би се у контакту с особама оштећеног вида јавила су поштовање, затим туга, сажалење и немоћ. Испитивање спремности за односе различитог степена блискости са вршњацима који имају оштећење вида даје очекиване резултате: са порастом блискости односа, спремност испитаних ученика за њихово успостављање показује јасну тенденцију опадања (Јаблан и сар., 2008). Након овог иницијалног испитивања ставова и мишљења средњошколаца из редовних школа, припремили смо и реализовали креативно-едукативне радионице. Циљеви ових активности су били: развијање свести о особама ометеним у развоју, усвајање знања о образовним потребама вршњака с оштећењем вида, оснаживање младих за остваривање квалитетнијих односа са њима, промовисање концепта инклузивног образовања. Сматрали смо да ће исход ових активности бити повећана спремност деце типичног развоја за квалитетно, заједничко школовање с децом оштећеног вида. Након завршених радионичарских активности поновљено је анкетање ученика ради провере ефеката изведених радионица.

Очекује се да резултати пројекта послуже као основа за усмеравање процеса увођења инклузивне образовне праксе у редовне школе. Један од циљева пројекта огледа се у конципирању предлога практичних стратегија за унапређивање нивоа спремности школске средине за инклузију деце с оштећењем вида.

Циљ рада

Циљ овог рада је представљање реализованих радионичарских активности примењених ради повећања спремности ученика средњих школа за заједничко школовање са вршњацима оштећеног вида.

Формирање и опис узорка

Деца с оштећењем вида су одабрана као група деце са посебним потребама за коју сматрамо да ће приликом укључивања у редовне школе

имати најмање тешкоћа. Ова претпоставка може се аргументовати тиме што се слепи и слабовиди ученици без додатне ометености школују према наставном програму за децу опште популације. Осим тога, ова деца често похађају редовне школе (интегрисан вид образовања), посебно у средњошколском узрасту. Досадашња искуства показују да се деца с оштећењем вида веома лако и успешно укључују у школско окружење, као и да показују висок степен заинтересованости за образовање у редовним школама (Станимировић, 2008; Јаблан, Ханак, 2005).

Учесници радионица били су ученици првих разреда четири београдске средње школе: Филолошке, Земунске и Х београдске гимназије и Средње медицинске школе „Београд“. Радионице смо извели у 16 одељења, и њима је било обухваћено 400 ученика. Групе су чинила деца са различитим почетним искуствима, знањима и способностима која су учила једна од других. Радионице су трајале 45 минута и изводиле су се на часовима грађанског васпитања. Током радионица ученици су износили своја запажања, утиске и могућа решења проблема који су пред њих постављени. Атмосфера у групи је била позитивна, тако је група сама утицала на развој и учење. Спроводили су их асистенти и посебно обучени студенти четврте године Факултета за специјалну едукацију и рехабилитацију.

Кроз довођење ученика у проблемску ситуацију, активним учествовањем у реализацији радионице, покушали смо да утичемо на подизање нивоа знања и изазивање емпатије према деци с оштећењем вида. Сматрамо да сазнања о начину живота слепих особа и проблемима с којима се свакодневно суочавају могу да доведу до смањивања предрасуда и изазивања позитивних емоција код ученика средњих школа. Током извођења радионица примењене су различите врсте учења: активно (ментална и моторичка активност учесника током рада), искуствено (уобличавање личног доживљаја, тј. искуства у светлу новог садржаја), кооперативно (размена са другим учесницима и водитељем радионице), учење по моделу (учесници су били у прилици да посматрају остале учеснике, као и водитеље у различитим ситуацијама и улогама), као и решавање когнитивних, емоционалних или социјалних проблема. Радионице су биле подељене на седам посебно осмишљених секвенци, путем којих смо реализовали следеће задатке:

- испитивање мишљења и ставова према особама с инвалидитетом – посебно према особама оштећеног вида,
- упознавање начина перцепције особа оштећеног вида и опажање света у коме живе,
- упознавање техника кретања слепих,
- упознавање писма за слепе,

- развијање спремности за ступање у различите типове односа с особама оштећеног вида,
- упознавање способности и вештина особа оштећеног вида.

Примењене радионичарске активности

Прва секвенца: „Инклузија и ја“

Почетак радионице односио се на проверавање знања ученика о појму „инклузија“. Деца су углавном преводила енглеску реч Inclusion као укључивање, али су је ређе стављали у контекст у коме се користи у специјалној едукацији. Због тога смо објаснили да се овај термин односи на укључивање деце ометене у развоју у редован систем васпитања и образовања, који иде у сусрет потребама тих ученика.

У складу с овом темом, следио је разговор о личном искуству, пријатељству и ставовима према особама ометеним у развоју. Показало се да су ставови деце из редовних школа према деци ометеној у развоју позитивни, али да је њихово искуство у заједничком раду врло сиромашно. Учесници радионица нису били сигурни у којој мери је могуће укључивање деце с оштећењем вида у нпр. њихов разред и често су сматрали да се слепе особе услед своје ометености суочавају са бројним препрекама које им онемогућавају „нормалан“ живот. Током реализације ове секвенце деца су углавном показивала да не познају довољно принципе инклузивног образовања, јер се нису усмеравала на неопходне промене у друштвеној средини за успешну инклузију. Формулације појединих питања су стога имале и ефекат подизања њихове свести о неопходности таквих промена. Међутим, показало се да су деца типичног развоја из одељења у којима се школују заједно са вршњацима оштећеног вида показала завидан ниво информисаности о инклузији и знања о потребама вршњака с оштећењем вида.

Друга секвенца: „Живети у свету особа које виде“

Овом секвенцом желели смо да стекнемо увид у знања средњошколаца о карактеристикама особа с оштећењем вида, међутим, деца су испољила уобичајену форму предрасуда према слепима. Најчешће су истицали како ове особе имају „шесто чуло“, да су сви слепи музикални, да не могу или да не желе да раде итд. Сматрали су да особе слепе од рођења имају развијенија чула од особа опште популације, а игром асоцијације на реч „слепоћа“ добијали смо одговоре: мрак, тама, црне наочаре, (бели) штап. То је био погодан моменат за прелазак на следећу секвенцу у којој смо

практичним активностима желели да утичемо на промену ставова према слепим особама.

Трећа секвенца: „Видим, а не видим“

У оквиру треће секвенце разговарали смо с децом о компензаторном коришћењу чула и особеностима перцепције особа с оштећењем вида. Ученике је изненадио податак да је од укупног броја слепих особа у свету само 10 одсто потпуно слепо, тј. да живе у потпуном мраку. Кроз лично искуство ученика покушали смо да приближимо неке од карактеристика визуелне перцепције, уз помоћ наочара које симулирају најчешћа очна обољења. Ученици су имали прилику да на тренутак осете како изгледа бити слеп/слабовид, а након тога уследио је разговор о емоцијама. Најчешћи коментари били су „тешко“, „стресно“, „необично“. Често су помињали беспомоћност, зависност од помоћи других и непријатност због привлачења пажње, али и нервозу и страх због немогућности визуелне контроле света који их окружује. Испољен је висок ниво негативних емоција у симулираној ситуацији, што је довело да повећања емпатије и заинтересованости ученика за стицање знања о начину функционисања слепих и слабовидих особа.

Четврта секвенца: „Писмен као и сви други“

Следећа садржајна целина односила се на проширивање знања ученика о начину читања и писања слепих особа: Да ли слепе особе пишу? Какво изгледа њихово писмо? На који начин читају? Ученици су углавном знали да слепи читају и имају посебно писмо. Међутим, на питање „како слепе особе пишу“, углавном нисмо добијали одговор. Јаблан и Ханак (2005) су реализовале сличне активности с ученицима млађег школског узраста у редовним школама. На исто питање деца су углавном одговарала да слепи уопште не могу да пишу. То наводи на закључак да током образовања и одрастања деца стичу информације о писму за слепе, али су те информације непотпуне. Путем ове секвенце повезали смо ученичка знања у смислену целину. Објаснили смо начин формирања Брајевог писма и коришћење машине за писање, а деца су имала и прилику да покушају да читају уџбеник за слепе. Разговарали смо о прилагођавању рачунара потребама ове популације, што је допринело да ученици схвате да слепи људи имају пун приступ писаним информацијама и да нису изоловани од света. Закључили су да се све више излази у сусрет посебним потребама слепих људи, а неки ученици су истакли да су „необичне тачкице“ уочили на кутијама лекова, у лифту, али да у ствари нису препознали да су то обавештења на Брајевом писму намењена слепим особама.

Пета секвенца: „Помози слепој особи“

У следећој секвенци ученике смо ставили у проблемску ситуацију: „Шта би урадили када би на раскрсници угледали слепо особу?“ У овако замишљеној ситуацији испољили су висок ниво емпатије и углавном су имали жељу да пруже помоћ. Међутим, на захтев водитеља да покажу начин на који би то урадили, углавном су нудили неодговарајућу помоћ. Након краћег дијалога о проблемима у самосталном кретању и оријентацији у простору, прешли смо практичну демонстрацију пружања помоћи. Демонстрирали смо технике пружања помоћи у улози водича и технике кретања помоћу белог штапа. Након тога ученици су имали прилику да користећи наочаре за симулацију перцепције светла пробају самостално да пређу познати пут уз коришћење различитих техника кретања. Деца су истицала да је кретање са водичем прилично лако, док самостално кретање уз коришћење белог штапа представља тежи задатак за чију је реализацију неопходно доста концентрације.

Шеста секвенца: „Можемо заједно“

У оквиру ове секвенце подсетили смо се на мишљења исказана на почетку радионице и поново смо разговарали о могућности прихватања слепог вршњака у разреду. Деца су углавном сматрала да је то могуће, мада су их бринули неки конкретни проблеми (да ли могу слепог друга да позову да иде с њима у биоскоп, како да се понашају када су заједно на журки, како и да ли да користе термин „видети“ и сл.). Зато смо у овом делу радионице разговарали о понашању према деци с оштећењем вида да би се успешно уклопила у школску средину. Ученици су показали висок ниво спремности за помоћ слепом другу у разреду, а код деце која се већ школују са слепим вршњаком приметили смо и висок степен организованости – тачно се знало ко и када помаже другу да оде до кабинета, сале за физичко, аутобуске станице... Такође, говорили смо и о потреби вербалних објашњења приликом схватања појмова, нарочито апстрактних (нпр. огледало, сенка) итд.

Седма секвенца: „Буди на тренутак слеп“

На крају радионице учесници су имали прилику да помоћу наочара које симулирају перцепцију светла учествују у реализацији конкретних задатака – пронађу своју торбу, јакну, поређају предмете по величини, откључају катанац. Деца су спонтано користила тактилитет, захтевала вербална упутства, покушавала да на основу аудитивних информација схвате ситуацију у којој се налазе. Тако смо кроз дијалог дошли до закључка да и

следе особе имају исте жеље и интересовања као и особе опште популације, а разликују се само начини на које они задовољавају своје потребе. Један од закључака је био да сви имамо одређене способности, али и тешкоће и да треба обратити пажњу на оно што особа може, а не на оно што не може да уради.

Закључак

Радионица као облик рада може да се примени на свим узрастима, при чему се обим, тема и начин реализације активности прилагођавају циљу радионице. Радионичарске активности стварају услове за бољу комуникацију и утичу на побољшање сарадње међу ученицима, а веома су погодне за стицање неформалних знања о различитим темама.

Реализоване радионичарске активности су веома добро прихваћене у школама које су биле обухваћене овим пројектом. Током рада наилазили смо само на позитивне реакције и ученика и наставника. Позивани смо да радионице реализујемо у већем броју одељења него што је било планирано. Наставници и стручни сарадници средњих школа који су присуствовали радионицама указали су на потребу извођења сличних активности сваке школске године у одељењима са новим генерацијама ученика. Поред тога, они сматрају да би на сличан начин требало едуковати ученике и о потребама деце са другим облицима ометености.

Мислимо да широј друштвеној средини треба пружати информације о посебним потребама свих група деце ометене и развоју. Постоји интересовање ученика за ове теме, али и интересовање наставника за неке врсте додатне едукације како би се они сами лакше припремили за прихватање ове деце у редовне школе и за рад са њима.

У овом тренутку статистички обрађујемо податке који треба да дају одговор да ли су радионице у трајању од једног школског часа довеле до повећања спремности за успостављање различитих интеракција деце из опште популације са вршњацима оштећеног вида. Надамо се да ћемо након анализе добијених резултата бити у могућности да израдимо предлог стратегија за унапређење спремности школа за инклузију деце с оштећењем вида који би могао да послужи као основа за одговарајуће програме едукације школског особља, родитеља и самих ученика.

Напомена. Рад је настао у оквиру пројекта „Квалитет образовног система Србије у европској перспективи“ (179010) који финансира Министарство за науку и технолошки развој Републике Србије..

Литература

- Booth T., Ainscow M. (2008): Индекс инклузивности, Save the Children.
- Celeste, M. (2007): Social Skills Intervention for a Child Who Is Blind, *Journal of Visual Impairment & Blindness*, Vol 101, No 9 (521-533).
- Гашић Павишић, С. (2002): Вршњачко социјално понашање деце са сметњама у развоју, *Настава и васпитање* (452-470).
- Freeman, S. F. N., Alkin, M. (2000): Academic and social attainments of children with mental retardation in general education and special education settings, *Remedial and Special Education* 21, (3-18).
- Јаблан, Б., Ханак, Н. (2005): Искуство као фактор промена ставова деце са видом према слепој деци (прилог идеји инклузивног образовања), *Истраживања у дефектологији*, број 7, 15-28.
- Janson, U. (1999): Interaction and Quality in Inclusive Pre-School Social Play between Blind and Sighted Children: Inclusive pre-school and quality-a normative standpoint, у *CIDREE, Interaction and Quality, Scottish CCC, Dundre*, (30-43).
- Јеремиић, Ј., Тук, Д. (2007): Положај младих са хендикепом у средњем образовању. Пројекат: *Промоција инклузивног образовања у Србији и Црној Гори*, Београд, Удружење студената са хендикепом.
- Maes, B., Gritens, H. (2004): Parent-Reported Problem Behavior Among Children With Sensory Disabilities Attending Elementary Regular Schools, *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, Vol. 16, No 4 (361-375).
- Ранковић, Ј. (2003): Неформално образовање – од личног до друштвеног развоја, *Неформално образовање, невидљива снага друштва*, Београд, Група „Хајде да...“
- Станимировић, Д. (2008): Предиктори (не)успеха слепих који су се школовали у својој локалној средини: *Зборник радова: „У сусрет инклузији – дилеме у теорији и пракси“*, Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију, (429-441).
- Грбовић, А., Јаблан, Б., Корица-Тошовић, Р. (2008): Инклузија деце са оштећењем вида – видови подршке и проблеми у пракси, у Радовановић, Д. *„У сусрет инклузији-дилеме у теорији и пракси“*, Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију, Београд - CIDD, (469-479).
- Вујачић, М. (2006): Проблеми и перспективе деце са посебним потребама, *Зборник Института за педагошка истраживања* (190-204), Београд, Институт за педагошка истраживања.
- Крњајић, С. (2003): Поштовање другог: предуслов за успостављање и развој дечјих пријатељстава; у Ј. Шефер, С. Максић и С. *Уважавање различитости у образовању* (71-78), Институт за педагошка истраживања, Београд.

www.pedagog.rs

Подаци о ауторима

Ксенија Станимиров, асистент, ksenija.st@sbb.rs

Бранка Јаблан, доцент, jablanb@vektor.net

Александра Грбовић, sgrbovic@eunet.rs

Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију

Високог Стевана 2, 11000 Београд

Мирјана Станковић-Ђорђевић
Висока школа струковних студија
за образовање васпитача, Пирот
Јелисавета Тодоровић¹
Филозофски факултет, Ниш

Прегледни чланак
НВ. LX 3. 2011.
Примљен: 14. I 2011.

КОНТЕКСТУАЛНИ МОДЕЛ РОДИТЕЉСКИХ ВАСПИТНИХ УТИЦАЈА

Апстракт *Контекстуални модел подразумева деловање васпитних циљева и родитељских вредности на родитељске активности и поступке, те васпитне стилове, које дете на одређен начин прихвата или не прихвата, што има за последицу одређене развојне резултате. Родитељи подижу и васпитавају своју децу уз помоћ интернализованих вредности друштвене заједнице којој припадају. Васпитне вредности и циљеви су исходи које родитељи желе да постигну за своју децу. Активности и поступци родитеља проистичу из васпитних циљева које теже да остваре. Активности родитеља су вишеструко условљене стандардом, условима живота, образовањем родитеља, приоритетима самих родитеља и низом других чинилаца. Свака породица има своје специфичне карактеристике, „своје јаче и слабије стране“. Важно је да сагледамо мноштво различитих путева којима родитељство може кренути, али исто тако и мноштво начина на које можемо помоћи родитељима да не изгубе нит која их повезује са сопственом децом, следећи контекстуални модел родитељских васпитних утицаја. Неопходна је читава мрежа безгранично много васпитних чулно-емоционалних утицаја на сваки део дечјег отвореног и скривеног света како би дете расло и развијало се као комплетна личност.*

Кључне речи: *контекстуални модел, васпитање, васпитни стилови*

CONTEXTUAL MODEL OF PARENATAL EDUCATIONAL INFLUENCES

Abstract *A contextual model implies the impact of educational aims and parental values on parental activities, procedures, and educational styles which the child accepts or does not accept fully or to some extent, and which leads to certain consequential developmental results. Parents raise and educate their children according to internalized values of the social community they belong to. Educational values and aims are the outcomes the parents wish to achieve for their children. The activities and procedures they apply are based on the educational aims they wish to reach. The activities of parents are conditioned by complex factors such as standard, living conditions, personal education and priorities, and a long chain of other factors. Each family is specific and has „its stronger and weaker sides“. It is important to envision the multitude of directions in which parenthood might proceed, but also the multitude of ways in which parents can be helped not to loose the thread that links them to their children if we accept the contextual model of parental educational influences. What is required is a huge network of infinite number of educational sensory-emotional influences on each part of the child's open and hidden world in order to help the child to grow and develop into a complete personality.*

Keywords: *contextual model, education, educational styles.*

¹ jelisaveta@filfak.ni.ac.rs

КОНТЕКСТУАЛНАЯ МОДЕЛЬ ВОСПИТАТЕЛЬНЫХ ВЛИЯНИЙ РОДИТЕЛЕЙ

Резюме

Контекстуальная модель подразумевает воздействие воспитательных целей и ценностей родителей на их активность и воспитательные стили, которые ребенок определенным способом принимает или не принимает, что приводит к определенному развитию ребенка. Родители вырачивают и воспитывают своих детей, исходя из принятых обществом ценностей. Воспитательные ценности и цели - это результаты, которых родители хотят добиться для своих детей. Активности родителей вытекают из воспитательных целей, к которым они стремятся и которые хотят осуществить. Активности родителей обусловлены их стандартом, условиями жизни, образованием и рядом других факторов. У каждой семьи есть свои особенности, свои сильные и слабые стороны. Необходимо принять во внимание все возможные способы оказания помощи родителям, чтобы не потеряли связь со своими детьми, придерживаясь контекстуальной модели родительских воспитательных влияний. При этом имеется в виду многочисленные воспитательные влияния на все сферы личности ребенка.

Ключевые слова: контекстуальная модель, воспитание, воспитательные стили.

Увод

*„Родитеље окривљују, али их не обучавају...“
(Т. Гордон)*

Родитељска улога је веома сложена. Чине је низ ставова, емоција и задатака – као што су одлучивање за децу, преузимање и прихватање родитељске улоге, свесно или интуитивно постављање васпитних циљева, доживљај властите вредности због улагања напора, емоционална повезаност са дететом и његовим успехом или неуспехом. Доживљај родитељства знатно мења идентитет личности родитеља. Присутност детета у породици мења понашање и активности родитеља, изазива снажне позитивне али и негативне осећаје.

Прегледом литературе о родитељству може се уочити да се осећања спомињу, али им се не придаје нарочит значај. Нагласак се много више или искључиво ставља на понашање, док истовремено савремена психологија сматра да су осећања основа понашања деце. Акцент развоја детета све се више ставља на аспекте когнитивног развоја (теорије Пијажеа, Виготског, Брунера). Компетенције за 21. век су пре свега когнитивне (вештина мишљења, руковање информацијама, конвергентна и дивергентна продукција...). Сами родитељи фаворизују интелектуални развој своје деце, док се афективне и социјалне компетенције, као што су самопоуздање, емпатија,

адаптабилност, толерантност, вештине комуникације, саме по себи по-
дразумевају.

Често се срећемо са родитељима и децом који се не разумеју, који су изградили моћне зидове између себе, однос који почиње са много љубави прераста у отпор, бес, непријатељство. Шта нагони родитеље да одгурну децу од себе, шта окреће децу против родитеља? С друге стране, питање је и како исти васпитни стилови не дају исте развојне резултате – родитељи се труде да на исти начин подижу своју децу, али резултати нису исти – једно дете прихвата васпитне утицаје, друго им се активно супротставља? Јесу ли родитељи стварно исти према својој деци? Да ли деца својом личношћу и свиме што она носи мењају родитеље и у коликој мери, у ком смеру? Како шире окружење – школа, вршњаци, утичу на дете; када доминацију родитеља преузима доминација других развојних утицаја?

Доскора је мање пажње придавано активном утицају деце на сопствени развој – деца нису пасивни примаоци инпута из спољашње средине, већ су активни учесници у интерперсоналним сусретима у којима значење понашања заједнички конструишу сви учесници. Питања и дилема је много, али бар на неке од њих смо покушали да потражимо одговор.

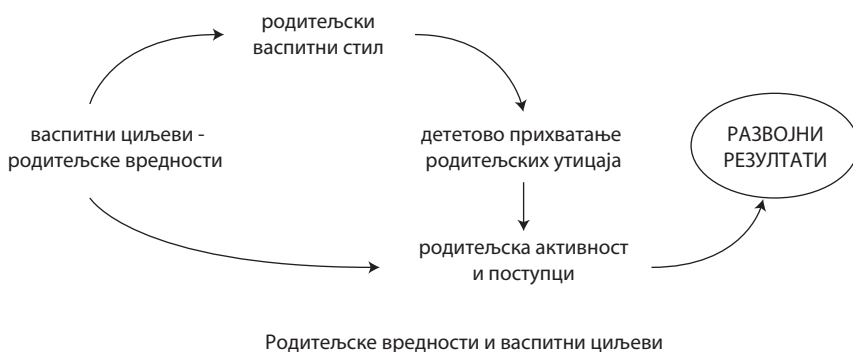
Контекстуални модел родитељства

„Родитеље окривљују, али их не обучавају“ (Гордон, 1997, стр. 16). Милиони новопечених мајки и очева сваког дана, из године у годину, током генерација се баве једним од најтежих послова који се уопште може радити: узимајући новорођенче, мало и готово потпуно беспомоћно биће, преузимајући пуну одговорност за његово физичко и психичко здравље и подижући га у намери да постане продуктиван грађанин, спреман на сарадњу и способан да допринесе друштву у коме живи. Има ли тежег и захтевнијег посла?

Тражећи пут кроз мрежу односа и утицаја појединих чинилаца на развој детета, различити аутори су акценovali поједине утицаје, образлажући их мање или више компетентно. Актуелни преовлађујући модел родитељског васпитног утицаја који полази од интегративног модела родитељства чију основу чини еколошки приступ Бронфенбренера (Bronfenbrenner, 1997, Влајковић, 2001) је контекстуални модел чији су аутори Ненси Дарлинг и Лоренс Стајнберг (Nancy Darling i Laurence Steinberg, 1993). Овај модел подразумева деловање васпитних циљева и личних вредности родитеља на активности и поступке, те васпитне стилове, које дете на одређен начин прихвата или не прихвата, што има за последицу одређене развојне резултате.

Какви ће бити развојни резултати – хоће ли дете израсти у „продуктивног грађанина, спремног на сарадњу“, како то каже Гордон, или ће дете имати тешкоће у развоју, зависи од свих набројаних чинилаца и од њихове интеракције. Гордијев чвор васпитних утицаја не може се пресећи, пробаћемо да га разведемо пратећи контекстуални модел Дарлингове и Стајнберга (1993, према Чудина-Обрадовић, Обрадовић, 2003, 2006).

Контекстуални модел родитељски васпитних утицаја (Darling and Steinberg, 1993)



Родитељске вредности и васпитни циљеви

Родитељи подижу и васпитавају своју децу уз помоћ интернализованих вредности друштвене заједнице којој припадају. Васпитне вредности и циљеви се дефинишу најконкретније као циљеви које родитељи желе да постигну за своју децу. „Могуће би било разликовати посебне специфичне вредности у ужем смислу речи, тј. такве које су од важности само за одређеног појединца, те опште или друштвене вредности, тј. такве чија реализација има значај за шири круг особа и за припаднике одређеног друштва уопште“ (Рот, Хавелка, 1973, стр. 162). Васпитни циљеви се у ужем смислу односе на посебна подручја функционисања, као што је постизање одређених специфичних вештина: социјалне вештине, пристојно понашање, школски успех или шире схваћене дететове карактеристике попут радозналости, мотивације, независности и сл.

Матејевић наводи (2007) схватања Самерова и Фиса (Sameroff, Fiese, 1992) који сматрају да на понашање родитеља утиче примарна породица и друштвени контекст (Матејевић, 2007, стр. 23). „У последњих двадесет година много је пажње посвећено одређивању образаца у односима родитељ–дете који утичу на исход развоја детета. Граница између културних утицаја и индивидуалних односа чини основу породичног кода“. Породични митови одређују правила унутар породице, породичне парадигме као ве-

ровања породице о свету уопште одређују однос породице са друштвеним институцијама и другим људима, такође породични митови – веровања имају велики утицај на породичне односе. Ови аутори посебно акцентују породичне приче, које обезбеђују контекст у коме деца уче породична правила, као и преношење породичних вредности кроз генерације. Голубовић (1981, према Матејевић, 2007), међутим, сматра да породица не преноси механички друштвене вредности. Вредносне оријентације родитеља и њихове персоналне могућности да схвате и прихвате постојећи систем вредности, односно да му супротставе друге аутономне вредности, утичу на селекцију друштвених вредности у оквиру породице. У неким друштвима васпитни циљ је настављање традиције, у неким проналажење властите јединствености и индивидуалности. Истиче се још и проблем усаглашавања родитељских вредности – уколико родитељи не преносе исте вредносне оријентације деци, то изазива несигурност и конфузију код деце. Генерално говоримо о два система вредности који су значајни за породицу и њене чланове: вредности које одређују пожељни тип породичне организације и породичних односа и вредности које указују на пожељан тип личности и које се односе на карактер личности детета.

У литератури се помињу истраживања Кона (Kohn, 1977), Самерова и Фиса (Sameroff, Fiese, 1992), Пиорковске, (1998, Матејевић, 2007, стр. 96) о родитељским вредностима. Пиорковска је употребом Конове скале родитељских вредности потврдила тезу о универзалности постојања димензија „самоусмеравање насупротив конформизму“ у систему вредности родитеља, у области ставова према васпитању сопствене деце, као и у осталим областима живота. Самеров и Фис у испитивању родитељских перспектива Коновом скалом потврђују степен стабилности веровања и вредности мајки током деветогодишњег периода за следеће факторе: професионални и образовни ниво и значајне ствари којима се људи баве у животу (Sameroff, Fiese, 1992, према Матејевић, 2007, стр. 96). Навешћемо још истраживање Бауцала (1999) о десет најпожељнијих вредности (особина) деце гледано очима родитеља: 1. разумно, разборито, промишљено, 2. спремно на сарадњу, 3. одговорно, 4. стабилно, сталожено, уравнотежено, 5. испуњава обавезе на време, 6. васпитано, пристојно, уљудно, 7. љубазно, срдечно, пријатно, 8. послушно, дисциплиновано, 9. помаже другима, племенито, пожртвовано, 10. темељито, систематично, студиозно, није површно. Родитељи као пожељне особине деце наводе оне које се тичу односа према себи и друштвености, док се не наводе, бар у првих десет значајних особина, интелектуалне; што овај аутор тумачи жељом родитеља да код деце развију особине самоконтроле и друштвене компетенције и однос према обавезама, пре него интелектуалне потенцијале или, вероватно сматрајући да на њих не могу да утичу, пошто зависе од наслеђа.

Павловић (2007, стр. 41) наводи податке добијене у Светској студији вредности, по којој је идентификовано седам фактора породичних вредности – религиозност и породични живот, сложеност у браку, абортус, развод и прелуба (степен одобравања ових ситуација), деца, породични живот и брак, породична сигурност, важност услова живота породице и мајка и супруга која ради (ставови о запосленој жени). Светска студија вредности спроведена је у Србији 1996. и 2001. године и дала је сличне резултате – апсолутна важност се придаје породици и то преко два аспекта односа родитељ–деца: схватања о одговорности родитеља према деци и поштовање родитељског ауторитета од стране деце.

На овом месту смо нешто детаљније образложили родитељске вредности и циљеве и нека истраживања у вези са њима имајући у виду могућност вредносног учења и мењања родитељских циљева и вредности. Наравно, вредности су релативно стабилне категорије и свесни смо да се не могу променити преко ноћи, али сматрамо да је могуће деловати систематски, одговарајућим програмима едукације на родитељске вредности и циљеве, а да притом едукација не буде пука индоктринација. Педагози говоре о три приступа у поучавању вредностима: разјашњење вредности, Колбергов когнитивно-развојни приступ и вредносно мишљење (Ретс, Колберг, Даниелс и Оливер, према Матејевић, 2007).

Питању поучавања родитеља васпитним циљевима и вредностима сматрамо да није посвећена довољна пажња код нас, а сматрамо да би адекватна едукација у повољним условима (Саветовалишта за родитеље, Саветовалишта за младе) дала добре развојне резултате.

Родитељске активности и поступци

Активности и поступци родитеља проистичу из васпитних циљева које желе да постигну. Наравно, активности родитеља су вишеструко условљене стандардом, условима живота, образовањем родитеља, приоритетима самих родитеља и низом других чинилаца. Чудина-Обрадовић, Обрадовић (2003, 2006) наглашавају да се активности родитеља морају посматрати унутар појединих области: подручја социјализације, личног раста и развоја, школског успеха, и да су повезани са васпитним стиловима, односно различити васпитни поступци ће имати различите последице у оквиру различитих васпитних стилова.

Родитељски васпитни стил

Родитељски васпитни стил представља емоционалну климу унутар које се одвијају васпитни поступци. Важност васпитног стила родитеља

се огледа у чињеници да од васпитног стила родитеља зависи како ће дете реаговати на васпитне поступке и баш овде можемо тражити одговор на питање како исти васпитни поступци не дају исте развојне резултате, што сматрамо веома значајним за васпитање деце.

Васпитни стил подразумева процену родитеља којим васпитним поступцима ће на најбољи начин остварити своје васпитне циљеве а да не наруше, пре свега, емоционални однос према детету. Родитељски поступци могу да се базирају на осећању прихватања и љубави за дете или на одбацивању и условној љубави. Већина референтних аутора (на пример, Пиорковска) истиче емоционални чинилац (љубав, мржња, нежност, хладноћа) као најважнију компоненту васпитног стила родитеља. Афективни аспект васпитних поступака у највећој мери одражава ставове родитеља и доприноси усмеравању деловања.

Васпитни стил као начин васпитања и подизања детета садржи три основна елемента:

- а) емоционална обојеност (на димензији топло–хладно),
- б) доминантна позиција: ауторитарна или попустљива,
- в) подељена родитељска одговорност (партнерско родитељство или преузимање васпитне улоге од стране једног родитеља, чешће мајке).

Крајем 60-их година прошлог века Дијана Баумринд (Baumrind, 1967) је поставила питање: „Шта чине родитељи да се њихова деца развијају и у персоналном и у социјалном домену?“ (према Матејевић, 2007, стр. 47). У својим истраживањима васпитних стилова истакла је значај родитељског (мајчинског) надзора (контроле) као најважнијег елемента родитељске функције и дефинисала три родитељска стила.

Ауторитарни (крут – строг) стил подразумева високе захтеве и строг надзор, без довољно топлине и подршке; главни васпитни циљеви су учење „владања собом“ и послушност. Родитељи захтеве постављају без образложења и очекују да буду беспоговорно испуњени. Родитељи виде као свој најважнији задатак постављање граница и правила, док се прекршаји строго (и физички) кажњавају. Аутократско окружење доприноси да су деца склона променама расположења, повучена, невесела, бојажљива, раздражљива и без спонтаности.

Ауторитативан (демократски – доследан) стил подразумева да родитељи постављају високе захтеве пред децу, ограничавају и спроводе контролу, али уз топлоту и подршку. Васпитни циљеви су: подстаћи дететову радозналост, креативност, срећу, мотивацију и независност осећања. Родитељ је саветник, а не контролор. Правила понашања и постављене границе се детету објашњавају. Овај васпитни стил код деце развија спонтаност, сло-

боду у изражавању мишљења и емоција, што привидно може дати утисак несташлука и невоспитања.

Пермисиван (препоустљив) стил имају родитељи који постављају ниске захтеве уз слабу контролу, уз висок ниво тоpline и подршке, при том се сваки дететов захтев задовољава. Овај васпитни стил посебно не одговара малој деци – превише слободе доводи до несигурности, подстиче импулсивно и агресивно понашање.

Макоби и Мартин (Maccoby and Martin) су 1983. године придодали и четврти васпитни стил: индиферентан (немаран, занемарујући). Родитељи постављају мале захтеве, нема контроле, ни тоpline и подршке. Овај васпитни стил подразумева емоционално одбацивање и занемаривање деце. Деца на овакав васпитни стил реагују непријатељством и отпором или повлачењем. Имају низак ниво социјалне компетенције и слаб школски успех; у адолесцентном периоду деца могу да пате од поремећаја понашања, долази до асоцијалног и преступничког понашања.

Преглед различитих приступа васпитним стилевима у литератури показује да су две димензије најчешће навођене: родитељска тоpline и контрола. За родитељску контролу као сродни термини се користе „ограничавање“ и „психолошки притисак“, док се уз појам тоpline користе се у литератури и појмови „подршка“ и „прихватање“ (Rohner, 2004).

Када говоримо о контроли, она може бити спољашња или контрола понашања, и унутрашња или психолошка контрола. Контрола понашања је усмерена на постављање правила понашања и допуштених граница, контролише се и кажњава кршење постављених правила и граница да би се избегло непожељно понашање детета. Психолошком контролом родитељ жели да прати дететове унутрашње доживљаје, емоције и мисли. Психолошка контрола, притисак и ограничавање деце доводе до депресије и делинквенције код деце и адолесцената, а спољашњи надзор доводи често до екстернализације и агресивног понашања. Очигледно да је у васпитању потребно усаглашавање димензија тоpline и контроле, да би дете имало позитиван доживљај родитељске контроле и прихватило родитеља као особу која му је наклоњена. Стајн и Кер (Stattin and Kerr, 2000) су се у Шведској бавили питањем квалитета родитељске контроле и утврдили да непосредна контрола и испитивање детета ствара неприкладне облике дететовог понашања, док топла и отворена комуникација са дететом од најранијег детињства подстиче искреност код детета и добра је основа за комуникацију са дететом у адолесценцији.

Стајнберг, Елмен и Мантс (Steinberg, Elmen и Mounts, 1989) додају још једну димензију четвородимензионалном моделу Макобија и Мартина, а то је родитељска подршка аутономији или „уравнорезеност моћи“. Ова ди-

мензија је посебно важна у периоду адолесценције када дете тежи успоставању сопственог идентитета. Подстицање аутономије од стране родитеља доприноси независности и самосталности детета.

Још једна битна димензија родитељског васпитног стила је прихватање, односно одбацивање детета. Асоцијално понашање се јавља код адолесцената чији родитељи примењују методе присиле, контроле и кажњавање, док су најбољи васпитни резултати оних родитеља који испољавају блискост, топлину и који подржавају самосталност детета (Дековић и сар., 2003).

Ронер (Rohner, 1986, према Тодоровић, 2005) је дефинисао теорију родитељског прихватања–одбијања (Parental Acceptance and Rejection Theory-PARTheory) у којој уместо појма родитељски стил, користи родитељско прихватање–одбијање као најважнију одредницу родитељског понашања, јер је сматрао да деца свих култура имају исту потребу да буду их родитељи прихвате. Тиме је желео да избегне утицај културе и класне припадности који постоји у појму васпитни стил. Прихватање је суштина родитељског понашања коју деца могу тумачити као знак да су вољена и прихваћена. Основни облици прихватања–одбијања су: 1. телесно исказивање љубави, 2. вербални искази љубави, 3. телесни искази непријатељства, 4. вербални искази непријатељства, 5. индиферентност, 6. опште (недиференцирано) одбацивање.

У стручној литератури се често појам васпитних стилова везује за начин комуникације са дететом – тако Еплгејт (Applegate, 1992, према Матејевић, 2007, стр. 47) развија модел „рефлексивно-вредноване“ комуникације. Порука која је рефлексивно вреднована подстиче примаоце да схвате узроке и последице својих сопствених и туђих порука. Акцент у овом моделу је на родитељској комуникацији, која се изучава као рефлектовање различитих циљних конфигурација. Рефлексивно вредноване поруке родитеља су поруке усредсређене на дете.

Транскултурална истраживања контекстуалног модела

Борнштајн (Bornstein, 1998, према Чудина-Обрадовић, Обрадовић, 2003) је у свом истраживању схватања васпитних норми и циљева, васпитних поступака седам различитих култура утврдио разлике – родитељи у Аргентини преферирају ауторитаран стил, док у Белгији имају углавном ауторитативан васпитни стил, што тумачи пре свега друштвеним односима (економским и политичким) у овим земљама, док мајке у Француској деци допуштају пуно слободе, у Израелу су мајке углавном ауторитарне са високим очекивањима у односу на децу самосталност. У Јапану је основни циљ развој осећања за заједницу и развој особина као што су самоконтрола,

стрпљење, упорност. Мајке у САД подстичу индивидуалност, компетитивност, сматрају мајчинство озбиљним задатком.

Чен и Каспар (Chen and Kaspar, 2004, према Чудина-Обрадовић, Обрадовић, 2006) су испитивали начине изражавања проблема и незадовољства код деце у Кини и западним земљама. Кинеска деца (као и из Тајланда, Кеније, Јапана, Јамајке, Кореје) су показивала неприлагођеност интернализујући је у телесне симптоме или депресивност, док су деца земаља Запада неприлагођеност екстернализовала кроз асоцијално и делинквентно понашање. Чен и Каспар (Chen and Kaspar, 2004), као и Ронер (Rohner, 2004) ову појаву тумаче различитим васпитним стиловима у овим културама. Западна култура је индивидуалистичка и негује углавном ауторитативан стил васпитања, а условно источне и културе у Африци негују колективизам, уз који иде ауторитаран стил васпитања – строгост, неприхватање, занемаривање детета и његових потреба, што доводи до негативних развојних исхода. Дете је уплашено, несигурно, фрустрирано.

Очигледно је да се различите културе међусобно разликују у специфичној врсти компетенција које сматрају пожељним и које теже да развију код деце, разлике су и у начинима које родитељи бирају како би код деце развили спремност за постизање тих циљева, у временским границама које родитељи постављају за постизање одређених компетенција и у опажању властите улоге у постизању тих циљева.

Дуалитет индивидуализам–колективизам све је присутнији у стручним разматрањима васпитних стилова. Живимо у времену глобализације, миграције становништва, развоја комуникацијских система, пре свега интернета, што доводи до мешања култура и погледа на начин подизања деце. На професионалцима је да укажу на добре стране и једне и друге животне филозофије. Индивидуализам Запада који подстиче спонтаност, креативност, слободу изражавања осећања, компетитивност треба повезати са вредностима колективизма источних култура као што су учење „владања собом“, поштовање и уважавање традиције, потреба других, емпатичност и алтруизам.

Већина истраживача се слаже да постоје универзалне карактеристике успешног родитељског васпитања – подршка, контрола и одсуство грубог кажњавања – дакле, ауторитативан васпитни стил, без обзира на друштвени статус породице или културу из које потичу. Деца која су подизана на овај начин су успешна у школи, задовољна собом и имају мање проблематично понашање. Образлажући разлоге повезаности демократског васпитног стила и школског постигнућа ученика, Спера (Spera, 2005, према Матејевић, 2006) сматра да демократски настројени родитељи пружају деци висок степен емоционалне сигурности, слободе и независности, образлажу своје

поступке, имају добру комуникацију са децом, што подстиче социјалну компетенцију и утиче посредно на бољи школски успех.

Подстицање доброг родитељства

Родитељство се учи, нико се не рађа са готовим, унапред одређеним конструктима о родитељству. Нема родитеља коме није у неком тренутку дететовог развоја потребна помоћ. Родитељска „имплицитна педагогија“ – наслеђени модели понашања и односа према деци нису довољни, посебно у периодима развојних криза. Породица је осетљива динамичка структура на коју делују и спољни утицаји и унутрашње промене које произлазе из промена у њеној структури, у члановима и променама односа њених чланова. Свака породица има своје специфичне карактеристике, „своје јаче и слабије стране“, чини се да је важно да сагледамо мноштво различитих путева којима родитељство може кренути, али исто тако и мноштво начина на које можемо помоћи родитељима да не изгубе нит која их повезује са сопственом децом, следећи контекстуални модел родитељских васпитних утицаја.

Имајући у виду интеракционистички приступ, у едукацији за родитељство треба деловати „на свим фронтима“ – почев од ширег друштвеног, преко породичног контекста, карактеристика родитеља и карактеристика детета који заједно утичу на субјективни доживљај родитељства, родитељску негу, понашања и поступке и, посебно, на родитељске васпитне стилове. Имплицитна педагогија, наслеђена од ранијих генерација мора бити превазиђена ради добробити и родитеља и деце. Притом је родитељима свакако потребна помоћ, да не би из ауторитарног прешли у пермисиван или занемарујући васпитни стил, који се негативно одражавају на развој деце, родитељи своју несигурност морају да превладају да би створили и одржали добре односе са својом децом.

Гледано у широј перспективи, битни моменти у раду с родитељима су:

– Мењање карактеристика родитеља – проширивање знања, мењање ставова и унапређење психичког здравља родитеља, организовање јавних трибина, ТВ емисија, објављивање текстова у часописима и дневној штампи, али и организовање саветовалишта за родитеље, школа за родитеље и сл.

– Осигурање шире социјалне подршке родитељству – породично и радно законодавство, усклађивање радне и родитељске улоге, осигурање приступачне институционалне бриге за децу. Последњих година и месеци сведоци смо убрзаног усвајања закона који промовишу права родитеља и деце (Закон о породици, март 2005, Закон о основама система образовања и васпитања, септембар 2009, Закон о предшколском васпитању и образовању, март 2010. и сл.). Формално-правна регулатива која гарантује подршку родитељству постоји, али још увек родитељи наилазе на бројне препреке у

реализацији своје родитељске улоге, поготову то важи за самохране родитеље и родитеље деце са развојним сметњама.

– Осигурање подршке породицама у ризичним периодима – породица која очекује дете, породица са новорођенчетом, породица са предшколцем, са дететом у пубертету, са адолесцентом, са одраслом децом која напуштају породицу, породице са децом са развојним сметњама. Осим центара за социјални рад, у нашој заједници не постоје институције нити механизми који би пружали ову врсту подршке родитељима, те ваља размислити о оснивању стручних служби (тимова професионалаца) при здравственим установама, школама, месним заједницама или општинама које би пружале ове врсте услуга родитељима.

– Олакшавање контроле слободног времена деце и младих – организовање деци приступачних ваншколских активности везаних за спорт, науку, уметност, екологију. Деца су још увек у слободно време препуштена себи и својим афинитетима. Ни родитељи ни школа немају увид у то шта деца раде у слободно време – родитељи као изговор наводе недостатак времена, борбу за егзистенцију породице, а школе своја врата затварају чим се заврши обавезна настава – вечерње часове, викенде и распусте би требало искористити да деца бораве у школи и баве се активностима које су им занимљиве и нису непосредно повезане са школским програмом – спортске активности, учење страних језика, проширивање информатичких знања, бављење неким уметностима.

Посебно је важно препознати породице у ризику – ниског социоекономског статуса, ниског образовног нивоа, непотпуне породице, породице са децом која имају неки проблем – поремећај понашања и, посебно, породице са децом са развојним сметњама. Веома је важно да друштвена заједница препозна породице и родитеље под ризиком и да посебно организује рад са њима, путем организовања саветовалишта у којима би се родитељи учили „партнерском родитељству“. Посебно су значајне „школе за родитеље“ деце различитог узраста и различитих развојних проблема. Оно што је основа коју школе за родитеље могу и треба да пруже је омогућити родитељима развој осећања унутрашњег локуса контроле над својим и животом своје деце и уверења да од њихових напора и настојања веома много зависе развојни резултати њихове деце.

Чудина-Обрадовић и Обрадовић (2003, 2006), на темељу контекстуалног модела родитељства, дају низ предлога програма родитељства, који доприносе бољем родитељству: програми припреме за родитељство – развијање родитељске компетенције, подстицање реалистичких очекивања, развијање родитељских вештина, програм образовања за „партнерско роди-

тељство“, развијање вештина планирања, решавања проблема и суочавања са стресом родитељства.

Посебне програме би требало организовати за будуће очеве, програме за родитеље деце која се припремају за школу, за родитеље адолесцената, за родитеље у процесу развода или непосредно после развода. Јединствену групу родитеља треба да чине родитељи деце ометене у развоју, с обзиром на то да је њихова родитељска улога озбиљно угрожена рођењем детета са развојном сметњом.

Савремени програми у образовању родитеља

У стручној литератури се помињу три основна облика образовања родитеља: индивидуални, групни и масовни. Индивидуални облици рада са родитељима постоје у ординацијама психијатара, психотерапеута, психолога, центрима за социјални рад, кад проблеми родитељ–дете озбиљно узнатредују. Масовни начин образовања родитеља би требало да примењује шира друштвена заједница; то би требало да буде одраз друштвене свести једне заједнице о потреби едукације за подизање „здравог потомства“, кроз континуиран рад најчешће путем средстава јавног информисања – трибине, округли столови, емисије о родитељству, текстови на тему родитељства и сл.

Групни рад, опет, препоручују професионалци, као најефективнији начин образовања родитеља. Групу би требало да чини 12–15 чланова који имају заједнички предмет интереса, и мотивисати их привлачним и јасним обавештењем о корисности програма. Програм мора да буде занимљив групи и усмерен на њене конкретне специфичне проблеме. Група може да учествује у расправама изношењем сопствених примера, разменама мишљења и ставова, праћењем видео-записа са примерима родитељских поступака и сл.

Радионички начин рада, као облик активног и партиципативног учења, јесте најпогоднији зато што „у радионицама водитељ усмерава лични ангажман учесника преко конкретних захтева дефинисаних садржајем, који је унапред осмишљен и дефинисан. Циљ радионице је да учесници преко личног доживљаја и уобличавања доживљаја обраде свој доживљај и дођу до нових увида. Разменом у групи путем дискусије, искуства се уопштавају, осмишљавају и постају применљива у животним ситуацијама. Предност радионице је да се учесници играју својим потенцијалима и могућностима, у имагинарним ситуацијама, да експериментишу и тако долазе до најбољих решења“ (Станковић – Ћорђевић, 2004).

Савремени програми образовања родитеља имају различите теоријске изворе: модел ауторитативног родитељства Дијане Баумринд, модел ефективне комуникацију и бихевиорални модели које се базирају на принципима промене понашања.

Стручна литература (нарочито западна) обилује програмима за образовање родитеља, што може говорити о развијеној свести да родитеље треба образовати, те се тако помињу Програм ефективног родитељства П.Е.Т. Томаса Гордона, Систематски тренинг ефективног родитељства Драјкурса, Активно родитељство Попкина, Тренинг вештине родитељства Гарни, Побољшања односа родитељ–дете PCRE, PARD – Развој односа родитељ–дете, Самопоштовање: породична ствар (Кларк), Променом до доброг родитељства (Forgatch and De Garmo, 1994), Програм позитивног родитељства (Long et al, 2001). Код нас је била популарна и веома успешна „Школа за родитеље“ аутора Зорице Матејић-Ђуричић, Снежане Медић и Драгице Влаовић-Васиљевић (Чудина-Обрадовић, Обрадовић 2003, Матејевић 2007).

П.Е.Т. програм Томаса Гордона се развијао од 60-их година прошлог века и заснован је на принципима унапређења комуникације родитељ–дете. П.Е.Т. програм се заснива на три основна елемента: власништво над проблемом, флексибилност испред доследности и решење конфликта без губитника. Да би се проблем решио, треба одлучити „ко је власник проблема“, чија је одговорност за решење проблема. Флексибилност Гордон тумачи неопходношћу отворених преговора у породици, где се узимају у обзир и разматрају дететове потребе и потребе родитеља. Гордон родитеље сврстава у три групе – „добитници“, „губитници“ и „осцилирајући“. Родитељи „добитници“ верују у своје право над дететом и грубо спроводе ауторитет по сваку цену. Другу групу родитеља, родитеље „губитнике“, карактерише давање деци превише слободе, с обзиром на то да верују да је штетно осујећивати дечје потребе. „Осцилирајући“ родитељи настоје да дођу до праведног односа састављене од добитника и губитника, они осцилирају између строгиости и попустљивости, грубости и благиости, рестриктивности и пермисивности. Главни циљ обуке коју заступа Гордон је управо „негубитнички начин“ решавања сукоба са децом, у коме су сви на добитку, заједнички решавају проблеме, договарају се, примењујући методе активног слушања и искреног саопштавања својих осећања.

Евалуације П.Е.Т. програма показују знатне промене у емпатијској комуникацији код родитеља који су у програму; праћење трајности ефеката програма показује да родитељи који су прошли програм после годину дана „лакше обезбеђују деци независност у топлој породичној атмосфери, у односу на родитеље који нису били у програму“ (Матејевић, 2007).

Као успешан програм у литератури се помиње програм „Променом до доброг родитељства“ (Forgatch and De Garmo, 1994) који је намењен самохраним мајкама у трајању од 16,5 недеља, чија евалуација показује значајне промене у родитељском понашању – смањење насилничког родитељства, заустављање смањења позитивног родитељства и повећање количине ефек-

тивних поступака. Позитивне промене код деце се односе на побољшање понашања и школског успеха.

Програм позитивног родитељства (Long et al, 2001) је усмерен на развијање компетенција родитеља предшколаца – овај програм има за циљ подстицање субјективне родитељске компетенције, уз смањење стрепње и депресије код родитеља и мирније и енергичније поступање са децом. У овом програму посебно се води рачуна о личној бризи и праћењу сваког појединачног учесника, што доводи до веома позитивних помака у родитељству.

Од програма насталих на нашем простору, издвајамо „Школу за родитеље“ аутора Матејић-Ђуричић, Медић и Влаовић који је развојно превентивног карактера и намењен је функционалним, условно здравим породицама, са циљем образовања за живот у породици. „У њега су уграђене све вредности едукативних видова подршке породици на остваривању и унапређивању њене васпитне функције“ (Матејевић, 2007, стр. 83). Циљеви програма су подршка породицама како природним, тако и субститут породицама у превазилажењу нормативних и паранормативних криза, ради подизања квалитета породичног живота:

- оспособљавањем професионалаца за непосредну примену програма са родитељским групама,
- увођењем едукативне интервенције у породицу тј родитељски систем, плански усмерене на активирање формативних и интегративних снага образовања,
- посредовањем образовних садржаја кроз специфичну форму рада у групи уз примену метода активног учења.

Теме које се обрађују:

- Породица – породични систем, његова структура и релације, модели организације породичних система, породични циклуси и трансгенерацијски обрасци, функционално и дисфункционално породично функционисање, партнерске релације и њихов значај у контексту породичног васпитања,
- Дете – положај детета у породици, дечје потребе и права, проблеми детета и како их решавати, карактеристике раног развоја, адолесценције и пута ка одраслости,
- Родитељство – нови приступи васпитању, употреба и злоупотреба родитељске моћи, унапређење односа родитељ–дете, родитељство се учи. (Чапрић, 2003, стр. 174).

Програми намењени едукацији родитеља су веома важан начин подстицања доброг родитељства, очигледно недовољно искоришћен у нашим

условима. Ретко се и спорадично организују. Осим тешкоћа материјалне природе, постоји и проблем мотивације родитеља, могућности похађања програма, усклађивања стила живота родитеља са програмима едукација, и сигурно највећи проблем – развијање свести родитеља о потреби едукације. Најтеже је за едукацију придобити оне родитеље којима је едукација најпотребнија: нижег социоекономског и образовног нивоа, самохране родитеље, као и родитеље деце која већ имају неке тешкоће, са проблемима у понашању, као и деце са развојним сметњама.

Закључак

Различитост даје богатство животу. Родитељи нам дарују живот, али и обликују нашу душу – тешко је при том измерити утицај гена и утицаје васпитања. Следећи интегративни приступ родитељству (Bronfenbrenner, 1979, Belsky, 1984, Martin and Colbert, 1997, Stevenson-Hinde, 1998) и контекстуални модел (Nancy Darling and Laurence Steinberg, 1993; према Чудина-Обрадовић, Обрадовић, 2003, 2006), можемо расплитати Гордијев чвор породичних односа, али и пратити различите (Аријаднине) нити које тек све заједно дају праву слику односа родитељ–дете.

Васпитни циљеви родитеља и родитељске вредности усмеравају родитеље ка одређеним васпитним стиловима. Демократски васпитни стил, показују истраживања, сматра се најпожељнијим у васпитању деце. Родитељи који следе овај васпитни стил поштују дететову личност, подстичу дететову радозналост и креативност, с друге стране, постављају високе захтеве и ограничења деци, уз љубав и поштовање њихове личности. Активности и поступци родитеља у односу на децу условљени су вредностима и циљевима које родитељи поштују. И васпитни стилови и активности и поступци воде истом циљу – развојним резултатима које родитељи желе да постигну подижући своју децу.

Значај Контекстуалног модела родитељских васпитних утицаја Дарлинг и Стернберга је у томе што су аутори, имајући у виду еколошки модел Бронфенбренера, успели да повежу све значајне компоненте васпитних утицаја и прикажу њихову међусобну испреплетаност и зависност. Контекстуални модел родитељства пружа нове увиде у сложеност родитељског позива, даје нове идеје и отвара могућности за истраживања:

- узајамности односа васпитних циљева и родитељских вредности,
- активности и поступака који дају одређене развојне резултате или ти резултати изостају,
- повезаности васпитних стилова са појавом појединих поремећаја понашања,

- повезаности васпитних стилова и одгајања деце са развојним смењмама,
- родитељског преиспитивања васпитних стилова,
- проблема континуитета и конзистентности васпитних стилова и сл.

Контекстуални модел отвара многа значајна питања васпитања која тек чекају на разматрање и разрешавање, стога овај модел сматрамо инспиративним и подстицајним за истраживање породичних односа и васпитања деце, али и за предузимање конкретних корака у подучавању родитељског позива и подстицању доброг родитељства.

Литература

- Бронфенбренер, Ј. (1997): Екологија људског развоја, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд.
- Чапрић, Г., уредник (2003): Каталог програма стручног усавршавања запослених у образовању, за шк. 2003/2004, ЗУНС, Београд.
- Чудина-Обрадовић, М. Обрадовић, Ј. (2006): Психологија брака и обитељи, Голден маркетинг, Техничка књига, Загреб.
- Чудина-Обрадовић, М.; Обрадовић, Ј. (2003): Потпора родитељству: изазови и могућности, Ревија за социјалну политику, бр. 1/03, Загреб.
- Гордон, Т. (1997): Умеће родитељства, како подизати одговорну децу, Креативни центар, Београд.
- Јоксимовић, С.; Гашић-Павишић, С. (2007): Подстицање просоцијалне оријентације младих у породици и школи, Зборник Сарадња породице и школе, Институт за педагошка истраживања, Београд.
- Кондић, К. (1997): Психодинамска развојна психологија, Плато, Београд.
- Крстић, Д. (1996): Психолошки речник, Савремена администрација, Београд.
- Матејевић, М. (2007): Вредносне оријентације и васпитни стилови родитеља, Универзитет у Нишу, Филозофски факултет, Ниш.
- Милошевић, Н.; Малинић, С. (2007): Породица као фактор школског неуспеха ученика, Зборник Сарадња породице и школе, Институт за педагошка истраживања, Београд.
- Мирић, Ј.; Димитријевић, А., уредници (2006): Зборник 7 – Афективно везивање, Центар за примењену психологију, Београд.
- Поповић, З. (2007): Породичне вредности у транзицији, Зборник Сарадња породице и школе, Институт за педагошка истраживања, Београд.
- Рот, Н.; Хавелка, Н. (1973): Национална везаност и вредносни код средњошколске омладине, Институт друштвених наука, Београд.
- Тодоровић, Ј. (2005): Васпитни стилови родитеља и самопоштовање адолесцената, Просвета, Ниш.
- www.ecdlcentar.com/forum
- www://cnvc.org/node/369,

www.goodradioshws.org/peaceTalksL.36html

Подаци о ауторима:

Мирјана Станковић-Ђорђевић,

Висока школа струковних студија за образовање аспитача, Пирот

Проф. др Јелисавета Тодоровић,

Филозофски факултет, Ниш, Департман за психологију

jelisaveta@filfak.ni.ac.rs

Софија Маричић¹
Горана Старијаш
Учитељски факултет
Београд

Прегледни чланак
НВ.ЛХ 3.2011.
Примљен: 14. III 2011.

ИНИЦИЈАЛНО ОБРАЗОВАЊЕ УЧИТЕЉА У ЕВРОПСКИМ ЗЕМЉАМА

Апстракт *Образовање учитеља данас, после динамичних промена у образовном систему током протеклих година, има другачије циљеве и задатке него раније. Анализирајући развој европских програма иницијалног образовања учитеља може се уочити структурна промена у утврђивању и дефинисању циљева и задатака програма. Компаративном анализом циљева и задатака програма образовања учитеља у пет европских земаља (Немачка, Енглеска, Француска, Финска и Словенија) могу се уочити заједничке компоненте и аспекти, као што су: дидактичко-методички, педагошко-психолошки, општи и предметни, васпитни, аспект стручног усавршавања и доживотног учења, тимског рада и сарадње и аспект професионалне праксе.*

Кључне речи: *иницијално образовање учитеља, циљеви и задаци, стандарди, компетенције*

INITIAL TEACHER EDUCATION IN EUROPEAN COUNTRIES

Abstract *Following dynamic changes in the education system in recent years teacher education, nowadays, has different aims and objectives than before. The analysis of the development of the European programmes for initial teacher education reveals structural changes in establishing and defining curricular aims and objectives. By a comparative analysis of the aims and objectives of teacher education curricula in five European countries (Germany, England, France, Finland and Slovenia) we discerned some common components and aspects, such as: didactic-methodological, pedagogic- psychological, general and subject-specific, the aspect of in-service teacher training and lifelong education, team-work and cooperation, and the aspect of pre-service professional training.*

Keywords: *initial teacher education, aims and objectives, standards, competencies.*

ОБРАЗОВАНИЕ УЧИТЕЛЕЙ В ЕВРОПЕЙСКИХ СТРАНАХ

Резюме *В настоящее время, после ряда динамичных перемен в системе образования, образование учителей получило новые цели и задачи. Анализ развития некоторых европейских программ образования учителей обнаруживает структурные изменения в определении целей и задач образования. Сопоставительный анализ целей и задач программ образования учителей в Германии, Англии, Франции, Финляндии и Словении обнаруживает наличие общих элементов*

¹ sofija.maricic@uf.bg.ac.rs

и аспектов, а именно: дидактико-методических, педагогическо-психологических, общих и предметных, воспитательных, аспект повышения квалификации и пожизненного образования, аспект коллективной работы и сотрудничества и аспект профессиональной практики.

Ключевые слова: образование учителей, цели и задачи, стандарты, компетенции.

Образовање учитеља данас, после динамичног периода промена у образовном систему током протеклих година, има другачије циљеве и задатке него раније, јер учитељ данас делује и живи у измењеном животном окружењу. Тако су средином двадесетог века учитељи припадали најобразованијој социјалној групи и представљали друштвену елиту по степену знања и образовања. Данас се та позиција знатно изменила, јер се број високообразованих особа у окружењу повећава те учитељи губе статус интелектуалне елите. Циљеви и задаци програма образовања учитеља се све више усмеравају ка подизању професионализма, усаглашавањима са донетима савремене науке и технике и сталном стручном усавршавању. Програми образовања учитеља све више попримају интердисциплинарни карактер. Иницијално и континуирано образовање учитеља постаје јединствен процес, у коме се први ниво развија у оквиру универзитетског образовања, а даље континуирано образовање и усавршавање добија место у склопу универзитетског образовања и у склопу програма усавршавања других институција.

Анализирајући развој европских програма иницијалног образовања учитеља у протеклој деценији, може се уочити општа тенденција која је заједничка свим програмима развијенијих европских земаља – ***структурна промена у утврђивању и дефинисању циљева и задатака програма образовања учитеља.*** Раније су циљеви и задатке иницијалног образовања учитеља постављале надлежне институције које су у служби државе (најчешће Министарство просвете) и то тако формулисале да су били сувише уопштени и неодређени. На основу тако уопштених и неодређених циљева, институције надлежне за иницијално образовање учитеља су биле одговорне да формулишу план и програм унутар задатог оквира. Тако су циљеви поново, и унутар институционалног оквира, остајали врло декларативни и неодређени. Тако постављени циљеви су више имали функцију представљања уопштене визије и идеализације којој се тежи него што су чинили конкретне и реалне циљеве. Управо због те чињенице, никада није било могуће у потпуности утврдити да ли су постављени циљеви и реално и адекватно постигнути. ***Истина је да нејасни циљеви доводе до нејасних исхода.***

Кључни проблем је био што у формулисању програма образовања учитеља нису јасно одређене и дефинисане улоге, задаци и квалификације будућих учитеља. Имплицитна претпоставка која се крила у основи многих модела програма образовања учитеља јесте претпоставка да је то општи програм образовања учитеља који треба да стоји у основи свих виших и сложенијих програма. а да је његова главна и основна улога оспособљавање будућих учитеља за све улоге и захтеве наставне професије.

У борби са наведеним проблемом дефинисања циља програма образовања учитеља, неке европске земље су се одлучиле да прецизно, јасно и конкретно дефинишу и прате компетенције и одређене стандарде за образовање учитеља. Та улога је додељена одређеним државним институцијама (нпр. агенције за образовање учитеља у Енглеској). Нови проблем је настао у дефинисању и одређивању компетенција које су врло широко и уопштено постављене (нпр., како је могуће утврдити да је будући учитељ у потпуности развио следеће способности: способност решавања проблема кроз сарадњу, или способност доживотног усавршавања).

Други приступ одређивању циљева програма образовања учитеља је нешто радикалнији јер обједињује циљеве постављене одозго (од стране државе) који су уопштенији и циљеве и задатке које поставља сама институција, који потичу изнутра и више су операционализирана постављених општих циљева. Тако институција за образовање учитеља добија мандат да разради и развије конкретан програм и стандарде за образовање учитеља, унутар јасних националних оквира и стратегија које је дефинисала држава. Тако формулисан програм институције за образовање учитеља постаје предмет акредитације коју врши држава или одређена државна агенција. Важно је да акредитација подразумева и унутрашњу и спољашњу евалуацију програма, као и могућност квалитативног и квантитативног мерења. Оваква процедура омогућава институцијама да развију профил будућих учитеља. Формулисање циљева и задатака се схвата више као динамичан процес који је прилагодљив новонасталим условима и променама у учитељској професији.

У утврђивању циља програма образовања учитеља у **Немачкој** учествовали су и заједнички установили Декларацију из октобра 2000. године Министарство образовања и културе, Синдикат учитеља и други синдикати из области образовања. Према тој декларацији, основни циљ иницијалног образовања учитеља је формирати учитеље као:

- стручњаке за *планирање, организацију и реализацију* процеса учења и наставе;
- одговорне за развој и овладавање основним *знањима, вештинама и методама* учења које треба да постану саставни део *доживотног учења*;

- одговорне за **образовање и васпитање** у школи;
- носиоце **сарадње са родитељима** у постизању позитивних вредности, схватања и деловања њихових ученика;
- учеснике у континуираном развоју својих компетенција кроз **стално стручно усавршавање** уз рад (Directorate-General for Education and Culture, 2007).

Проценом програма образовања учитеља дошло се до закључка да се програм не може подвргнути озбиљној емпиријској евалуацији, нити се може извршити анализа његове ефективности. Да би се то постигло и да би дошло до развоја програма образовања учитеља, неопходно је да се претходно дефинишу и установе образовни критеријуми, тј. **стандарди**. Стандарди су оријентисани према концепту идеалног наставника, формулисани сходно предметној области и врсти школе, представљају стандарде квалитета и оствариви су у наставној пракси и критичкој рефлексiji наставе унутар датог контекста.

Тако су децембра 2004. год. усвојени **Стандарди за образовање наставника: педагошке науке** (Standards fur die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften). Стандарди описују захтеве који су неопходни да би наставници успешно спроводили своју делатност. Они се односе на компетенције, тј. на способности, вештине и ставове које учитељ треба да поседује како би достигао професионалну компетентност. Стандарди се формулишу као компетенције у педагошким наукама које су од изузетне важности за иницијално образовање учитеља и свакодневну радну праксу и морају бити у вези са даљим професионалним развојем и континуираним образовањем. **Нагласак се ставља на кључне компетенције наставника, а то су: извођење наставе, образовање, процењивање/дијагностиковање и иновирање.**

У **Енглеској** је 1994. године формирана Агенција за образовање наставника (Teacher Training Agency) која је прерасла у Образовну и развојну агенцију за школе (Training and Development Agency for Schools) чија је улога да утиче на унапређење и развој стандарда, професионално усавршавање учитеља и да омогући укључивање основних школа у све програме иницијалног образовања учитеља. Анализом програма се све више у последње време увиђа настојање да се повеже иницијално образовање учитеља са фазом укључивања у професију и раним и континуираним професионалним развојем учитеља (Directorate-General for Education and Culture, 2008).

Програми за образовање учитеља се формирају на основу Стандарда за постизање квалификованог наставног статуса (које прописује ТДА).

Анализом програма увиђају се основни **циљеви** програма за иницијално образовање учитеља и то:

- формирати и развијати рефлексивног учитеља чија је пракса заснована на педагошкој теорији и који ће наставити професионално да се усавршава у свом раду,
- стручно оспособити учитеља да подржи учење ученика,
- омогућити професионални развој учитеља у свим предметима националног курикулума,
- развити професионалне вредности и испољавати позитивно понашање и ставове које и ученици треба да усвоје (University of London, Institute for education, Course of Initial Teacher Education, 2008).

Последње деценије је извршено доста промена у **финском** систему образовања учитеља. Одељење за образовање и науку при Министарству просвете је спровело развојни програм образовања учитеља у периоду од 2001. до 2005. године.

Анализом резултата разних реформи и на основу препорука добијених евалуацијом програма, могу се уочити следеће тенденције у формулацији **циљева** програма иницијалног образовања учитеља у Финској:

- пружити висока предметна знања из одређених области,
- пружити педагошка знања и способности,
- формирати одговорног васпитача који је свестан широког педагошког контекста и значаја социјалног окружења у којем спроводи своју делатност (развој технологије, мултикултуралност, интернационализам и сл.),
- развијати и усавршавати стручност (University of Helsinki, 2006).

Анализом циљева и задатака програма образовања учитеља у Финској могу се уочити одређене кључне смернице и оријентација програма ка: **развоју професионалне и личне аутономије будућих учитеља, развоју способности решавања проблема, стицању рефлексивне праксе и истраживању у настави, развоју сарадње и тимског рада свих актера васпитно-образовног процеса, развоју културе евалуације и увођења иновација у педагошкој пракси, подизању статусног нивоа учитељског позива у социјалном окружењу.** Овако осмишљен програм образовања учитеља је у знатној мери подигао ниво учитељске професије, а то потврђује и чињеница да у финским основним школама на радном месту учитеља ради немали број учитеља са докторском дипломом.

Циљеви и задаци иницијалног образовања учитеља у **Француској** на институтима за образовање учитеља (IUFM) дефинисани су декретом од 19. децембра 2006. године. Наводи се да је **циљ програма образовања учитеља**

да се студенти припреме за улогу наставника пре „улазног испита“, тако што будући учитељи треба да **стекну широку дисциплинарну културу и знање**. Најважније је усвојити, разумети и применити заједничка **основна знања и вештине**. Поред тих знања која су битна за свакодневни живот и успешно функционисање, неопходно је будућем учитељу пружити и остала **специфична знања** неопходна за реализацију образовног процеса (основна знања из психологије, педагогије, социологије, филозофије, економије, права итд.). Трећи аспект циља образовања учитеља је стицање и развијање **заједничких професионалних знања и способности** учитеља неопходних за извођење васпитно-образовног процеса (познавање бар једног модерног страног језика, информационе технологије, методологије). Ова знања и способности омогућавају будућим учитељима да се развијају и стручно усавршавају током своје професионалне каријере. И коначно, четврти аспект циља образовања учитеља је **обезбеђивање стручне и професионалне праксе** која ће обједињујући теоријска знања развити стручне способности будућих учитеља (Directorate-General for Education and Culture, 2008).

Специфичност образовања учитеља у Француској на IUFM у односу на друге европске програме је у томе што се на овим институтима не добијају дипломе као завршни степен квалификација за учитељски позив, већ су програми тако осмишљени да учествују у припремању и оспособљавању кандидата за постизање звања учитеља у оквиру државне службе (што се постиже тек положеним другим државним испитом).

Од 1987. године образовање учитеља у **Словенији** је са двогодишњег нивоа на вишој школи продужено на четворогодишње високошколске студије на педагошким факултетима. Али образовање учитеља није организовано само на педагошким факултетима, већ и на другим високошколским институцијама (на Филозофском факултету, Факултету природних наука и технологије, Биотехничком факултету, Академији за музику). Тако је, с једне стране, постигнут виши ниво образовања у одабраној струци, а с друге стране се повећала опасност да се занемаре специфични професионални елементи образовања за учитељски позив. Уведен је и период приправништва (у трајању од шест до десет месеци) као помоћ за стицање професионалне оспособљености уз менторство и студијске сусрете, уведени су стручни испити и уведен је систем сталног стручног усавршавања, као и систем напредовања и стицања наставничких звања (ментори, саветници) (Бела књига о васпитању и образовању у Републици Словенији, 1995). Темелни **циљ** студијског програма образовања учитеља је оспособити студенте за напредовање и наставак студија на другом ступњу, као и пружање широког, базичног педагошког образовања на првом ступњу које ће омогућити запошљавање и самостално обављање делатности у друштвеном

сектору. Широки избор подручја знања, интердисциплинарност програма и додатна специфична знања из изборних предмета имају за циљ да омогуће запошљавање и самостално деловање дипломираних учитеља и у другим друштвеним делатностима (Predstavitevni zbornik, 2008).

У дефинисању циља програма иницијалног образовања учитеља уочава се двојна оријентисаност: ка даљем стручном усавршавању и напредовању и ка пружању базичних знања и способности за самостално обављање учитељске професије. Овако дефинисан циљ, којим се у првом плану истиче потреба за даљим усавршавањем, доказује развојност учитељске професије и високи ниво професионализације који се од учитеља очекује. Таквим приступом се овој професији даје посебна важност и значај и будућим учитељима даје велика одговорност, коју они реално и имају.

Анализом истраживаних циљева и задатака програма образовања учитеља могу се уочити опште и заједничке компоненте и аспекти који су заступљени у свих пет истраживаних програма. То су аспекти циљева и задатака без којих је немогуће организовати, испланирати остварити и вредновати програм образовања учитеља. Ти аспекти су приказани у Табели 1.

Анализирани циљеви и задаци програма образовања учитеља у ових пет европских земаља настали су као резултат савремених истраживања, промена и реформи које се у последње скоро две деценије спроводе у образовним европским системима. Тенденције које се уочавају у суштини циљева и задатака програма образовања учитеља су:

– образовање учитеља је **отворен и динамичан систем** који је повезан с различитим подручјима друштвеног живота (високим образовањем, школама, локалном заједницом, државом) и укључује различите актере (учитеље, студенте, универзитетске наставнике, државну администрацију, стручну службу). Тако се у формулацији циљева и задатака обавезно налази аспект тимског рада и сарадње свих актера васпитно-образовног процеса;

– у исто време, то је и **континуирани процес** који започиње привлачењем у професију, иницијалним образовањем, увођењем у посао, стручним усавршавањем и последипломским облицима образовања и који је повезан са педагошким иновацијама и педагошким истраживањем. Тако је неизоставни аспект циљева и задатака и стручно усавршавање и доживотно учење, истраживање у настави, оспособљавање за последипломско образовање и напредовање, напредовање у каријери и сл.;

– уочава се тенденција инсистирања на **дидактичко-методичким, педагошко-психолошким и васпитним оријентацијама програма** са циљем да се превазиђе модел образовања учитеља који почива на темељу довољности савладавања општих и предметних дисциплина у комбинацији са „учитељским талентом“ као нечим што је природно дато. Тако се у

задацима програма уочавају тенденције познавања и разумевања карактеристика наставе и ученика на одређеном узрасту, процеса учења, креирање подстицајне средине за учење и сл.;

– може се, на основу тога, уочити и тенденција **подизања нивоа професионализације учитељског позива** што подразумева грађење широке базе научно утемељених сазнања о учењу, настави, педагошкој методологији, интердисциплинарности, информационој и комуникационој технологији, теорији курикулума, раду са децом са посебним потребама и сл.;

– уочава се и **повезивање теоријског и практичног аспекта** програма, тако што се наглашава аспект праксе засноване на педагошкој, дидактичко-методичкој теорији, развој способности примене теорије у пракси (функционалност теоријских знања) и сл. Ови циљеви и задаци се конкретно операционализују увођењем стручних школа-вежбаоница и професионалних, посебно обучених учитеља-ментора, као и увођењем стажирања под ниво иницијалног образовања учитеља;

– уочава се и усмереност циљева и задатака према кључним, јасно дефинисаним **компетенцијама и стандардима**. Тако се задаци дефинишу у јасном, одређеном и конкретном облику;

Тако формулисани циљеви и задаци омогућавају и нову, веома битну димензију, а то је њихова **проверљивост, могућност процене остварљивости и вредновање** самог програма. То је, у исто време, и битан услов динамичности и развојности (унапређивања) програма образовања учитеља. Циљеви и задаци, тако, нису само декларативно дати, већ имају високи ниво функционалности и оперативности.

На основу овакве анализе може се закључити да је у протеклих деценију и по до две дошло до интензивних и структурних промена у одређивању и дефинисању циљева и задатака програма образовања учитеља у европском контексту. Учињени су напори да се превазиђу недостаци до којих се дошло анализом дотадашњих циљева и задатака. Колико се у томе заиста и успело, показаће даља анализа различитих конститутивних елемената програма иницијалног образовања учитеља. Тек након тога је могуће донети одлуку да ли су циљеви и задаци заиста испунили своју преваходну функцију и да ли су се реализовали кроз целокупан програм, или и даље стоје у декларативној функцији, као мртво слово на папиру, одвојени од целокупног контекста образовања учитеља. Потпунија анализа свих сегмената плана и програма образовања учитеља може пружити одговоре на ова и слична питања.

Табела 1: Упоредни приказ заједничких аспеката циљева и задатака програма образовања учитеља у пет европских држава

Дидактичко-методички аспект	Педагошко-психолошки аспект	Општи и предметни аспект	Васпитни аспект	Аспект стручног усавршавања и доживотног учења	Аспект тимског рада и сарадње	Аспект професионалне праксе
Немачка	Планирање, организација и реализација наставе и учења	Развој и овладавање основним знањима и вештинама, експертска знања из предметних области, мултидисциплинарност	Саветовање, комуникација, интеракција, решавање конфликта	Континуирани развој кроз стално стручно усавршавање	Сарадња са родитељима и професионална комуникација са свим актерима васпитно-образовног процеса	Практично оспособљавање се одвија на институцијама за образовање наставника и у школама вежбаоницама (Studienseminare) одвојено од теоријске обуке
Енглеска	Знање и разумевање процеса учења и наставе, циљева и исхода програма. Способност планирања, праћења и реализације наставе	Развој и овладавање знањима из свих предмета Националног курикулума	Испољавање позитивног понашања и ставова, и сарадња са другима, развој самопоуздања	Професионално усавршавање	Тимски рад и сарадња	Рефлексивна педагошка пракса заснована на педагошкој теорији.
Финска	Развијање дидактичко-методичке компетенције, примена савремене информационе технологије у настави	Висок ниво предметних знања, разумевање и схватање предметних знања	Формирање одговорног васпитача свесног широког педагошког контекста и значаја социјалног окружења	Развој и усавршавање професионалне стручности	Сарадња између школе и осталих актера васпитно-образовног процеса	Развој способности примене теорије у пракси

Дидактичко-методички аспект	Педагошко-психолошки аспект	Општи и предметни аспект	Васпитни аспект	Аспект стручног усавршавања и доживотног учења	Аспект тимског рада и сарадње	Аспект професионалне праксе
Развијање професионалних знања и способности, вредновање ученика и њихових постигнућа, примена инф. и комуникац. технологије	Специфична знања неопходна за реализацију васп.-образ. процеса, водити рачуна о различитости ученика	Стећи широку дисциплин. культуру и знање и основ. знања и вештине	Развој одговорног и етичког понашања учитеља	Развој и стручно усавршавање током каријере, информисаност и иновативност	Рад у тиму и сарадња са ширим васпитно-образовним окружењем	Обезбеђивање стручне и професионалне праксе
Познавање и разумевање специф. карактеристика наставе у прва 2 обр. циклуса, разумевање и постизање курикуларних циљева	Познавање и разумевање развојних карактерист., когнитивних способности и подстицање развоја учен., рад са децом са посебним потребама	Широк избор подручја знања, интердисциплинарност, изб. предмети, естетско процељивање, међупредметно повезивање и интегрисање	Педагошко вођење одељ., успостављање позитивне климе у одељ., конструктивно решавање дисц. пробл., развој социјалних вештина	Омогућити напредовање и наставак студија, систем напредовања и стицања наставничких звања	Учешће у ширим програмским активностима школе	Приправништво уз менторство и стручни испит

Литература:

- Directorate-General for Education and Culture (2007): *The Education System in Germany*, European Commission, Brussels.
- Directorate-General for Education and Culture (2008): *The Education System in England, Wales, Northern Ireland*, European Commission, Brussels.
- Directorate-General for Education and Culture (2008): *The Education System in Finland*, European Commission, Brussels.
- Directorate-General for Education and Culture (2008): *The Education System in France*, European Commission, Brussels.
- Directorate-General for Education and Culture (2008): *The Education System in France*, European Commission, Brussels.
- Министарство просвете и спорта Републике Словеније (1995) *Бијела књига о васпитању и образовању у Републици Словенији*, Љубљана.
- Predstavitveni zbornik, (2008); Prvostepenski univerzitetni program Razredni pouk, Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.
- The IUFM: a unique place for the training of all education professionals*, www.iufm.education.fr, upd.january 2009.
- Trainig and development Agency for School, *Profeional Standards for Teachers*, <http://www.tda.gov.uk/> upd. May 2008.
- University of Helsinki (2006):Strategy of Teacher Education at the University of Helsinki, www.helsinki.fi , upd. Dec.2008

Подаци о ауторима:

*Софија Маричић, магистар педагошких наука,
Учитељски факултет, Београд
sofija.maricic@uf.bg.ac.rs*

*Горана Старијаш,
Учитељски факултет, Београд
gorana.starijas@uf.bg.ac.rs*

СТУДЕНТИ ГУГЛ-ГЕНЕРАЦИЈЕ: ПЕДАГОШКИ И ЕТИЧКИ АСПЕКТИ КОРИШЋЕЊА ИНТЕРНЕТА У ВИСОКОШКОЛСКОМ ОБРАЗОВАЊУ

Апстракт У раду су приказани резултати истраживања Педагошки и етички аспекти коришћења интернета у високошколском образовању које је спроведено на Педагошком факултету у Сомбору маја и јуна 2009. године на узорку од 150 студената. Предмет истраживања било је информационо понашање и информационе навике студената Педагошког факултета. Циљ истраживања био је да се утврде структура и модалитети коришћења интернета у учењу, као и ставови студената према значају интернета и етичким димензијама његовог коришћења у образовању. Резултати истраживања, који кореспондирају са налазима релевантних светских студија, показали су да је гугл-генерација рачунарски (технолошки) али не и информационо писмена: привидна лакоћа у руковању и блискост са рачунарима нису праћени разумевањем садржаја, квалитета и релевантности информационих извора, а не постоји ни развијена свест нити критички став према правним и етичким димензијама коришћења интернета. У закључку се указује на неопходност имплементације интегралне информационе писмености студената у смислу разумевања квалитета информационих извора, критичке и креативне способности трансформације информација у значења, знање и идеје.

Кључне речи: студенти, интернет, гугл-генерација, етички аспект, информациона писменост.

GOOGLE-GENERATION STUDENTS: PEDAGOGICAL AND ETHICAL ASPECTS OF THE INTERNET USE IN HIGH EDUCATION

Abstract The paper presents the results of the research Pedagogical and ethical aspects of the Internet use in high education conducted at the Faculty of Education in Sombor in May and June 2009, on a sample of 250 students. The scope of the research focused on informational behaviour and informational habits of the students of the Faculty of Education. The aim was to determine the structure and modalities of the Internet usage in learning, as well as the attitudes of the students towards the importance of the Internet and ethical dimensions of its use in education. The results, which correspond with the findings of relevant foreign studies, show that the Google -generation is technologically but not informationally literate: false computer easy-handling skills are not accompanied by adequate understanding of the contents, the quality and relevance of the informational sources and there is an alarming lack of awareness and a critical stance towards legal and ethical dimensions of the Internet use. The conclusion highlights the

¹ zeljko.sombor@yahoo.com

necessity of implementation of integral informational literacy of students in the sense to develop their understanding of the quality of informational sources, critical and creative ability for transforming information into meanings, knowledge and ideas.

Keywords: *students, the Internet, Google-generation, ethical aspect, informational literacy.*

СТУДЕНТЫ ГУГЛ-ПОКОЛЕНИЯ: ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ И ЭТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНТЕРНЕТА В ВЫСШЕМ ОБРАЗОВАНИИ

Резюме *В работе приводятся результаты исследования Педагогические и этические аспекты использования интернета в высшем образовании, проведенного на Педагогическом факультете в Сомборе, в мае и июне 2009 года, на примере 150 студентов. Предметом исследования было информационное поведение и навыки студентов Педагогического факультета. Хотелось определить структуру и формы использования интернета в процессе учения, узнать мнения студентов о значении интернета и этическим измерениям его применения в образовании. Полученные результаты совпадают с результатами релевантных мировых исследований. Они показывают, что гугл-поколение компьютерски (технологически) грамотно, но не и информационно: кажущаяся легкость в использовании и близость с компьютером не сопровождаются пониманием содержания, качества и релевантности информационных источников, отсутствует развитое сознание и критическое отношение к правовым и этическим вопросам использования интернета. В работе подчеркивается необходимость имплементации студентам целостной системы информационной грамотности, в смысле понимания качества источников информации, критической и творческой способности трансформировать информацию в знания и идеи.*

Ключевые слова: *студенты, Интернет, гугл-поколение, этический аспект, информационная грамотность.*

Увод

У књизи под насловом *Гугл универзитет: образовање у (пост)информатичком добу*, Тара Брабазон је у само једној реченици прецизно одредила кључни проблем образовања у свету интернета и убрзаног развоја нових информационих и комуникационих технологија: „Кликтање замењује мишљење.“ (Brabazon, 2007, 16) Нове технологије и оруђа попут Web 2.0 дозвољавају свима да партиципирају у креирању и ширењу интернетских садржаја, али растући квантитет информација и разни методи приступа не гарантују квалитет и креативност њихове употребе. Могући пут за решавање овог проблема Тара Брабазон види у обједињеном напору наставника, педагога и библиотекара да се гугл трансформише од оруђа забаве до оруђа образовања, критичког и рефлексивног мишљења. Без обзира на глобалну технолошку и информациону инфраструктуру, информатичко

друштво неће се трансформисати у друштво знања док сваки појединац не буде оспособљен да одабере, организује, пренесе и користи информације на креативан и друштвено одговоран начин.

Већина данашњих студената припада такозваној гугл-генерацији. Поред овог популарног израза у научној литератури, као синоними користе се и синтагме Net генерација, Сору-Paste генерација, миленијумска генерација, генерација дигитално рођених и сл. Свака од ових синтагми упућује на генерацију рођену у последњој деценији 20. века, у време неслућеног раста интернет сервиса и услуга и њиховог огромног утицаја на брзину и ток друштвених и образовних промена. Коментаришући чињеницу да се преко гугла свакодневно обави преко милијарду претраживања интернета, Томас Фридман закључује: „Никада раније у историји планете толико много људи није имало могућност да сами за себе нађу толико много информација о толико много ствари и толико много других људи“ (Fridman, 2007, 189)

У последњој декади 20. века појављују се и оштре научне полемике о природи, смеру и смислу информатичке револуције и њеном утицају на образовање. Актери ових полемика у основи се могу поделити на заступнике дигиталног оптимизма и на дигиталне скептике. Амерички футуролог Николас Негропонт један је од најутицајнијих заступника безграничног технолошког оптимизма, у књизи чији наслов садржи јасну поруку и препоруку: *Бити дигиталан*. У овом манифесту компјутерске ере, Негропонт образлаже своје уверење да ће тек у информатичком друштву бити могућа пуна слобода сваког појединца, подржана компјутерима и телекомуникацијама као „коначном технологијом слободе“: „Више од свега осталог, мој оптимизам долази из оснажујуће природе дигиталног начина живота. Приступ, мобилност и способност да се утиче на промену јесу фактори који ће будућност учинити тако различитом од садашњости. Информативни аутопут данас може звучати као заблуда, али он је прикривена изјава о сутрашњици. Он ће постојати, превазилазећи наша најлуђа предвиђања. Како деца буду усвајала глобалне информативне ресурсе и како буду откривала слободу да без дозвола учитеља раде са њима, ми ћемо бити на путу да пронађемо нову наду и достојанство на местима где су они претходно врло мало постојали.” (Negropont, 1998, 236) Негропонт посебно наглашава да истинска вредност компјутерских мрежа и интернета мање лежи у информацијама, а више у људској заједници. Информативна магистрала је много више него пречица ка свакој књизи у Конгресној библиотеци – она ствара потпуно нову глобалну друштвену заједницу.

Са супротног, критичког полазишта, у књизи под насловом *Гутенбергове елелије*, Свен Биркерц истражује судбину књиге и читања у електронској култури. Савремена цивилизација налази се у средишту тран-

зиције, друштвеног и технолошког преображаја од штампе ка електронској комуникацији. Књига је, сматра Биркерц, идеално средство за пренос идеја, средство које је прославило реч обезбеђујући јој трајност, преносивост и свеприсутност. Књиге су простор рефлексije и мудрости, темељ за учење и разумевање света око нас. Искуство читања доводи нас до властитих корена и осветљава најскривеније тајне људске егзистенције. (Birkerts, 1994)

Какве су последице заласка Гутенбергове галаксије и транзиције од културе књиге до културе екрана и електронске комуникације? Према Биркерцу, последице су веома забрињавајуће: фрагментаризација простора и времена, губитак пажње и посвећености, нестрпљивост, брзина и површност, недостатак жеље за систематским и продубљеним читањем и истраживањем, губљење вере у приповедање, радикални раскид са традицијом, одсуство визије, осиромашење и ерозија језика, укидање приватности, тотална зависност о технологији. Овај електронски постмодернизам ставља на коцку душу појединца и друштва у целини, подривајући саму суштину личног и колективног идентитета и трајања. Укратко, постмодерни електронски свет нуди нам Фаустову нагодбу у којој продајемо своју духовност и своје душе за неизвесну дигиталну будућност.

Полемика између заговорника и критичара дигиталне револуције наставља се и у нашем времену. Године 2008. у часопису *Атлантик* објављен је антологијски текст Николаса Кара под насловом *Да ли нас гугл заглупљује: шта интернет чини нашем мозгу?* Полазећи од Маклуанове максиме да је медијум порука, то јест, да начин на који нешто саопштавамо утиче на смисао и садржај поруке, Кар истиче да интернет репрограмира нашу меморију, навикава нас на константно стање расуте пажње и води до нестајања способности дубинског читања и разумевања. Ми нисмо оно *што* читамо, ми смо оно *како* читамо. Када читамо с екрана, брзо мењање фокуса и нових линкова претвара нас у пукe декодере информација, неспособне да се усредсредимо на садржај и пратимо сложене аргументе или заплете у тексту. Интернет не мења само начин на који читамо, већ и начин на који мислимо. (Car, 2008). Тезе из овог есеја Кар разрађује у књизи *Плићаци: шта интернет чини нашем мозгу*, објављеној јуна 2010. године. Он закључује да нам је интернет ставио на располагање незамисливо обиље информација, али по цену интелектуалне плиткости коју нам не може надоместити ширина информационог океана. (Car, 2010)

Теоријске расправе о друштвеним и педагошким последицама коришћења интернета у свету прате и систематска емпиријска истраживања информационог понашања гугл-генерације, попут оних која су спровели OCLC у Охају 2006. под насловом *Студентске перцепције библиотека и информационих ресурса* и Британска библиотека у Лондону 2008. под

насловом *Информационо понашање истраживача будућности*. Поменуте студије преокренуле су уобичајено уверење да је гугл-генерација информационо најписменија од свих досадашњих генерација утврдивши њене следеће карактеристике:

- Привидна лакоћа у руковању и блискост са рачунарима нису праћени разумевањем садржаја, квалитета и релевантности информационих извора.

- Студенти мало пажње посвећују евалуацији информација бирајући прве резултате са листе пронађених извора.

- Гугл је главни информациони бренд.

- Ретко се користе библиотечки сајтови.

- У исто време раде више ствари на интернету.

- Воле да се забављају, па очекују да и формално образовање буде забавно.

- Компјутерске вештине стичу методом покушаја и погрешака, а често користе COPY-PASTE.

- Предност дају визуелним и скраћеним информацијама, а не пуном тексту.

- Осећају потребу да стално буду на мрежи, а другаре сматрају важнијим извором информација од формалних ауторитета.

- Гугл-генерација не поштује интелектуалну својину. (OCLC 2006, UCL CIBER 2008)

Резултати ових студија били су повод и подстицај за истраживање под насловом *Педагошки и етички аспекти коришћења интернета у високошколском образовању* које је спроведено на Педагошком факултету у Сомбору током маја и јуна 2009. године.

Предмет, циљ и хипотезе истраживања

Предмет истраживања било је информационо понашање и информационе навике студената Педагошког факултета. Циљ истраживања био је да се утврде структура и модалитети коришћења интернета у учењу, као и ставови студената према значају интернета и етичким димензијама његовог коришћења у образовању. На основу теоријског сагледавања проблема, досадашњих емпиријских истраживања и сопственог практичног искуства, поставили смо следеће хипотезе:

- Образовни потенцијали и ресурси интернета још увек се недовољно и несистематично користе у настави и студирању.

- Студенти имају позитивне ставове према значају интернета у настави и комуникацији с колегама и професорима.

- Студенти немају развијену критичку свест о правним и етичким импликацијама коришћења интернета у образовању.
- Не постоје статистички значајне разлике међу студентима различитих година студија у коришћењу интернета у образовању.

Методологија и узорак истраживања

Полазећи од природе проблема, у истраживању су примењене две методе: метода теоријске анализе и емпиријско-неекспериментална, такозвана Survey метода. Методом теоријске анализе проучили смо садржаје сродних научних студија и истраживања. Добијени резултати послужили су како за пројектовање нашег истраживања, тако и за компаративно тумачење података које смо добили. Основни методолошки приступ је трансверзалан, пошто смо ставове студената испитивали онакве какве јесу на одређеном узорку и у одређеном временском тренутку. Инструмент истраживања био је упитник са 10 питања затвореног типа.

Узорак је чинило 150 студената Педагошког факултета у Сомбору, од којих су 52 (34,7%) студенти друге године, 50 (33,3%) треће године и 48 (32%) четврте године факултета.

Резултати истраживања

Табела 1. Доминантна сврха коришћења интернета

година студија	сврха коришћења интернета							
	забава		учење		комуникација		укупно	
	f	%	f	%	f	%	f	%
друга	19	36,5	10	19,2	23	44,2	52	100,0
трећа	12	24,0	11	22,0	27	54,0	50	100,0
четврта	18	37,5	12	25,0	18	37,5	48	100,0
укупно	49	32,7	33	22,0	68	45,3	150	100,0

$$\chi^2 = 3,601, df = 4, p = 0,463$$

Од 150 студената, 49 (32,7%) се изјаснило да користи интернет преваходно у сврху забаве, 33 (22%) у сврху учења, и у комуникацијске сврхе 68 (45,3%) испитаника. Вредност hi-квадрата показује да не постоје статистички значајне разлике у циљевима коришћења интернета међу студентима различитих година студија.

Овакви резултати су, с једне стране, последица недовољне информационе описмењености студената, а с друге стране недовољно припремљених квалитетних електронских образовних материјала и садржаја од стране наставника и сарадника. Ако се упореде наши подаци с подацима из развијених земаља, може се уочити разлика, јер је релативно мали проценат наших студената који се образују уз помоћ извора и ресурса с интернета. Велики проценат студената који користи интернет превасходно у сврху комуникације може се објаснити популарношћу социјалних мрежа као што су Facebook, MySpace и сличне, али се и њихови потенцијали морају непосредно ставити у функцију образовања.

Табела 2. Учесталост претраживања библиотека преко интернета

година студија	претраживање библиотека преко интернета							
	често		понекад		никад		укупно	
	f	%	f	%	f	%	f	%
друга	5	9,6	31	59,6	16	30,8	52	100,0
трећа	6	12,0	25	50,0	19	38,0	50	100,0
четврта	7	14,6	30	62,5	11	22,9	48	100,0
укупно	18	12,0	86	57,3	46	30,7	150	100,0

$$\chi^2 = 3,070, df = 4, p = 0,546$$

Од 150 студената, само њих 18 (12%) се изјаснило да често претражује електронске каталоге библиотека преко интернета, 86 (57,3%) понекад, и никада 46 (30,7%) испитаника. Вредност хи-квадрата роказује да не постоје статистички значајне разлике у претраживању библиотека преко интернета међу студентима различитих година студија.

И у овом одговору се уочава недовољно ангажовање и упућеност у могућности претраживања ресурса и услуга електронских библиотека. Предности електронских библиотека су многобројне: у њима се лако и брзо проналазе информације, књиге и часописи у дигиталном формату; могу се користити електронски извори информација који се налазе ван библиотеке – у оквиру глобалне виртуелне библиотеке, и то двадесет четири часа дневно и истовремено за велики број корисника; електронски документи путују тренутно кроз мрежу; креирају се општи или ускостручни тематски портали који олакшавају проналажење сајтова на интернету и релевантних садржаја у електронском облику.

Табела 3. Интернет и успешност у студирању

година студија	Успех у студирању зависи од коришћења интернета							
	не слажем се		делимично се слажем		слажем се		укупно	
	f	%	f	%	f	%	f	%
друга	16	30,8	30	57,7	6	11,5	52	100,0
трећа	8	16,0	31	62,0	11	22,0	50	100,0
четврта	4	8,3	30	62,5	14	29,2	48	100,0
укупно	28	18,7	91	60,7	31	20,7	150	100,0

$$\chi^2 = 10,951, df = 4, p = 0,027$$

Од 150 студента, 28 (18,7%) изјаснило се да се не слаже с тврдњом, 91 (60,7%) се делимично слаже, и да слаже се 31 (20,7%) испитаника. Вредност χ^2 -квадрата показује да постоје статистички значајне разлике у ставовима о важности интернета за успех у студирању међу студентима различитих година студија. Најпозитивнији став према значају интернета имају студенти четврте, завршне године студија.

Ови резултати показују да студент најчешће сам одабира и дефинише процес и метод образовања, усклађујући га према индивидуалним стилевима учења. Пошто су садржаји за студије учитеља најчешће у традиционалним библиотечким фондовима, онда је ово очекивани резултат, јер још увек нема довољно адекватних и препоручених извора за on line учење. И поред тога, 81,4 одсто студената се делимично или потпуно слаже да успех у студирању зависи од коришћења садржаја с интернета.

Табела 4. Интернет у комуникацији наставника и студената

година студија	У комуникацији наставника и студената треба више користити интернет							
	не слажем се		делимично се слажем		слажем се		укупно	
	f	%	f	%	f	%	f	%
друга	17	32,7	31	59,6	4	7,7	52	100,0
трећа	17	34,0	25	50,0	8	16,0	50	100,0
четврта	9	18,8	30	62,5	9	18,8	48	100,0
укупно	43	28,7	86	57,3	21	14,0	150	100,0

$$\chi^2 = 5,571, df = 4, p = 0,234$$

Од 150 студента, 43 (28,7%) изјаснило се да се не слаже са тврдњом, 86 (57,3%) се делимично слаже, и да слаже се 21 (14%) испитаника. Вредност хи-квадрата показује да не постоје статистички значајне разлике у ставовима о важности већег коришћења интернета у комуникацији студент–наставник међу студентима различитих година студија.

У Web-окружењу комуникација са наставницима је једноставна, бржа и конкретнија. Ипак, део студената сматра да је жива реч професора неопходна, што је сигурно тачно, јер се лицем у лице најбрже отклањају све могуће препреке у комуникацији.

Табела 5. Коришћење технике *COPY-PASTE* у припреми семинарских радова студената

година студија	коришћење технике <i>copy-paste</i> у припреми семинарских радова							
	често		понекад		никад		укупно	
	f	%	f	%	f	%	f	%
друга	13	25,0	32	61,5	7	13,5	52	100,0
трећа	15	30,0	30	60,0	5	10,0	50	100,0
четврта	13	27,1	26	54,2	9	18,8	48	100,0
укупно	41	27,3	88	58,7	21	14,0	150	100,0

$$\chi^2 = 1,844, df = 4, p = 0,764$$

Од 150 студената, 41 (27,3%) изјаснило се да често користи метод *COPY-PASTE*, 88 (58,7%) га понекад користи, а никад га не користи 21 (14%) испитаника. Вредност хи-квадрата показује да се студенти статистички значајно не разликују у коришћењу технике *copy-paste* приликом припрема својих семинарских радова у зависности од године студирања. Овакав резултат показује да студенти немају критички став према интелектуалној својини и свест о етичким и законским димензијама коришћења информационих садржаја на интернету.

Табела 6. Етички и правни аспекти коришћења интернета

година студија	Размишљам о етичким и правним последицама коришћења интернета							
	често		понекад		никад		укупно	
	f	%	f	%	f	%	f	%
друга	10	19,2	10	19,2	32	61,5	52	100,0
трећа	5	10,0	15	30,0	30	60,0	50	100,0
четврта	10	20,8	7	14,6	31	64,6	48	100,0
укупно	25	16,7	32	21,3	93	62,0	150	100,0

Од укупног узорка, само 25 студената (16,7%) често размишља о етичким и правним последицама коришћења интернета, понекад 32 (21,3%) студената, док се чак 93 (62,0%) испитаника изјаснило да никад не размишља о етичким и правним аспектима коришћења интернета. Овакав резултат последица је непостојања правила, процедура и етичких кодекса којима би се на јасан и транспарентан начин регулисале правне и моралне обавезе и одговорности у коришћењу интернета.

Дискусија и закључци

Резултати нашег истраживања потврђују постављене хипотезе те кореспондирају са налазима сродних светских студија о информационим карактеристикама студената гугл-генерације. Њихова идентификација као специфичне корисничке групе са специфичним информационим понашањем није само ствар технологије или коришћења нових информационих сервиса и оруђа, попут Web 2.0; они се одликују и посебним животним стилем и вредносним системом, укључујући ставове, емоције, мишљење и друштвено понашање. Зато и нема много статистички значајних разлика у коришћењу и вредновању значаја интернета у образовању међу студентима различитих година студија – по информационим навикама и ставовима реч је о веома хомогеној генерацији.

Чини се да је кључни педагошки проблем несклад између високог нивоа рачунарске писмености гугл-генерације и ниског нивоа њене информационе писмености. Рачунарска писменост подразумева способност коришћења рачунарских система, мрежа и програма. Иако се ова вештина често поистовећује с информационом писменошћу, треба знати да се ради о два суштински различита феномена. Рачунарска писменост превасходно обухвата познавање технологије и њеног функционисања, док се информациона писменост више бави садржајем, квалитетом и релевантношћу информационих извора. Информационо писмени су они појединци који су научили како треба учити, јер знају како је људско знање организовано, како пронаћи праве информације и како их ефикасно и друштвено одговорно користити. Информациона писменост оспособљава људе да уче током целог живота и да буду успешни у динамичном окружењу високих информационих технологија. Она је неопходна претпоставка за дубинско читање, разумевање и учење, уместо површног претраживања и учења с инстант резултатима. Информациона писменост мора постати део курикулума с акцентом на изградњу и неговање вештина вишег реда какве су процена информација (разликовање веродостојних и неверодостојних садржаја), синтеза (изградња ваљане аргументације из разних извора), истраживање (планско и промишљено претраживање), учење из праксе и преговарање

или флексибилно деловање и резоновање у интердисциплинарном окружењу. (Špiranec, Banek, 2008, 111)

Наше истраживање показало је да студенти сматрају да је успех у студирању повезан са коришћењем интернета (81,4% се делимично или потпуно слаже с овом тврдњом), те да је интернет постао део њихове свакодневице и животног стила. Међутим, интернет се највише користи у сврхе комуницирања и социјалних мрежа (45,3%), затим забаве (32,7%), док свега 22 одсто испитаника користи интернет превасходно ради учења. Такође, ресурсе електронских библиотека, дакле уређене и чврсто структурисане информационе садржаје, често користи само 12 одсто студената, док 30,7 одсто никада не користи ову могућност интернета. Можемо закључити да најважнији педагошки задатак више није компјутерска (технолошка) писменост, већ развој и имплементација информационе писмености схваћене у смислу разумевања квалитета информационих извора, критичке и креативне способности трансформације информација у значења, знање и идеје.

Интегрални концепт информационе писмености своја теоријска исходишта има у утицајним савременим теоријским парадигмама какве су конструктивизам и конективизам. По конструктивистима, учење није процес у којем се знање може свести на рецепцију информација из спољашњих извора, већ перманентан и активан процес конструкције знања. Знање изграђује активни, мислећи субјект, кроз стално преиспитивање, проверу, одбацивање и модификовање својих конструката стварности. Ученици и студенти треба да што самосталније одабирају и прерађују информације и доносе одлуке, кроз решавање задатака повезаних са реалним животом, студије случаја, тимски рад, пројекте и слично. Очигледно је да самосталан рад и интеракција студената с изворима информација и знања захтевају способности истраживања, евалуације и синтезе информација, што је срж идеје и праксе интегралне информационе писмености. Према Сименсу, зачетнику конективизма, постојеће теорије попут бихевиоризма, когнитивизма, па чак и конструктивизма, не објашњавају на задовољавајући начин технолошки подржано учење. На нашу перцепцију, мишљење и учење, па чак и на неуролошке везе и структуру мозга, данас снажно утичу дигитални технолошки алати и успостављање нових веза (конекција). Учење је процес који се одвија у нејасним, комплексним и мрежним окружењима. Акцент се премешта са *знати шта* на *знати где и како*. Способност да се разликују битне и небитне информације и да се вреднују информациони извори постаје кључна компетенција за успешно учење у дигиталном добу. (Siemens, 2005)

Најзад, наше истраживање је потврдило да студенти немају развијену свест нити критички став према правним и етичким димензијама коришћења интернета. Чак 62 одсто испитаника никад не размишља о

овој проблематици, док 27,3 одсто студената често користи технику COPY-PASTE у припреми својих радова. Један од кључних задатака информационог описмењавања мора бити етично коришћење извора, кроз едукацију студената о плагијатима, вештини цитирања и ауторским правима, као и кроз развој свести и друштвене одговорности у креирању и коришћењу информација и знања.

Зато се данас концепту информационе писмености мора приступити интердисциплинарно, не само као технолошкој способности, већ и као својеврсном оруђу људске слободе и једнакости и као способности да се креативно и социјално одговорно користе и критички вреднују интелектуални, хумани и социјални потенцијали и ограничења информационих ресурса и технологија. Подстицањем интегралног и критичког концепта информационе писмености, учењем како да пронађу, анализирају, вреднују и одговорно користе информације студенти својим примером показују темељне вредности на којима је грађена култура универзитета – заједницу, учење, разум, демократију и интелектуалну слободу.

Литература

- Birkerts, S. (1994): *The Gutenberg elegies: the fate of reading in an electronic age*, New York: Faber and Faber.
- Brabazon, T. (2007): *The University of Google: Education in a (post) information age*, Aldershot: Ashgate.
- Carr, N. G. (2008): Is Google Making Us Stupid?: What the Internet is doing to our brains, *The Atlantic*. July/August 2008, pp. 3-9.
- Carr, N. G. (2010): *The Shallows: What the Internet is doing to our brains*, New York: W. W. Norton.
- Fridman, T. (2009): *Svet je ravan: kratka istorija XXI veka*, Beograd: Dan Graf.
- Negropont, N. (1998): *Biti digitalan*, Beograd: CLIO
- OCLC (2006): *College Students Perceptions of the Libraries and Information Resources: A Report to the OCLC Membership*, OCLC: Dublin (Ohio).
- Siemens, G. (2005): Connectivism: a learning theory for the digital age, *International journal of instructional technology and distance learning*, 2, 1, 2005, pp. 3-11.
- Špiranec, S.; Banek-Zorica M. (2008): *Informacijska pismenost: teorijski okviri i polazišta*, Zagreb: Zavod za informacijske studije.
- UCL CIBER group (2009): *Information behaviour of the researcher of the future*, London: University College London.

*Подаци о аутору: Жељко Вучковић, филозоф, доктор социологије знања и библиотечко-информационих наука, ванредни професор на Педагошком факултету у Сомбору на предметима: Медијска култура, Савремено библиотекарство и Компјутерска етика.
E-mail: zeljko.sombor@yahoo.com*

Милана Пантелић¹
Анђелија Ивков-Цигурски
Владимир Стојановић
Природно-математички факултет
Нови Сад

Оригинални научни рад
НВ.ЛХ 3.2011.
Примљен: 25. VIII 2010.

ИНТЕРЕСОВАЊЕ СТУДЕНАТА ЗА САДРЖАЈЕ КОЈИ СЕ ОДНОСЕ НА ЗАШТИТУ ЖИВОТНЕ СРЕДИНЕ

Апстракт *Екологија и заштита животне средине као научне дисциплине налазе се на граници између природних и друштвених наука и заузимају веома значајно место у образовању. Управо због тога је заштита животне средине један од приоритета наставних програма на свим нивоима образовања, од предшколског до високог. Због чињенице да имају велику васпитно-образовну улогу садржаји који се односе на заштиту животне средине изучавају се у оквиру различитих предмета на различитим факултетима. Резултати који су представљени добијени су на основу дескриптивне статистичке анализе и једнофакторске анализе варијансе ANOVA. За одређивање значајности разлике између појединих група коришћен је post hoc Scheffeov тест. Узорак је обухватио 504 студента и 40 професора са четири универзитета у Србији. Истраживање је показало да су студенти задовољни заступљеношћу ових садржаја на својим факултетима и да су веома заинтересовани за њих. Такође, резултати истраживања омогућавају да се одреде смернице које би утицале на даљи развој ове дисциплине у настави.*

Кључне речи: *животна средина, екологија, географија, високо образовање, Србија*

STUDENTS' INTERESTEDNESS IN ENVIRONMENTAL CONTENTS

Abstract *Ecology and protection of environment as scientific disciplines lie in an area between and overlapping natural and social sciences and hold a prominent position in education. Therefore, environment protection is one of the priorities in the curricula of all educational levels, from preschool to high education. Playing, thus, a high educational role, the contents related to environment protection are included in different subjects in different universities. The presented results were obtained by the descriptive statistical analysis and the ANOVA mono-factor analysis of variance. The Post-hoc Scheffer test was used to determine the significance of variance between individual groups. The sample included 504 students and 40 professors from four universities in Serbia. The research showed that the students are satisfied with the amount of these contents in their curricula and that they are very interested in the matter. Further, the results indicate to the possibility for determining certain directions in which this discipline might be further developed in education.*

Keywords: *environment, ecology, geography, high education, Serbia.*

¹ milana.pasic@dgt.uns.ac.rs,

ИНТЕРЕС СТУДЕНТОВ К УЧЕБНЫМ ТЕМАМ О ЗАЩИТЕ ОКРУЖАЮЩЕЙ СРЕДЫ

Резюме

Экология и защита окружающей среды, как смежные научные дисциплины, на стыке природных и общественных наук, занимают очень важное место в образовании. Именно потому, защита окружающей среды - один из приоритетов учебных программ на всех образовательных уровнях, от дошкольного до факультетского образования. Эти содержания имеют большую воспитательно-образовательную роль и изучаются в рамках самых различных предметов, на различных факультетах. Приведенные результаты получены нами на основе дескриптивного статистического анализа и однофакторного анализа варiances ANOVA. Для определения значимой разницы между отдельными группами был использован post-hoc Scheffeov тест. Исследование проведено на примере 504 студентов и 40 профессоров сербских университетов. Результаты показывают, что студенты довольны количеством этих содержаний и что они очень заинтересованы за эти темы. Открываются возможности и пути дальнейшего развития этой учебной и научной дисциплины.

Ключевые слова: *окружающая среда, экология, география, высшее образование, Сербия.*

Увод

Нека од истраживања која су рађена у нашој земљи показују да наше образовање не уважава у потпуности савремено схватање природе активности ученика у наставном процесу (Маринковић, 2010). Смисао учења је да усвојена знања буду дугорочна, а да би усвојено знање било дугорочно, треба посветити велику пажњу интересовању и мотивацији ученика. Одређене карактеристике садржаја наставног градива имају посебан значај за појачавање интересовања ученика за учење и сазнавање и те карактеристике садржаја треба узети у обзир приликом конституисања наставног програма. Географија има значајно место у образовно-васпитном процесу, па сходно томе треба стално преиспитивати избор наставних садржаја и начин њихове реализације. Садржаји који се односе на заштиту животне средине саставни су део друштвено-географских садржаја која нуде знања неопходна у свакодневном животу, па је потребно да се интензивније обрађују у школи..

Овај рад представља покушај да се укаже на заступљеност садржаја који се односе на екологију и заштиту животне средине у савременом универзитетском образовању у Србији, као и да се укаже на интересовање студената приликом њихове обраде у настави. Од иницијалног образовања будућих наставника зависиће добрим делом и еколошко васпитање ученика.

У првом делу рада дата је теоријска анализа наставних садржаја, док су у другом делу рада изложени резултати истраживања о интересовању

студената и професора за садржаје који се односе на екологију и заштиту животне средине.

На основу резултата овог истраживања могу се утврдити одређене смернице које би утицале на даљи развој овог васпитног подручја. С друге стране, могу се лакше одредити циљне групе (старост студената, година студија) на које треба обратити пажњу приликом обраде ових садржаја у настави.

Теоријски приступ заштити животне средине

Природа са урбаним и руралним простором чини јединствену целину, коју означавамо општим термином – животна средина. Заштита животне средине представља скуп мера и поступака који се користе и спроводе у циљу очувања животне средине у стању које обезбеђује опстанак и нормално функционисање екосистема и биосфера (Вујић, 2005).

Данас се проучавање проблема животне средине може посматрати са четири становишта: еколошког, економског, естетског и културолошког. Радом и другим активностима човек мења животну средину. Утицај човека на природу нарочито је снажан током XIX и XX века. Заштита природе не може се третирати као процес рестриктивног значаја, који последично и повремено прати развој привреде и друштва. Заштита природе мора да представља особити вид планирања, које претходи развоју привреде и друштва (Станковић, 2003). Заштита животне средине је мултидисциплинарна област у којој се преплиће велики број наука и научних дисциплина. То су пре свега екологија, геологија, физика, хемија, а од области које конкретно учествују у очувању човекове животне средине – пољопривреда, технологија и техничке дисциплине. Веома важну улогу има и политика као област која регулише и усмерава живот и развој сваке заједнице.

Дефинисати животну средину значи дати основно обележје простору људског деловања, с једне стране, и односу човека према том простору, с друге стране. Животна средина је различита од природне средине у ужем смислу, јер подразумева и самог човека у њој, затим и све елементе људског удруживања и објеката у окружењу које су људи створили. Географија животне средине покрива многобројна питања деградације животне средине, стања глобалне средине и услова живота (Љешевић, 2000, Marsh, Grossa, 2003). Као посебна област проучавања у географији спомиње се и геоекологија. Средином XX века о геоекологији говоре и природне и друштвене науке као једном од фактора решавања укупних еколошких проблема.

Један од значајних потеза на плану заштите и унапређења природе представља поступак проглашавања националних паркова. Поред њих, ту су и бројни резервати, паркови природе, предели дивљине, као и глобално

значајна заштићена природна добра – резервати биосфере и објекти светске баштине .

Данас се проучава однос човека и животне средине, и то са аспекта одрживог развоја. Одрживи развој је концепт развоја усклађен са капацитетом животне средине и не угрожава ресурсе на којима се базира, те ће као такав омогућити и будућим генерацијама да се развијају.

Еколошки концепт има примарно значење у географији. Зато се често говори о еколошком приступу у географији. Екологија је за кратко време постала „модерна“ реч. Она се често употребљава у свакодневном говору када се ради о акцијама очувања биљака и животиња и глобалним акцијама против најразноврснијих загађивања.

Екологија проучава односе, структуру и функционисање природе у целини, укључујући и човека, односно човечанство као специфичну компоненту биолошких система на земљи. Савремена дефиниција екологије наглашава да је то наука која проучава решења која су жива бића реализовала на различите начине, у вези с проблемима које им је спољашња средина поставила и која су она морала да остваре кроз своју еволуцију да би у тим конкретним срединама опстала. Једноставно речено, екологија се може одредити као наука која изучава механизме опстанка живих бића.

Од свог постанка човек је упућен на природу и њене ресурсе. Захтеви за заштиту природе појавили су се онда када је степен деградације достигао кулминацију. Развој заштите природе иницирао је еволуцију од пасивне ка активној заштити. Активна заштита подразумева реализацију разноврсних функција једног заштићеног природног добра. Овакав вид заштите подразумева напуштање статичног поимања заштите које има искључиво конзерваторски приступ. Активна заштита је унела динамику у теорију и праксу заштите природе тако да се она поставља као почетна и завршна тачка у свим плановима уређења простора и искоришћавања природних ресурса (Стојановић, 2006).

Методологија истраживања

Циљ истраживања био је да се утврди колико су студенти заинтересовани за еколошке садржаје и садржаје који се односе на заштиту животне средине и колико брзо усвајају знања из тих области.

Узорак

У складу с циљем и задацима истраживања, целокупни узорак је подељен на два подузорка: подузорак I од 504 студента и подузорак II од 40 професора. Састављање узорка је вршено тако да испитаници буду

различитог пола, старости, године студија (за студенте), школе, односно факултета, места универзитета и научне области (за професоре).

У узорку су учествовали испитаници са четири универзитета: Београд, Нови Сад, Крагујевац и Ниш, односно са следећих факултета: Природно-математички факултет, Департман за географију, туризам и хотелијерство, Нови Сад; Географски факултет, Београд; Природно-математички факултет, Одсек за географију, Ниш; Природно-математички факултет, Одсек за екологију и туризмологију, Крагујевац. Узорак је обухватио приближно 20 одсто укупног броја студената и 25 одсто укупног броја запослених професора на факултетима поменутих смеровима.

Структура подузорка I (студенти)

На основу података из табеле 1. видимо да су у анкетирању учествовала укупно 504 испитаника. Велика процентуална разлика између мушких и женских испитаника објашњава се чињеницом да је укупан број женске популације која студира на одабраним универзитетима скоро два и по пута већи у односу на број мушкараца.

Табела 1. Структура подузорка I – студенти

		број	процент	укупно
пол	мушки	152	30,2%	504
	женски	352	69,8%	
године старости	до 20	136	27,0%	504
	21-25	304	60,3%	
	25-30	55	10,9%	
	преко 30	9	1,8%	
година студија	I година	117	23,2%	504
	II година	109	21,6%	
	III година	123	24,4%	
	IV година	86	17,1%	
	апсолвенти	69	13,7%	
Универзитет / факултет	Универзитет у Новом Саду, ПМФ – ДГТХ	312	61,9%	504
	Универзитет у Београду, Географски факултет Београд	154	30,6%	
	Универзитет у Нишу, ПМФ - Одсек за географију	17	3,4%	
	Универзитет у Крагујевцу, ПМФ - Одсек за екологију и туризмологију	21	4,2%	

Највећи број испитаника је старосне доби од 21 до 25 година. Уочава се знатан проценат испитаника од 25 до 30 година, на основу чега можемо закључити да знатан део студената не завршава студије у року, односно да је просечно време студирања дуже од пет година.

Структура испитаника по годинама студија одабрана је тако да буде приближно подједнак број студената за сваку годину студија, односно да представља одговарајући део укупног броја студената за поједине године студија.

Највећи број испитаника студира на Новосадском универзитету. То се може објаснити чињеницом да Департаман за географију, туризам и хотелијерство Природно-математичког факултета у Новом Саду уписује и највећи број студената у односу на остале факултете испитиваних универзитета.

Структура подзорка II (професори)

На основу података из табеле 2. видимо да је у анкетирању учествовало укупно 40 професора.

Табела 2. Структура подзорка II – професори

		број	процент	укупно
пол	мушки	18	45,0%	40
	женски	22	55,0%	
године старости	21-35	12	30%	40
	36-50	17	42,5%	
	преко 50	11	27,5%	
Универзитет /факултет	Универзитет у Новом Саду, ПМФ – ДГТХ	15	37,5%	40
	Универзитет у Београду, Географски факултет Београд	14	35,0%	
	Универзитет у Нишу, ПМФ - Одсек за географију	5	12,5%	
	Универзитет у Крагујевцу, ПМФ - Одсек за екологију и туризмологију	6	15,0%	
Научна област	друштвена географија	18	45%	40
	регионална географија	6	15%	
	туризам	16	40%	

Уочава се да је највећи број испитаника старосне доби од 36 до 50 година. Већина професора ради на Новосадском универзитету. Структура

узорка по научној области предавача показује да 45 одсто професора предаје друштвено-географске садржаје, 40 одсто предаје туристичке садржаје, а 15 одсто предаје регионалне садржаје.

Инструменти испитивања и резултати

У истраживању је коришћен инструмент који се састојао од питања анкетног типа, скале процене и скале ранга. Први део сачињавала су питања која су везана за социодемографске карактеристике испитаника, други део односио се на задовољство и интересовање испитаника за садржаје који се односе на заштиту животне средине, а трећи на рангирање поменутих садржаја по брзини и тежини савладавања.

Други део у инструменту је скала помоћу које испитаници оцењују колико су ови садржаји занимљиви, савремени, применљиви у пракси и да ли за њих постоји одговарајућа литература. Одговори се дају заокруживањем једног броја на скали бројева који се крећу од 5 као најмање оцене до 10 као највеће оцене.

У трећем делу испитаници оценама рангирају којом брзином савладају ове садржаје. Оцене се крећу од 1, што значи најбрже и најлакше савладан садржај, до оцене 5, што значи најспорије и најтеже савладан садржај.

Добијени подаци обрађени су у статистичком SPSS програму. Софтверски пакет SPSS (Statistical Package for Social Sciences) један је од најраспрострањенијих статистичких пакета у свету који се примењује готово у свим областима истраживања (Вуковић и сар., 2002).

Резултати који су представљени добијени су на основу дескриптивне статистичке анализе (аритметичке средине и стандардне девијације) и једнофакторске анализе варијансе ANOVA. За одређивање значајности разлике између појединих група коришћен је *post hoc* Scheffeov тест. Појам „статистички значајне разлике“ у статистици има сасвим одређен и дефинисан смисао. Ако тврдимо да је нека разлика статистички значајна, онда смо утврдили да та разлика, без обзира на њену величину, није случајна, већ да разлика врло вероватно постоји и међу популацијама (Пеџ, 1981).

Приликом примене статистичких тестова углавном се користи ниво значајности од $p=0,01$, односно, вероватноћа да је постављена хипотеза погрешна је мања од 1%, или ниво значајности од $p=0,05$, што значи да је вероватноћа грешке мања од 5% (Пеџ, 1981). Ове границе су установљене да би се уједначили критеријуми, односно да би се истраживачима олакшало доношење статистичких одлука. У стварности, ниво значајности се поставља у зависности од тога каква је природа појаве коју испитујемо (Турјачанин, Чекрлија, 2006).

Анализа и интерпретација резултата истраживања

На захтев да испитаници оцене колико их интересују садржаји који се односе на заштиту животне средине, дошло се до следећих резултата:

Интересовање студената за *садржаје који се односе на заштиту животне средине* (графикон 1) оцењено је на следећи начин. За највишу оцену 10 изјаснио се највећи проценат испитаника, чак 33,13%. Оцену 9 дало је 28,97%, оцену 8 дало је 17,46%, док је оцену 7 дало 10,1% испитаних студената. За оцену 6 изјаснило се 4,96%, док је најмању оцену 5 дало 5,36% испитаних студената.

Анализом добијених података видимо да је интересовање студената за садржаје који се односе на заштиту животне средине веома велико и да је 80 одсто испитаних студената ове садржаје оценило изузетно високим оценама (8, 9 или 10).

Средња вредност интересовања за садржаје који се односе на заштиту животне средине износи 8,59, док је стандардна девијација 1,43.

Ако посматрамо резултате добијене по годинама студија (табела 3), видимо да апсолвенти показују највеће интересовање, односно оцењују садржаје који се односе на заштиту животне средине највишим оценама (средња оцена 8,84). Студенти друге године најмање су заинтересовани за ове садржаје и њихова средња оцена је 8,41.

Табела 3. Интересовање за садржаје који се односе на заштиту животне средине по годинама студија (дескриптивна анализа и анализа варијансе ANOVA)

	Број	Ср. вредност	Станд. девијација	F	p
Прва година	117	8,42	1,458	1,693	0,150
Друга година	109	8,41	1,473		
Трећа година	123	8,67	1,434		
Четврта година	86	8,73	1,393		
Апсолвенти	69	8,84	1,335		
Укупно	504	8,59	1,432		

Напомена: $p > 0,01$; $F < 3,32$

На основу једносмерне анализе варијансе ANOVA (табела 3) утврђено је да код *интересовања студената за садржаје који се односе на заштиту животне средине* не постоји статистички значајна разлика на нивоу сигнификантности $p < 0,01$ ($F=1,693$, $p=0,150$). Примена *post hoc Scheffeoovog* теста потврдила је да не постоје статистички значајне разлике међу студентима различитих година студија.

Анализом интересовања по месту универзитета (табела 4) долази се до закључка да су за ове наставне садржаје највише заинтересовани студенти из Крагујевца – њихова средња оцена је 8,86, док су студенти из Београда најмање заинтересовани – њихова средња оцена је 8,49.

Табела 4. Интересовање за садржаје који се односе на заштиту животне средине по месту универзитета (дескриптивна анализа и анализа варијансе ANOVA)

	Број	Ср. вредност	Станд. девијација	F	p
Нови Сад	312	8,63	1,413	0,547	0,650
Београд	154	8,49	1,470		
Ниш	17	8,53	1,463		
Крагујевац	21	8,86	1,459		
Укупно	504	8,59	1,432		

Напомена: $p > 0,01$; $F < 3,32$

Једносмерном анализом варијансе ANOVA (табела 4) видимо да ни код студената са различитих универзитета не постоји статистички значајна разлика на нивоу сигнификантности $p < 0,01$ ($F=0,547$, $p=0,650$).

На основу мишљења професора, интересовање студената за *садржаје који се односе на заштиту животне средине* (графикон 1) оцењено је на следећи начин. За највишу оцену 10 изјаснио се највећи проценат испитаних професора, чак 40%. Оцену 9 дало је 35%, оцену 8 дало је 20%, док је оцену 7 дало 5%. За најниже оцене 6 и 5 није се изјаснио ниједан професор. Видимо да је мишљење професора да је интересовање студената за садржаје који се односе на заштиту животне средине веома високо и да чак 95% оцењује интересовање високим оценама 8, 9 или 10.

По мишљењу професора средња вредност интересовања за садржаје који се односе на заштиту животне средине износи 9,10, док је стандардна девијација 0,9.

На основу мишљења професора о интересовању студената за садржаје који се односе на заштиту животне средине по месту универзитета (табела 5), видимо да професори из Ниша сматрају да су њихови студенти изузетно заинтересовани за ове садржаје (средња оцена 9,40), док професори из Новог Сада дају ниже оцене (средња вредност 8,73), односно сматрају да су њихови студенти мање заинтересовани за поменуте садржаје.

На основу једносмерне анализе варијансе ANOVA (табела 5) утврђено је да код *интересовања студената за садржаје који се односе на заштиту животне средине* не постоји статистички значајна разлика на нивоу

сигнификантности $p < 0,01$ ($F=1,388$, $p=0,262$) у мишљењу професора са различитих универзитета. Примена *post hoc* Scheffeovog testa потврдила је непостојање значајних разлика.

Табела 5. Интересовање студената за садржаје који се односе на заштиту животне средине – одговори по месту универзитета (дескриптивна анализа и анализа варијансе ANOVA)

	Број	Ср. вредност	Станд. девијација	F	p
Нови Сад	15	8,73	0,884	1,388	0,262
Београд	14	9,29	0,994		
Ниш	5	9,40	0,548		
Крагујевац	6	9,33	0,816		
Укупно	40	9,10	0,900		

Напомена: $p > 0,01$; $F < 3,32$

Ако погледамо одговоре професора по областима предавања (табела 6), видимо да највише оцене дају професори који предају туристичке садржаје (средња оцена 9,13), док професори који држе предмете из регионалне географије дају нешто ниже оцене (средња оцена 9,00) и сматрају да су њихови студенти нешто мање заинтересовани за садржаје који се односе на заштиту животне средине.

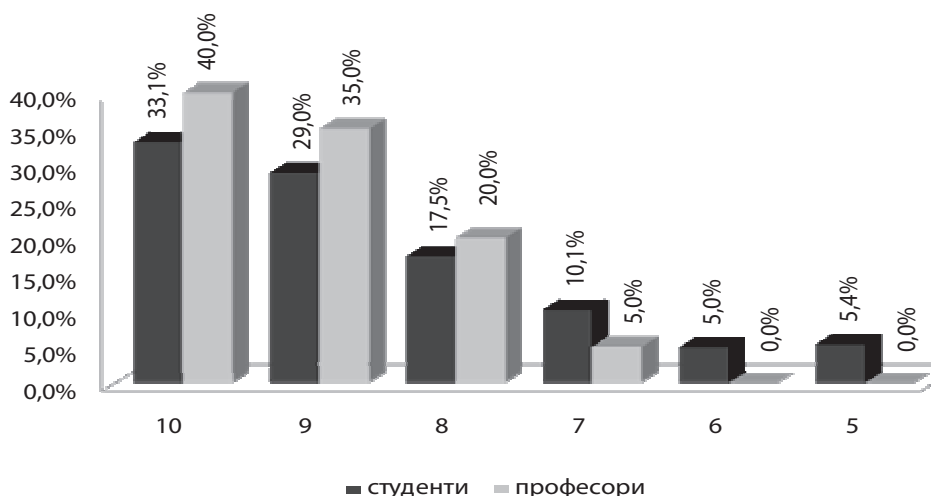
Табела 6. Интересовање студената за садржаје који се односе на заштиту животне средине – одговори по областима предавача (дескриптивна анализа и анализа варијансе ANOVA)

	Број	Ср. вредност	Станд. девијација	F	p
Друштвена географија	18	9,11	1,023	0,042	0,959
Регионална географија	6	9,00	0,894		
Туризам	16	9,13	0,806		
Укупно	40	9,10	0,900		

Напомена: $p > 0,01$; $F < 3,32$

Једносмерном анализом варијансе ANOVA (табела 6) потврђено је да нема значајне разлике на нивоу сигнификантности $p < 0,01$ ($F=0,042$, $p=0,959$) у мишљењу професора који предају различите географске области кад је реч о интересовању студената за садржаје који се односе на заштиту животне средине.

Графикон 1. Интересовање за садржаје који се односе на заштиту животне средине – оцене студената и професора



Анализом података где је задатак био да се оценама од 1 (најлакше и најбрже) до 5 (најтеже и најспорије) оцени брзина и лакоћа савладавања садржаја који се односе на заштиту животне средине, дошло се до следећих резултата:

Најмањи проценат студената – 15,67%, оценио је брзину и лакоћу савладавања *садржаја који се односе на заштиту животне средине* (графикон 2) оценом 3. Највећи проценат, чак 44,8%, дао је оцене 1 и 2, и сматра да ове садржаје веома лако и брзо савлада. Процент оних који сматрају да су садржаји који су везани за заштиту животне средине тешки и да их теже усвајају је 39,5% и они су ове садржаје оценили оценама 4 и 5. Средња вредност за брзину савладавања садржаја који се односе на заштиту животне средине је 2,88, док је стандардна девијација 1,43.

Подаци који се односе на оцене студената по годинама студија (табела 7) показују да садржаје који се односе на заштиту животне средине најлакше и најбрже усвајају апсолвенти (средња вредност 2,57), док студенти прве године студија сматрају да ове садржаје усвајају нешто теже (средња вредност 3,00).

На основу једносмерне анализе варијансе ANOVA (табела 7) утврђено је да код студената различитих година студија не постоје значајније разлике на нивоу сигнификантности $p < 0,01$ ($F=1,253$, $p=0,288$) кад је реч о брзини и лакоћи савладавања *садржаја који се односе на заштиту животне средине*. Примена *post hoc Scheffeovog* теста потврдила је да не постоје статистички значајне разлике међу студентима различитих година студија.

Табела 7. Рангирање садржаја који се односе на заштиту животне средине по брзини и лакоћи савладавања по годинама студија (дескриптивна анализа и анализа варијансе ANOVA)

	Број	Ср. вредност	Станд. девијација	F	p
Прва година	117	3,00	1,474	1,253	0,288
Друга година	109	2,90	1,340		
Трећа година	123	2,97	1,425		
Четврта година	86	2,79	1,456		
Апсолвенти	69	2,57	1,430		
Укупно	504	2,88	1,426		

Напомена: $p > 0,01$; $F < 3,32$

На основу података о месту универзитета (табела 8), видимо да студенти из Крагујевца најбрже усвајају ове садржаје (средња вредност 2,67) док их студенти из Ниша нешто теже усвајају (средња вредност 3,00).

Табела 8. Рангирање садржаја који се односе на заштиту животне средине по брзини и лакоћи савладавања по месту универзитета (дескриптивна анализа и анализа варијансе ANOVA)

	Број	Ср. вредност	Станд. девијација	F	p
Нови Сад	312	2,85	1,432	0,337	0,799
Београд	154	2,94	1,373		
Ниш	17	3,00	1,620		
Крагујевац	21	2,67	1,623		
Укупно	504	2,88	1,426		

Напомена: $p > 0,01$; $F < 3,32$

Као и у претходним случајевима, разлике у оценама су мале и статистички нису од значаја, што потврђује и једносмерна анализа варијансе ANOVA ($F=0,337$, $p=0,799$), (табела 8)

На основу мишљења професора (графикон 2), видимо да је проценат оних професора који су дали оцене 3, 4 или 5 за брзину и лакоћу савладавања поменутих садржаја веома велики и износи 70 одсто, односно велика већина професора сматра да студенти доста тешко савладавају садржаје који се односе на заштиту животне средине. Само 30 одсто дало је оцене 1 или 2.

Средња вредност за брзину савладавања садржаја који се односе на заштиту животне средине је 3,18; док је стандардна девијација 1,35.

Подаци који се односе на оцене професора по месту универзитета (табела 9) показују да професори из Крагујевца сматрају да њихови студенти релативно лако усвајају садржаје везане за заштиту животне средине (средња вредност 2,33), док професори из Ниша сматрају да њихови студенти изузетно тешко савладавају ове садржаје (средња вредност 4,60).

Табела 9. Рангирање садржаја који се односе на заштиту животне средине по брзини и лакоћи савладавања по месту универзитета – оцене професора (дескриптивна анализа и анализа варијансе ANOVA)

	Број	Ср. вредност	Станд. девијација	F	p
Нови Сад	15	3,40	1,183	3,806	*0,018
Београд	14	2,79	1,188		
Ниш	5	4,60	0,548		
Крагујевац	6	2,33	1,751		
Укупно	40	3,18	1,357		

*Напомена: $p > 0,01$; * $p < 0,05$; $F > 3,32$*

Једносмерна анализа варијансе ANOVA (табела 9) показала је да не постоје значајније разлике на нивоу сигнификантности $p < 0,01$ ($F=3,806$, $p=0,018$) кад је реч о мишљењу професора о брзини и лакоћи савладавања садржаја који се односе на заштиту животне средине. Једина разлика која је статистички значајна али на нивоу сигнификантности $p < 0,05$ уочена је применом *post hoc* Scheffeovog теста, и то између одговора, односно мишљења професора са Нишког и Крагујевачког универзитета.

Оцене професора по областима предавања (табела 10) показује да професори који предају регионалне садржаје сматрају да студенти брже и лакше усвајају ове садржаје (средња вредност 2,67), док професори који предају туристичке садржаје мисле да су студентима ови садржаји тешко прихватљиви (средња вредност 3,75).

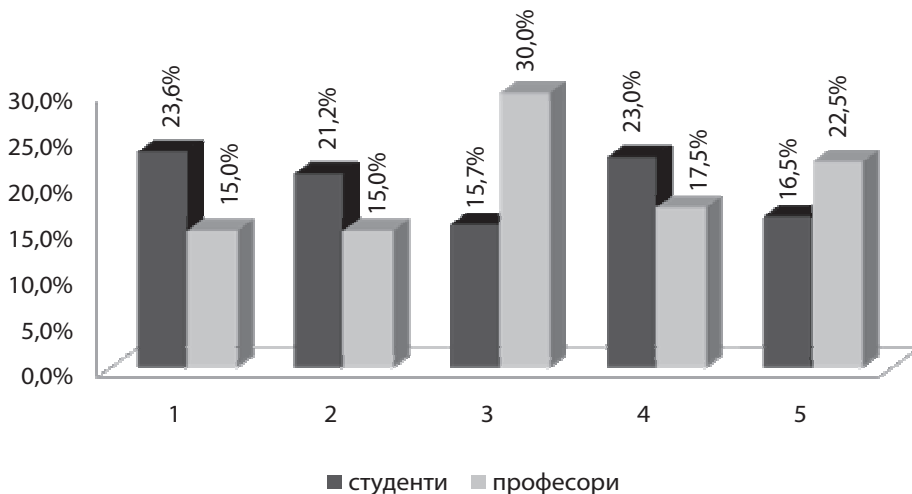
Табела 10. Рангирање садржаја који се односе на заштиту животне средине по брзини и лакоћи савладавања по областима предавача – оцене професора (дескриптивна анализа и анализа варијансе ANOVA)

	Број	Ср. вредност	Станд. девијација	F	p
Друштвена географија	18	2,83	1,295	2,633	0,085
Регионална географија	6	2,67	1,506		
Туризам	16	3,75	1,238		
Укупно	40	3,18	1,357		

Напомена: $p > 0,01$; $F < 3,32$

Разлике у оценама нису велике и статистички су безначајне, што потврђује и једносмерна анализа варијансе ANOVA ($F=2,633$, $p=0,085$) на нивоу сигнификантности $p<0,01$ (табела 10).

Графикон 2. Рангирање садржаја који се односе на заштиту животне средине по брзини и лакоћи савладавања – оцене студената и професора



Закључак

Обрађени подаци показали су да је интересовање студената за ове садржаје изузетно високо. Мишљење професора се поклапа са мишљењем студената. Професори истичу велику заинтересованост студената за садржаје који се односе на заштиту животне средине, чак 95 одсто испитаних професора дало је високе оцене заинтересованости студената.

Истраживање које се односило на брзину и лакоћу савладавања садржаја из заштите животне средине показало је да их студенти лако и брзо савладавају. Мишљење професора разликује се од мишљења студената, они сматрају да студенти доста тешко савладавају ове садржаје, док студенти мисле да су им релативно лаки и занимљиви.

Мишљење студената о садржајима који се односе на заштиту животне средине веома је позитивно, студенти су заинтересовани за усвајање ових садржаја. То би требало искористити за даље унапређење, осавремењивање и подизање наставе на виши ниво.

И професори су задовољни квалитетом и садржајем предмета у оквиру којих се обрађују наставни садржаји везани за заштиту животне средине.

И једни и други се слажу да је главни проблем недостатак квалитетне литературе, што представља проблем за будуће квалитетно реализовање ових садржаја у настави, а његово решавање је задатак и изазов за будућност универзитетске наставе.

У савременом универзитетском образовању у Србији заступљени су садржаји који се односе на заштиту животне средине, а теме и проблеми који се обрађују су савремени и актуелни.

Теме везане за заштиту животне средине постајаће све актуелније не само у вези с развојем туризма и заштитом карактеристичних простора и биотопа, већ и с хуманијим односом човека према животној средини. Дакле, уколико кроз наставне садржаје понудимо моделе за очување природних ресурса, онда ћемо успети да будуће генерације оспособимо да сачувају своје окружење зарад себе самих и својих потомака. Претпоставља се да ће ови садржаји у будућности заузимати још значајније место у географским предметима.

Утврђивање значаја садржаја који се односе на заштиту животне средине започели смо анализом података добијених од студената и професора са четири универзитета у Србији. Можемо закључити да ће еколошке теме у будућности заузимати значајан удео у укупним наставним садржајима, док ће њихова актуелност, савременост и применљивост у пракси утицати на њихов значај у образовању будућих географа

Литература

- Marsh, W., Grossa, J., (2003): *Environmental geography – Science, Land Use and Earth System*, John Wiley & Sons, New York.
- Walker, P., (2005): Political ecology: where is the ecology? *Progress in Human Geography* 29, 1, pp 73-82.
- Антонијевић, Р., (2010): Карактеристике мотивације у процесу васпитања. *Настава и васпитање, бр. 1. Београд.*
- Вујић, А., (2005): Заштита животне средине. Универзитет у Новом Саду, Природно-математички факултет, Департман за биологију и екологију, Нови Сад.
- Вуковић, Н., Вукмировић Д., Радојчић З., (2002): SPSS практикум, лабораторија за статистику. Факултет организационих наука, Универзитет у Београду, Београд.
- Јовановић, М., (2009): О постојећој комуникацији у настави и о неопходним променама. *Настава и васпитање, бр. 2. Београд.*
- Љешевић, М., (2000): Животна средина, теорија и методологија истраживања. Универзитет у Београду, Географски факултет, Београд.
- Маринковић, С., (2010): Проблеми квалитета нашег образовања и промене у концепцији образовања. *Настава и васпитање, бр. 1. Београд.*
- Пец, Б., (1981): Основне статистичке методе за нематематичаре. Либер, Загреб.

- Станковић, С., (2003): Животна средина, туризам и просторно планирање. *Гласник српског географског друштва*. LXXXIII, 2, 19-30, Београд.
- Стојановић, В., (2006): Одрживи развој туризма и животне средине. Универзитет у Новом Саду, Природно-математички факултет, Департман за географију, туризам и хотелијерство, Нови Сад.
- Турјанчанин, В., Чекрлија Ђ., (2006): Основе статистичке методе и технике у SPSS-у, примјена SPSS-а у друштвеним наукама. Центар за културни и социјални поправак, Бања Лука.

Подаци о ауторима:

*мр Милана Пантелић, milana.pasic@dgt.uns.ac.rs,
др Анђелија Ивков-Џигурски, ivkova@uns.ac.rs,
др Владимир Стојановић, vladimir.stojanovic@dgt.uns.ac.rs
Департман за географију, туризам и хотелијерство,
Природно-математички факултет,
Трг Доситеја Обрадовића 3, Нови Сад*

ИНДИВИДУАЛИЗОВАНА НАСТАВА У ТЕОРИЈИ И ПРАКСИ

Апстракт *У раду се разматра развој идеје о уважавању индивидуалних разлика међу ученицима и анализира индивидуализована настава у светлу неких школских реформи у свету. Разматрају се различита схватања о индивидуализованој настави и упоређује традиционални приступ са савременим. Указује се на неуједначеност у терминологији која се користи у тумачењу индивидуализоване наставе и анализирају сличности и разлике између индивидуализоване наставе, индивидуалног облика рада и диференциране наставе. Посебно се анализирају схватања о новим концептима наставе у којима постоји индивидуализација: активна настава, инклузивна настава, настава помоћу рачунара и е-учење.*

Кључне речи: индивидуализована настава, индивидуалне разлике, диференцирана настава

VIEWS ON INDIVIDUALIZED TEACHING

Abstract *The paper deals with the development of the idea of considering individual differences and individualized teaching in the light of some education reforms in the world. Different views on individualized teaching are discussed and traditional approach is compared to the modern one. Stressed is the problem of terminology used in explanations of individualized teaching and analyzed are similarities and differences between individualized teaching, individualized forms of work and differentiated teaching. A great deal of attention is paid to the analysis of new concepts of teaching which include individualization: active teaching, inclusive teaching, computer aided teaching and e-learning.*

Keywords: individualized teaching, individual differences, differentiated teaching.

МНЕНИЯ ОБ ИНДИВИДУАЛИЗИРОВАННОМ ОБУЧЕНИИ

Резюме *В данной работе рассматривается идея об уважении индивидуальной разницы между учениками и, с этой точки зрения обсуждается индивидуализированное обучение в свете некоторых школьных реформ в мире. Обсуждаются различные точки зрения и мнения об индивидуализированном обучении, сравниваются традиционный и современный подходы. Отмечается путаница в употреблении терминов, используемых для объяснения индивидуализированного обучения и перечисляются различия и сходства между индивидуализированным обучением, индивидуальной формой работы и дифференцированным обучением. Особенно анализируются понимания новых концептов обучения, в которых*

¹ svetlana.spanovic@gmail.com

существует индивидуализация: активное обучение, инклюзивное обучение, обучение с использованием компьютера и электронное обучение.

Ключевые слова: индивидуализированное обучение, индивидуальные различия, дифференцированное обучение.

Увод

Индивидуализована настава се у дидактици и сродним дисциплинама интензивно проучава у другој половини XX века, мада постоји у раним облицима извођења наставе по принципу „један учитељ – један ученик“. Појавом разредно-часовног система настаје низ противуречности у настави међу којима се несклад између фронталног поучавања и индивидуалног учења најизраженије испољава. То је условило да се у педагогији актуализује проблем усклађивања наставе с индивидуалним разликама међу ученицима. Индивидуализована настава се у почетку поистовећивала са дидактичким принципом, док се касније у литератури третира као перманентна дидактичка иновација.

У теорији се трагало за одговором на питање како да се у хетерогеном одељењу ученика варирају циљеви, садржаји, методе, средства, облици рада, медији и друге мере које би омогућиле примену принципа индивидуализације. Као оптимално решење предлаже се унутрашња наставна диференцијација за чију реализацију су потребни одређени материјални и организациони услови, али и дидактичко-методичка оспособљеност наставника. Иако су у теорији детаљно описани и разрађени облици индивидуализоване наставе, у пракси се она спорадично реализује, што указује, између осталог, на потребу додатног оспособљавања наставника у овој области. Како је у дидактици објављено много радова на ову тему, у чланку се износе схватања која су, по избору аутора, допринела да се издвоје карактеристична обележја индивидуализоване наставе. Осим тога, предлажу се правци њеног даљег истраживања и усавршавања у новој парадигми наставе и учења.

Развој идеје о индивидуализацији наставе

Идеја о индивидуализацији наставе зачета је још у делима грчких филозофа Платона и Аристотела као и римског мислиоца Квинтилијана. Поборницима индивидуализације у педагогији сматрају се: Ј. А. Коменски, Х. Песталоци, К. Д. Ушински, Џ. Дјуи и други педагошки класици који су истицали важност примерености наставе потребама, психофизичким способностима и интересовањима ученика. Своје теоријско виђење наставе Квинтилијан је изложио у делу *Образовање говорника*. Међу првим филозофима указао је на значај принципа индивидуализације који је и данас

предмет интересовања више научних дисциплина на подручју васпитања и образовања. По речима З. Спевака, на адресу учитеља Квинтилијан упућује низ релевантних и савремених захтева међу којима су: благ родитељски однос, способност да се прилагоди интелектуалним могућностима детета, познавање најбољих педагошких принципа, најбољих наставних метода и др. (Спевак, 2008, 235). И Ј. А. Коменски, творац предметно-разредно-часовног система, истиче да се ученици међусобно разликују и да учитељ мора посветити пажњу сваком детету, уважавајући његову природу. К. Д. Ушински заступа мишљење да наставници морају свестрано упознати индивидуалне особине ученика, а да се индивидуализован приступ остварује у условима колективног рада. Као представник педагогије прагматизма, Ц. Дјуи наводи да је истинито само оно што је корисно за појединца и да се основно искуство стиче кроз индивидуалну активност, односно кроз деље самоактивности у непосредној животној стварности. По њему, циљеви васпитања се морају заснивати на унутрашњим потребама појединца, зависно од способности оних које васпитавамо (Дјуи, 1934).

Као резултат радикалних тежњи да се превазиђе педагошка концепција старе школе, крајем деветнаестог и почетком двадесетог века настају бројни реформни покрети и посебне организационе форме наставе и учења. Сазнања диференцијалне и развојне психологије о индивидуалним разликама међу ученицима допринела су да се у пракси остваре први покушаји индивидуализације наставе. С циљем да се отклоне слабости разредно-часовног система и изгради један целовит систем васпитно-образовног рада у чијој основи је индивидуализација наставе, појављују се различите форме групног и индивидуалног поучавања и учења (Далтон план, Винетка план, Јена план, Манхајмски школски систем, Пројект метода, Слободан рад по групама Р. Кузинеа, Индивидуализована настава применом наставних листића Р. Дотрана и др.).

Далтон план и Винетка план припадају дидактичким концептима који су имали за циљ да прилагоде наставу сваком детету понаособ. У основи оба концепта је идеја о екстремној индивидуализацији. Док је карактеристика Далтон плана да сваки ученик ради самостално на програму који је подељен на месечне и недељне задатке, обележје Винетка плана је да су, осим индивидуалних, за ученике предвиђене и колективне активности. По концепту Далтон плана, наставни програми су били јединствени за сву децу, али је варирао екстензитет садржаја и захтева (минимални, медијални и максимални ниво). Индивидуализација се огледала у индивидуалном сагледавању задатака који садрже: циљ рада, садржаје који се самостално обрађују, методе и средства рада, као и подстицаје за учење. Ова организациона форма наставе је критикована због озбиљних недостатака. Недостајали

су кооперативност и интеракција између наставника и ученика, као и ученика међусобно; занемарен је васпитни утицај колектива; запостављено је усмено изражавање и др.

Винетка план је примеренија организациона форма од Далтон плана. У њему долази до изражаја индивидуализација наставног процеса и саморад ученика, с једне стране, те рад по групама, као израз друштвеног васпитања, с друге стране. Наставни предмети се деле на обавезне (сваки ученик напредује својим темпом) и факултативне (ученици се опредељују према интересовањима). И један и други покушај карактерише индивидуализација темпа напредовања ученика, па је било могуће да се неки предмет савлада брже, а неки спорије.

Швајцарски педагог Р. Дотран је покушао да превазиђе слабости традиционалне школе индивидуализацијом наставе применом наставних листића. У експерименталној школи у Мајлу трагао је, између осталог, за ефикасном техником индивидуализације наставе. Решење је нашао у наставним листићима који су се припремали за већину предмета. Груписао их је на листиће за: надокнађивање, развој, вежбање и самостално учење. Иако је сваком ученику омогућено да напредује својим темпом, ни он се не одриче колективне наставе јер сматра да дете треба припремити и за друштвени живот.

Заједничка карактеристика свих реформних покушаја да се превазиђу слабости традиционалне наставе је то што су полазили од потреба и интересовања ученика и активног и самосталног усвајања знања. Потпунија, шира и трајнија реализација овако замишљених форми организације наставе и учења није се могла остварити због тешкоћа које су биле, пре свега, дидактичке природе (оспособљеност наставника, број ученика у одељењу, прилагођеност уџбеника и дидактичког материјала, опремљеност школа и др.). Отворили су се и проблеми индивидуализације и социјализације (Ђорђевић, 1990). Индивидуализација је корисна ако дозвољава појединцу да својим личним залагањем и активношћу задовољи когнитивне и радне потребе које му омогућавају развитак. С друге стране, мора се рачунати на организацију рада и учења у групи која се остварују путем кооперације. Не можемо прихватити индивидуализацију као дидактички поступак „ако она доводи до изоловања, затварања јединке у свет усамљености, у себе и уколико води ка интелектуалној, моралној, емотивној и духовној изолованости“ (исто, 176). По речима М. Ђукић (1995), пројекти и планови Нове школе су неуспешни покушаји да се настава прилагоди ученицима јер је сваки од њих тражио нови организациони оквир за прилагођавање ученика ономе шта школа нуди.

Новија дидактичка схватања индивидуализоване наставе

Проблеми индивидуализације и диференцијације наставе интензивно се проучавају у педагогији, а посебно дидактици, последњих деценија двадесетог века. Преглед схватања о индивидуализованој настави код нас показује да су се она временом мењала, мада су још увек учвршћена у традиционалном приступу настави. П. Шимлеша (1969, 60) дефинише индивидуализовану наставу као облик рада који се своди на одабирање дидактичких поступака који у највећој мери одговарају индивидуалним особинама ученика. У њој се ученици појављују као активни субјекти васпитно-образовног рада, који властитим напорима и уз помоћ наставника, на властити, индивидуализован начин усвајају знања и вештине.

Резимирајући различита схватања о индивидуализованој настави, Ј. Ђорђевић (1981) закључује да се она може дефинисати као оријентација наставних активности на: реалне типове ученика; уважавање разлика међу њима; усклађивање и варирање метода и поступака педагошког деловања према поменутим разликама и помоћ ученику да напредује према властитом темпу и могућностима.

По мишљењу С. Кркљуша (1998), индивидуализација наставе има пренаглашену компензациону улогу ради отклањања слабости фронталног облика рада. Њене дидактичке границе се не изједначавају с дOMETИМА напредовања појединих ученика, већ се она посматра као стабилна структура чинилаца који ће је омогућити. То се односи на одмереност садржаја и начина његовог излагања према способностима и могућностима ученика, индивидуализацију поступака у настави и компетентност наставника да примењује диференцирани рад. Пошто су у индивидуализацију интегрисане самообразовне способности и активности ученика, поменути аутор међу првима отвара питање конституисања дидактичко-методичке апаратуре оспособљавања ученика за самообразовање.

Последња деценија двадесетог века обележена је истраживањем нових одредница индивидуализоване наставе (Ђукић, 1995; Будић, 1999). Суштинска разлика између традиционалног и савременог приступа огледа се у схватању њеног циља. Представници традиционалног приступа сматрају да је циљ индивидуализације прилагођавање наставе разликама које постоје међу ученицима, а савременог да индивидуализована настава подстиче код ученика „развој свих потенцијала до индивидуалних максимума“ (Ђукић, 1995, 65).

Савремени приступ индивидуализованој настави темељи се на теорији менталног развоја Ј. С. Виготског, по којој се у процесу образовања одвија социјална интеракција која има суштинску, конструктивну улогу у процесу сазнања. Средишњи чинилац психологије учења односи се на могућност

сарадње подражавањем, на развитак који се темељи на обучавању, на могућност да се интелектуални потенцијали детета подигну на виши ниво „с оног што уме на оно што не уме“ (Виготски, 1977, 257). Оно што дете уради у сарадњи, у следећем тренутку ће урадити само, а обучавање и развој се односе као зона наредног и зона актуелног развоја. М Ђукић је пошла од идеје да се индивидуализована настава базира на изазивању интелектуалних својстава и других функција које се налазе у зони најближег развоја ученика, а не да се задржава на већ формираном интелектуалном нивоу. Применом системске анализе, као нове методолошке оријентације, развила је теоријски модел индивидуализоване наставе. Утврдила је да сваки савремени наставни систем (хеуристичка, програмирана, проблемска, егземпларна и менторска настава као и аутодидактички рад/самообразовање) буде носилац елемената индивидуализоване наставе. Њиховим следом постепено се трансформише поучавање у самостално учење, вођење од стране наставника у самовођење ученика, спољашња у унутрашњу мотивацију, методика наставног рада у методологију истраживачког рада „што све доприноси оспособљавању ученика за самообразовање, за континуирани развој свих њихових реалних и потенцијалних способности“ (Ђукић, 1995, 121).

На Учитељском факултету у Сомбору реализован је научноистраживачки пројекат под називом *Диференцијација и индивидуализација наставе – основа школе будућности*. Теоријски радови представљају синтезу релевантних сазнања о индивидуализацији и диференцијацији наставе. Учињен је и покушај да се редефинишу наставни програми за српски језик, математику и природу и друштво од првог до четвртог разреда основне школе диференцијацијом садржаја на три нивоа: минимални, оптимални и максимални. Сличан пројекат је, на истом факултету, реализован у периоду од 1997. до 2000. године под називом *Особине ученика и модели диференциране наставе – чиниоци ефикасности основног образовања*. У оквиру овог пројекта разрађени су теоријски и практични модели испитивања особина ученика и осмишљени циљеви, задаци и програмски садржаји према захтевима појединих облика диференциране наставе. Међутим, емпиријска провера примене диференцираних програма и модела диференциране наставе није реализована.

Обухватније експериментално истраживање у овој области (Илић, 1998) урађено је с циљем да се утврде педагошки ефекти и дидактичко-методичке вредности учења у оквиру различитих нивоа индивидуализације наставног рада у обради књижевних текстова, у настави математике и биологије. Резултати говоре да су после експерименталног програма, организованог на различитим нивоима сложености у обради књижевних текстова, ученици експерименталне групе знатно напредовали у односу на

контролну групу, и то у: нивоу и структури знања, брзини читања у себи, брзини гласног читања, пасивном речнику, писменом изражавању и вербалној креативности. Повољни резултати су добијени и у настави математике и биологије. По искуству до којег је дошао аутор, самосталан рад на вежбама одговарајућег нивоа сложености ангажује различите мисаоне процесе, вољне и емоционалне потенцијале ученика.

С. Будић (1999) је експерименталним путем испитивала могућности напредовања ученика применом индивидуализоване наставе у области савладавања математичких садржаја у другом разреду основне школе. У методичкој концепцији експерименталног програма пошло се од теорије развијајуће наставе. По овој варијанти индивидуализације, предвиђено је да се сваком ученику доделе садржаји које до тада није савладао а битни су за даље усвајање знања и напредовање. Индивидуално радећи, ученици су се враћали на лекције које нису добро разумели. Онима који су несметано савладавали градиво задаци су се постепено усложњавали. Ауторка је дошла до закључка да су ученици експерименталне групе више напредовали у односу на контролну групу у решавању задатака на финалној провери која је обухватала: постављање, извођење и решавање једначина, с једне стране, и увиђање односа између величина које су задате, с друге стране. Сви ученици експерименталне групе су, неовисно од постигнућа на тесту интелигенције, напредовали у решавању задатака, а индивидуалне разлике међу њима, које се по традиционалном моделу индивидуализоване наставе неоправдано повећавају, сада су смањене (Будић, 1999: 119).

С. Шпановић (2000) је реализовала експериментално истраживање с циљем да испита утицај примене индивидуализованог вежбања решавања проблема на успех у решавању проблемских задатака у почетној настави математике. Експериментални програм се односио на етапу вежбања. Задаци су диференцирани на три нивоа тежине. Предвиђено је и напредовање ученика на виши ниво, односно враћање на нижи. Резултати су показали да постоји знатна разлика у успеху у решавању задатака из области обухваћених експерименталним програмом између ученика експерименталне и ученика контролне групе. Надаље, резултати показују да су највише користи од експерименталног програма имали ученици већих интелектуалних способности и ученици слабијих интелектуалних способности, мада су сви ученици показали бољи успех у односу на контролну групу.

У истраживању (С. Јукић, 2001) проблема мисаоне активизације ученика у настави тражен је, између осталог, одговор на питање у којој мери је заступљена индивидуализација наставног процеса. Истраживањем су обухваћене основне и средње школе на територији Војводине. Резултати говоре да је индивидуализација наставног рада у то време у школама била

веома занемарена. Од 120 анализираних часова, само је на 8,33 одсто било неких видова индивидуализације. Једнака заступљеност се запажа у IV, VII и VIII разреду основне школе (13, 33%), док је у I и II разреду гимназије знатно мања (6,67%). Аутор сматра да су разлози овако слабих резултата то што индивидуализована настава изискује темељнију припрему наставника, модернију организацију наставе на свим предметима, као и већу оспособљеност наставника за њену примену.

Резултати истраживања (Вуловић и Егерић, 2010) ставова учитеља о диференцираној настави и њеној примени у наставној пракси показују, између осталог, да учитељи чешће прилагођавају наставу већини ученика, да диференцирану наставу спроводе када уоче потребу за оваквим видом рада и да, када је организују, највише пажње посвећују задацима различитих нивоа тежине и сложености, које сами припремају. Занимљиво је да су учитељи одговорили да нису задовољни знањем о диференцираној настави које су стекли на факултету те да би желели да се у овој области додатно усавршавају.

У новијим уџбеницима дидактике, индивидуализована настава се дефинише у различитим контекстима и класификује по различитим критеријума. М. Вилотијевић (1999) је сврстава по критеријуму дидактичког моделовања у групу са проблемском, програмираном, егземпларном и тимском наставом. Сличну класификацију предлажу Н. Лакета и Д. Василијевић (2006), само што индивидуализовану и диференцирану наставу посматрају одвојено и групишу их у наставне системе. Дилема је да ли је индивидуализована настава посебан систем наставе или је интегрисана у све поменуте моделе, односно системе. Ј. Богнар и М. Матијевић (2002) питање индивидуализације наставе разматрају у оквиру индивидуалног облика рада, а М. Баковљев (2005) у оквиру принципа уважавања индивидуалних особености ученика. Једино се М. Баковљев бави проблемима индивидуализованог оцењивања, које се ни данас не истражује довољно у нашој дидактичкој литератури.

Н. Лакета и Д. Василијевић полазе од схватања да је основни циљ индивидуализације научити ученике да уче и да је потребно помоћи сваком ученику „да пронађе себе – да учи онако како му највише одговара, да му се не одређују и намећу унапред осмишљени и за све ученике универзални образци учења, да му се омогући да напредује властитим темпом и брзином и да му се помогне да се што више примакне свом развојном максимуму“ (Лакета и Василијевић, 2006, 198).

Анализом описаних схватања о индивидуализованој настави, утврђено је да међу ауторима постоји висока сагласност да се у њеном дефинисању полази од дидактичког принципа који се темељи на уважавању индивидуал-

них разлика међу ученицима и да се већи ефекти васпитно-образовног рада постижу њиховим уважавањем. Индивидуалне разлике међу ученицима различитог су карактера. Аутори их класификују на: узрасне разлике; разлике у предзнању; разлике у психичким способностима; разлике породичних и друштвених средина из којих ученици долазе (Шимлеша, 1969). Истичу се и разлике у квалитету раног учења и претходних искустава, афективном, социјалном и мотивационом развоју (Ђурић, 1995), као и брзини учења, стилу учења, достигнућима, ставовима и др. (Ђорђевић, 1981). Запажа се да није довољно разматран нити је прецизно дефинисан систем поузданих метода, поступака и инструмената за упознавање и идентификовање индивидуалних особина ученика, као и за праћење промена у развоју и напредовању детета. Као дефинишуће обележје ове наставе издваја се усклађивање дидактичко-методичких поступака с индивидуалним особинама и потребама сваког детета. У анализираним схватањима уочавају се једностраности. Пренаглашава се значај одмерености дидактичко-методичких поступака, а занемарује васпитна страна наставе. Није било ни озбиљнијих покушаја да се конкретизују и систематизују сазнања о могућностима, ефектима и вредностима индивидуализације садржаја, метода, облика и средстава наставног рада. У том погледу се издваја студија Љ. Коцића (1998) у којој аутор предлаже нову концепцију диференцираних наставних програма за основну школу (диференцијација наставних програма према интересовањима ученика, диференцирани уџбеници, доминација групног и индивидуалног рада, напуштање нумеричког оцењивања и његово усклађивање са степеном савладаности изабраног програма и др.). Оправдане су критике на рачун индивидуализоване наставе због тога што се она не заснива на индивидуалним особинама ученика, већ на нивоу њихових постигнућа (одлични, просечни, слаби) и што нису разрађене ни са педагошког ни са психолошког становишта типолошке особености детета које би се узимале у обзир при планирању и реализацији одређеног предметног садржаја (Милановић-Наход, Шарановић-Божановић, 2003). И истраживачи уџбеника су упозорили на потребу да се при дидактичком обликовању садржаја уваже велике разлике интелектуалних способности међу ученицима. Чињеница је да још нисмо пронашли начин како да се суочимо и изборимо с овим проблемом иако се у проучавању структуре уџбеника предлажу конструктивна решења (допунски делови за мање успешне ученике, додатни делови за заинтересоване ученике и др.) (Пешић, 1998).

Индивидуализована настава, индивидуални облик рада и диференцирана настава – сличности и разлике

У дидактичкој литератури повлачи се јасна разлика између индивидуализоване наставе и индивидуалног облика рада. На ову разлику је међу првим педагозима упозорио Р. Дотран. Он сматра да је уобичајено да се после колективног предавања увежбава пређено градиво и оцењује да су то наметнута вежбања јер сви ученици раде исти посао. Међутим, крајњи циљ индивидуализације је да свако научи како да учи и „да се за сваког бира посебан рад који му одговара“ (Дотран, 1962, 27). Правећи разлику између индивидуалног облика рада и индивидуализоване наставе, и други аутори (Ђорђевић, 1981; Липовац, 1995) наводе да је индивидуални рад такав облик наставе у којем сви ученици самостално (сваки за себе) решавају исте задатке које је задао наставник, док се индивидуализована настава остварује само у ситуацијама када су сваком ученику одмерени задаци тако да одговарају његовим потребама, интересовањима, способностима и другим особинама. Дакле, самосталне активности ученика могу бити индивидуализоване, али и не морају. Индивидуални облик рада има и шире значење. „Задатке може давати наставник, али их могу узимати и ученици на сопствену иницијативу, радити самостално или уз помоћ наставника“ (М. Ђукић, 1995, 98). Овај облик рада омогућава диференцијацију задатака, садржаја, начина рада, карактера и степена тешкоће у задатку и др. и варира по степену самосталне делатности ученика. Како успех колективног одељења зависи од индивидуалног рада сваког ученика, увек треба тежити равнотежи између индивидуалних и колективних форми организације наставе.

И у поимању диференцијације у настави постоје разлике. Неки аутори поистовећују ове појмове па говоре о обележјима и моделима наставне диференцијације и индивидуализације, док је други дефинишу као посебан систем наставе. На основу различитих схватања, Ј. Ђорђевић закључује да се ради о низу мера (друштвених, школских, наставних и организационих) које школа предузима да одговори на различите способности и интересовања ученика, као и на многоструке захтеве друштва (Ђорђевић, 1981). У литератури се не истиче довољно чињеница да је диференцијација у настави шири појам од индивидуализације јер се она односи на разврставање ученика у групе по различитим критеријумима. Индивидуализација је само један од критеријума по којем се ученици могу груписати. Најчешће се помињу модели диференциране наставе (спољашња и унутрашња) и критички преиспитује спољашња диференцијација због разврставања ученика у приближно хомогене групе. Данас се више прибегава унутрашњој диференцијацији која задржава уобичајени хетерогени састав одељења, а чији је циљ спонтано и краткотрајно груписање ученика зависно од њихових

способности, предзнања, искустава, интересовања, стилова учења и других особености (Стрмчник, 2001, према: Калин, 2006).

Индивидуализација у светлу савремених концепата наставе

У студији о индивидуализованој настави (Carlgren et al., 2006) у нордијским земљама, група аутора је извршила упоредну анализу њеног развоја и закључила да је индивидуализација тема о којој су дуго размишљали. Главне окоснице индивидуализације аутори виде у неолибералној образовној политици (у чијем средишту је самопоуздан појединац који учи) и конструктивистичким теоријама учења. Нови оквир за значење индивидуализације је то што је језик поучавања замењен језиком учења, а појединци су одговорни за себе и своје учење. Почетком XX века индивидуализација се темељи на схватању да се појединац образује за друштво и усвајање заједничког културног наслеђа. Касније је индивидуализација схваћена као појединачно конструисање знања у образовању грађана за активно партиципирање у друштву, док на крају долази до појаве неолибералног индивидуализма када се смисао индивидуализације смешта у концепцију појединачне конкуренције и избора у „друштву за појединца“. Обе ове димензије постоје у дискурсу образовне политике Финске касних деведесетих година XX века. Аутори запажају да у Финској постоји повезаност успеха ученика на PISA тесту са још увек чврстом позицијом коју заузима традиционална настава. По речима аутора, у Финској се изводи настава и на традиционалан начин, а тајна врхунског успеха се управо посматра као чудан сплет традиционалних и посттрадиционалних тенденција у контексту модерне државе благостања и њеног свеобухватног школства.

Конструктивистички концепт учења и наставе базиран на идејама социокултурне историјске школе Виготског и следбеника код нас је нарочито прихваћен и уграђен у програм активног учења/наставе у којем се индивидуализација подразумева. Учење се схвата као индивидуализована активност и властита конструкција знања. А. Пешикан сматра да се огроман корак ка индивидуализацији огледа у подстицању деце да постављају питања и стварању прилика да изразе себе, свој угао гледања, незнање или неразумевање. Ауторка наводи да је богата понуда наставних метода најбоље средство за уважавање и подстицање различитих интересовања, интелектуалних и социјалних способности, ставова, искустава, потреба, вредности, талената. „Примена партиципативних метода рада у настави не само да ће дати прилику да се свака личност посебно изрази, већ ће директно учити децу да поштују и туђу индивидуалност и другачију визуру од њихове властите“ (Пешикан, 2003, 98).

Када се у редовним школским одељењима налазе деца са тешкоћама у учењу и развоју, наступају проблеми због несклада између њихових способности, с једне стране, и садржаја и методичких поступака који су примерени већини ученика, с друге стране. Да би се ублажиле последице овог несклада, примењују се индивидуализовани програми чије је циљ да се сваком детету осигурају услови за квалитетно учење и развој. Они су прилагођени способностима (и јаким странама) и ограничењима (слабим странама) детета (Bouillet, 2010, 43). Још увек су недовољно истражене могућности индивидуализације инклузивне наставе. Стручњаци упозоравају да је због укључивања ове деце у вршњачку групу неопходно разрадити најчешће појавне облике сметњи у домену слушне перцепције, видне перцепције, памћења, пажње те извођења мисаоних операција. Они сматрају да нема детета које не може напредовати у складу са својим способностима, али да индивидуализовани програми морају бити комплексно разрађени. Слично је и са даровитим ученицима. У релевантној литератури се упозорава да би требало оспособљавати наставнике да развијају диференциране програме за посебне потребе даровитих ученика и да стварају наставне ситуације у којима ће они изражавати своје таленте и развијати их. По схватању Ј. Шефер (2005), да би се уважиле индивидуалне способности и претходна искуства деце, могу им се понудити различити подстицаји у различитим областима сазнања. Даровита деца могу доћи до изражаја у асистентском раду, појачаном истраживачком раду, индивидуалном подучавању вршњака, секцијама и другим ваннаставним активностима. Д. Лазаревић (2006) анализира образовне потребе даровите деце и истиче да им треба омогућити да стекну способности, вештине и знања за адекватно долажење до информација из различитих извора. Пре свега се мисли на вештине информационе писмености ученика и саморегулисаног учења. „Појединац који приступа интернету нужно је ангажован у важним процесима доношења одлука о томе ком вебсајту да приступи, које информације да прикупља, како да их евалуира и даље користи“ (Лазаревић, 2006, 325). Саморегулисано учење представља антитезу онога што се догађа у школама индустријског доба. У литератури (Johnson, 2002) се дефиниција овог појма изводи из изворног значења термина, што значи да ученици сами регулишу (сами управљају) сопствени процес учења. Другим речима, ученици имају слободу да користе сопствене стилове учења, да напредују сопственим темпом, да истражују по сопственом избору, да развијају своје таленте и сл.

Резултати истраживања (Alomyan & Au, 2004) показују да студенти радо прихватају е-учење захваљујући особинама хипермедија и да е-учење са индивидуализованим стратегијама (графичко представљање садржаја, мапа појмова, упутства и сл.) смањује разлике у школском успеху међу

студентима са различитим когнитивним стиловима. Истраживачи су сагласни да се учење стратегија (учење учења) одвија у фазама: критичко процењивање задатка и процена сопствених могућности; дефинисање циљева учења; дефинисање најбоље стратегије за когнитивну обраду информација и процена ефекта примењене стратегије у односу на постављене циљеве.

Закључак

Неоспоран је значај досадашњих научних сазнања о индивидуализованој настави за развој дидактичке теорије и наставне праксе. Осим обухватног приступа њеном дефинисању, разрађен је и широк репертоар начина њене примене (програмирана настава, настава помоћу рачунара, настава на више нивоа сложености, групни облик рада, наставни листићи и др.). Досадашња схватања представљају комплекс сазнања, идеја и тумачења заснованих на теоријским и емпиријским истраживањима. У последње време се ипак запажа стагнација у истраживању феномена индивидуализоване наставе иако се противречност између дидактичке теорије и наставне праксе у тој области све више продубљује.

Емпиријска истраживања су спорадична, више су их реализовали појединци, а мање научноистраживачке институције. Наука је дала одговор на питање да ли наставу треба индивидуализовати, али није на многа друга као што су: усклађивање наставних програма на свим нивоима образовања, диференцијација садржаја и дидактичко-методичких поступака у свим етапама наставе, диференцијација уџбеника и дидактичког материјала, разрађен систем индивидуализованог приступа деци са посебним потребама и друго.

Такође, у тумачењу појмова дуго постоји проблем термилошке неуједначености и неустаљености. За појавне облике индивидуализоване наставе има доста неусаглашених термина који су понекад противречни, а понекад вишезначни. Аутори, на пример, описане начине примене индивидуализоване наставе означавају различитим терминима (облици, модели, варијанте, видови и сл.).

Овим радом желели смо да укажемо да су неопходна нова емпиријска истраживања индивидуализоване наставе чији би резултати значајније утицали на стварање научне теорије, што био повратно позитивно мењало праксу.

Напомена: Чланак је настао као резултат рада на пројекту „Квалитет образовног система Србије у европској перспективи (КОССЕП)“, број 179010 (2011 – 2014), чију реализацију финансира Министарство за науку и технолошки развој Републике Србије.

Литература

- Alomyan, H. & Au, W. (2004): Exploration of Instructional Strategies and Individual Difference within the Context of Web-based Learning, *International Education Journal*, Vol 4, No 4, 86-91.
- Баковљев, М. (2005): *Дидактика*, Сомбор: Учитељски факултет.
- Bognar, L. i Matijević, M. (2002): *Didaktika*, Zagreb: Školska knjiga.
- Bouillet, D. (2010): *Izazovi integriranog odgoja i obrazovanja*, Zagreb: Školska knjiga.
- Будић, С (1999): *Индивидуализована настава и успех ученика*, Нови Сад: Савез педагошких друштава Војводине.
- Виготски, Л. (1977): *Мишљење и говор*, Београд: Нолит.
- Вилотијевић, М. (1999): *Дидактика 1*, Београд: Научна књига и Учитељски факултет.
- Вуловић, Н. и Егерић, М. (2010): Диференцирана настава у свакодневној наставној пракси, *Уданица*, бр. 2, 119-137.
- Дјуи, Џ. (1934): *Педагогика и демократија*, Издавачко и књижарско предузеће Геца Кон А. Д., Београд.
- Дотран, Р. (1962): *Индивидуализована настава*, Сарајево: Веселин Маслеша.
- Ђорђевић, Ј. (1990): *Интелектуално васпитање и савремена школа*, Сарајево: „Свјетлост“ и Завод за уџбенике и наставна средства и Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Ђорђевић, Ј. (1981): *Савремена школа*, Београд: Научна књига.
- Ђукић, М. (1995): *Дидактички чиниоци индивидуализоване наставе*, Нови Сад: Филозофски факултет, Институт за педагогију.
- Ђурић, Ђ. (1995): Психолошке основе индивидуализације наставе, *Норма*, бр. 1, 42-52.
- Илић, М. (1998): *Настава различитих нивоа сложености*, Београд: Учитељски факултет.
- Johnson, E. B. (2002): *Contextual Teaching and Learning*. Thousand Oaks, California: Corwin Press, Inc.
- Јукић, С. (2001): *Настава у којој ученик мисли*, Вршац: Виша школа за образовање васпитача.
- Калин, Ј. (2006): Унутарња диференцијација и индивидуализација код омогућавања оптималног развоја појединца, *Даровитост, интеракција и индивидуализација у настави* (211-220), Вршац: Виша школа за образовање васпитача и Темишвар: „Tibiscus“.
- Коцић, Љ. (1998): Могућност примене диференцираних програма у основној школи, *Наша основна школа будућности*, Београд: Заједница учитељских факултета.
- Кркљуш, С. (1998): *Индивидуализација наставе и самообразовање, Дидактички диспут* (276-282), Нови Сад: Савез педагошких друштава Војводине, Вршац: Виша школа за образовање васпитача.
- Лазаревић, Д. (2006): Информациона писменост даровитих ученика у функцији индивидуализације наставе, *Даровитост, интеракција и индивидуализација у настави* (320-328), Вршац: Виша школа за образовање васпитача и Темишвар: „Tibiscus“.
- Лакета, Н. и Василијевић, Д. (2006): *Основе дидактике*, Ужице: Учитељски факултет у Ужицу.

- Липовац, М. (1995): Семантичко дистинговрање кардиналне терминологије на подручју индивидуализоване и диференциране наставе, *Диференцијација и индивидуализација – основа школе будућности* (93-100), Сомбор: Учитељски факултет.
- Милановић-Наход, С. и Шарановић-Божановић, Н. (2003): Настава и индивидуалне особености ученика, *Уважавање различитости и образовање* (19-25), Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Obisat, F. & Hattab, E. (2009): A Proposed Model for Individualized Learning through Mobile Technologies, *International Journal of Computers*, Issue 1, Volume 3, 103-118.
- Пешикан, А. (2003): Уважавање индивидуалних разлика у активном учењу, *Уважавање различитости и образовање* (95-100), Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Пешић, Ј. (1998): *Нови приступ структури уџбеника*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Simpson, M. & Nist, S. (2000): An Update of Strategic Learning: Its more than Textbook Reading Strategies, *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, Vol. 43, Issue 6.
- Спевак, З. (2008): Марко Фабије Квинтилијан – исијавање античке педагошке модерности, *Годишњак Филозофског факултета у Новом Саду*, књига XXXIII, 231-236.
- Сузић, Н. (2006): Како подстаћи учење учења у нашим школама, *Интерактивно учење IV-учење учења* (7-47), Бања Лука: ТТ-Центар.
- Carlgren, I. et al. (2006): Changes in Nordic Teaching Practices: From Individualised Teaching to the Teaching of Individuals, *Scandinavian Journal of Educational Research*, Vol. 50, No. 3, 301-326.
- Шимлеша, П. (1969): *Савремена настава*, Загреб: Педагошко-књижевни збор.
- Шефер, Ј. (2005): Креативне активности у тематској настави, Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Шпановић, С. (2000): *Вежбање као индивидуализована активност у систему проблемске наставе*. Сомбор: Учитељски факултет.

Подаци о аутору:

Др Светлана Шпановић, доктор педагошких наука, запослена на Педагошком факултету у Сомбору у звању ванредног професора. svetlana.spanovic@gmail.com

Марјана Пардањац¹
Драгица Радосав
Технички Факултет “Михајло Пупин”
Зрењанин

Оригинални научни рад
НВ.ЛХ 3.2011.
Примљен: 18. IV 2011.

ЕФИКАСНОСТ ПРИМЕНЕ ОБРАЗОВНОГ РАЧУНАРСКОГ СОФТВЕРА “САХАРИДИ” У НАСТАВИ ХЕМИЈЕ

Апстракт *Могућност извођења експеримената у настави хемије је један од значајних фактора у обради и савлађивању садржаја наставе хемије. Анализом наставе хемије у смислу извођења огледа уочени су неки проблеми као што су: недостатак довољног броја лабораторијских посуда, прибора и хемијских супстанци, што узрокује извођење мањег броја предвиђених огледа. Информатизација друштва и све већа потреба за укључивањем информационих технологија у наставу нуде могућност за превазилажење ових проблема. Решење које се нуди у овом раду је примена образовног рачунарског софтвера под називом „Сахариди”. ОРС „Сахариди” је тако реализован да поред савладавања теорије из хемије које је предвиђено наставним планом и програмом омогућава увежбавање извођења експеримената без бојазни по безбедност ђака, као и праћење савладаног градива тестирањем. У овом раду представљено је истраживање ефекта примене образовног рачунарског софтвера „Сахариди”. Резултати су показали да његова примена може: повећати васпитно-образовне ефекте у настави хемије, повећати мотивисаност за учење хемије, скратити време потребно за савладавање градива, омогућити непристрасно оцењивање и позитивно утицати на трајност усвојеног градива.*

Кључне речи: *настава хемије, демонстрациони огледи, образовни рачунарски софтвер, симулација, примена симулација у настави*

THE EFFICIENCY OF THE APPLICATION OF THE EDUCATIONAL COMPUTER SOFTWARE „SACCHARIDE“ IN CHEMISTRY TEACHING

Abstract *Performing experiments in teaching chemistry is one of powerful factors in the elaboration and acquisition of chemistry teaching contents. Our analysis of using experiments in teaching chemistry revealed several problems such as: generally insufficient number of laboratory vessels, equipment and chemical substances, which reduces the number of possible experiments. Still, the omnipresent modern information technology offers possibilities for overcoming these shortages. The solution we offer in this article is the application of the educational computer software named „Saccharide“. ECS „Saccharide“ is designed so that besides enabling acquisition of theoretical knowledge included in chemistry curriculum it enables performing experiments without necessary safety considerations for students, as well as test monitoring of their progress. The paper presents the results of the research on the effects of the application of the ECS „Saccharide“. The results show that its application can: increase educational effect in*

¹ mpardanjac@yahoo.com

teaching chemistry, enhance motivation for learning chemistry, reduce time necessary for acquisition of the contents, enable objective assessment and positively influence durability of acquired knowledge.

Keywords: *chemistry teaching, demonstration experiments, educational computer software, simulation, application of simulation in teaching.*

ЭФФЕКТИВНОСТЬ ПРИМЕНЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО КОМПЬЮТЕРНОГО СОФТВЕРА „САХАРИДЫ“ В ОБУЧЕНИИ ХИМИИ

Резюме *Возможность проведения опытов в преподавании химии - один из важных факторов в обработке и усвоении учебных содержаний. При проведении химических опытов замечено недостаточное количество лабораторных сосудов, приборов и химических веществ, что затрудняет проведение опытов. Включение информационной технологии в процесс обучения способствует преодолению этих проблем. В качестве разрешения этой проблемы, в данной работе объясняются возможности применения компьютерного софтвера под названием „сахариды“, с которым можно изучать теорию, предписанную учебной программой по химии, проводить опыты, тестировать уровень приобретенных знаний. Полученные результаты исследования эффективности данного софтвера показывают следующие положительные стороны: повышение воспитательно-образовательных эффектов в преподавании химии, повышение мотивации учеников, сокращение срока учебы, обеспечение объективной проверки знаний, положительное влияние на прочность приобретенных знаний.*

Ключевые слова: *обучение химии, проведение опытов, образовательный компьютерный софтвер, применение симуляции в обучении.*

Увод

Један од најважнијих циљева у образовању је подизање квалитета наставе и учења, што се може постићи креативним вођењем наставе. Циљеви се могу остварити различитим методама наставе и учења, али је веома важно изабрати или креирати најефикасније начине.

“Главни циљ и задатак наставе хемије јесте формирање хемијски писмених младих људи. Хемијска писменост обухвата разумевање својстава супстанци које се користе у свакодневном животу и на основу тога, безбедно руковање њима.” (Марковић и сар., 2006)

Наставник треба да обликује наставу и учење на начин који је прилагођен ученику, и да предвиди могуће проблеме у разумевању и усвајању хемијских садржаја. Наставу и учење треба прилагодити не само групи, већ и појединцу. То се може постиће само ако се усклади и разуме индивидуално и групно понашање ученика и створи атмосфера за већу активност, мотивисаност и позитивну социјалну интеракцију.

“Показатељ квалитета рада наставника су знања и умења ученика, а стандарди би требало да воде сваког наставника у планирању и реализацији наставе тако да сваки ученик има могућност да формира потребна хемијска знања и умења.” (Тривић и сар., 2007)

Посматрајући садашње стање у настави основне школе у предмету хемије, конкретно у вези с извођењем огледа, учени су неки проблеми као што су: недостатак довољног броја лабораторијских посуда и прибора, затим хемијских супстанци, што узрокује извођење мањег броја предвиђених огледа.

На основу резултата анкете која је извршена у основним школама на територији града Зрењанина, од укупно девет школа, чак у шест школа проблем представља извођење експеримената из хемије. Резултати анкете су показали да су разлози за то:

- недостатак лабораторијске опреме и хемијских супстанци 67%,
- недостатак времена због обимности наставног програма 30%,
- велики број ученика би реметио извођење експеримената 10%.
- хемија није омиљен предмет и ученици не би били заинтересовани 5%.

Могућност решавања ових проблема се креће од врло једноставних – од могућности импровизације у учионици за хемију (у даљем тексту под учионицом ће се подразумевати учионица за хемију) до решења која су скупа – обезбеђивање или допуњавање лабораторијских посуда, прибора и хемијских супстанци.

Коришћење савремене информатичке технологије за управљање наставним процесом омогућило би да се ученицима даје знатно више знања, да се стекну савршеније вештине, навике и способности.

Решење које се нуди у овом раду је примена образовног рачунарског софтвера “Сахариди”. ОРС “Сахариди” је тако реализован да омогућава савладавање теорије из хемије која је предвиђена наставним планом и програмом, конкретно области угљених хидрата, увежбавање извођења експеримената без бојазни по безбедност ђака и тестирање савладаног градива.

У оквиру овог рада урађено је истраживање о ефектима примене образовног рачунарског софтвера “Сахариди”. У ту сврху ученици су радили анкету о ставовима о компјутеру пре експеримента и након експеримента анкету о ставовима о примени образовног рачунарског софтвера “Сахариди”. Такође, ученици су имали и иницијални тест ради утврђивања степена знања пре експеримента и финални тест ради утврђивања степена усвојеног знања након експеримента. Приказаћемо резултате обе анкете.

Циљ истраживања је да се утврди да ли примена образовног рачунарског софтвера може повећати васпитно-образовне ефекте у настави хемије,

повећати мотивисаност за учење хемије, скратити време потребно за савладавање градива, омогућити непристрасно оцењивање и позитивно утицати на трајност усвојеног градива.

Образовни рачунарски софтвер као симулациона техника

У свим познатим класификацијама образовног рачунарског софтвера, значајно место заузимају програми типа симулације.

“Симулације су врста ‘интелектуалног експеримента’ где ученици ‘експериментишу’, ‘играју се’ са разним предметима, процесима, понашањем, а и својим улогама у игри у стилу ‘шта би се десило кад би урадио ово или оно, кад би донео ову или неку другу одлуку, кад би се понашао овако или онако’ и слично, а све у односу на последице ученичких реакција, радњи, одлука, понашања и слично.” (Мирчета, 2003)

Суштина симулације се огледа у експерименталном моделу феномена који се изучава. Симулација у којој ученик одређује модел назива се *модел изградње симулације* – у затвореној експерименталној процедури на бази серије података са измишљеном стратегијом истраживања, ученик добија задатак да конструише или реконструише модел. У експерименталној процедури ученик у раду с овим типом софтвера треба да идентификује разне варијабле и да одреди њихове приближне односе, а да на основу њих одреди – конструише модел и да га експериментално провери.

Најефикаснији начин да ученик научи је да ради сам, лицем у лице са квалификованим тутором, добро снабдевен инструкционим материјалом, лабораторијском опремом итд. Ученици који треба да овладају стручним вештинама радиће уз помоћ симулације с реалном опремом коју могу да користе на часу, у интеракцији са другим члановима њиховог будућег тима и са реалним физичким симулацијама ситуација, а које нису безбедне за стварну праксу.

Симулације, игре и комбинације симулација и игара омогућавају: проучавање постојећих случајева (примера), играње улога, потпуне симулације, стварање образовних игара, стварање наставних (инструкционих) игара, стварање симулационих игара итд., што је све мање или више међусобно повезано (Romiszowski, 1990).

Предности тренинга, то јест, вежбања помоћу симулација су:

- омогућавају вежбање радом, знатно усавршавајући квалитет вежби у односу на читање материјала са курса,
- омогућавају побољшане операционе вештине ученика, које су обично неоствариве без месеци или година рада на послу,
- скраћење времена које ученик проведе у остваривању експертских операционих вештина,

- омогућавају модернизовање вештина које се тренирају,
- дозвољавају ученику приступ оном нивоу који одговара његовим операционим вештинама.

Симулације могу бити коришћене у вежби један на један, или као инструкциона помоћ у охрабривању сарадње и учења у малим групама у разреду. Компјутерски базирани симулатори имају додатне предности – њихова цена је мање него од осталих симулатора. Ученик их може покренути било када, било где, коришћењем комерцијалног хардвера, са софтверима који се испоручују на CD или интернет, али за један ограничен број симулација.

Симулације су још ефективније због следећих карактеристика и погодности:

- Повећавају однос ученик–наставник са 1:1 на 10:1 или више, смањујући цену коштања, и при томе још увек остварујући учење 1:1. (Сада сваки ученик може да ради сам са програмом и да има утисак као да наставник ради само са њим (однос 1:1), чиме се постиже да више ученика може да ради истовремено (однос 10:1), али самостално (однос 1:1).

- Скраћују време вежби, доприносе формирању процедуралних знања и повећавају ниво научених вештина и аутоматски оптимизују индивидуално учење.

- Рад на компјутеру и на интернету повећава ефекте учења на даљину.

- Омогућавају да градиво одржи корак са убрзаним технолошким и другима променама.

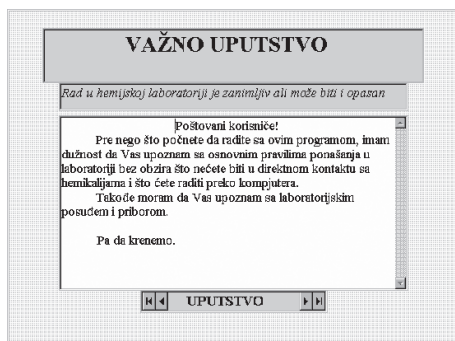
- Ученик може дуже да ради са симулацијом, да понавља, прекида, наставља рад и остане до краја курса, док у реалним условима са наставником то није могуће.

Сценарио образовног рачунарског софтвера “Сахариди”

На првом екрану је уводна шпица која упознаје ученика с основним елементима које ће разматрати у току рада са програмом “Сахариди”, као што су: угљени хидрати у чврстом и течном стању – раствори, реагенси, лабораторијско посуђе, као и по кадар експеримента сваког представника угљених хидрата.

Кликом мишем било где на форми, добија се следећи екран на коме ученик упознаје рад у лабораторији, као и лабораторијско посуђе и прибор (слика 1). Мада ученик нема директан контакт с хемикалијама, упознаје мере предострожности у раду у лабораторији, будући да је рад са хемикалијама опасан и да треба бити пажљив у раду с њима.

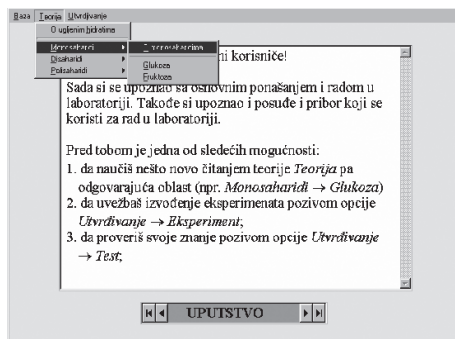
Слика 1. Екран с упутством



Након упознавања лабораторијског посуђа и прибора, добија се екран у коме се ученик обавештава о могућностима програма (слика 2). Ученик има следеће могућности:

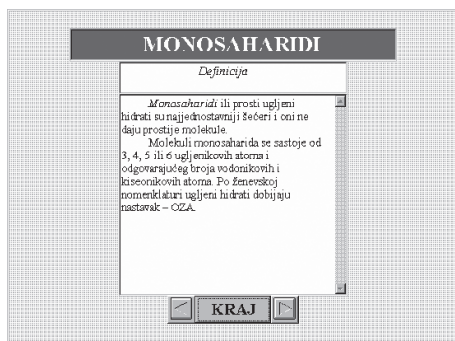
- да научи нешто ново читањем Теорије из одговарајуће области (нпр. Моносахариди → Глукоза),
- да увежба извођење експеримената позивом опције Утврђивање → Експеримент,
- да провери своје знање позивом опције Утврђивање → Тест,

Слика 2. Могућности програма

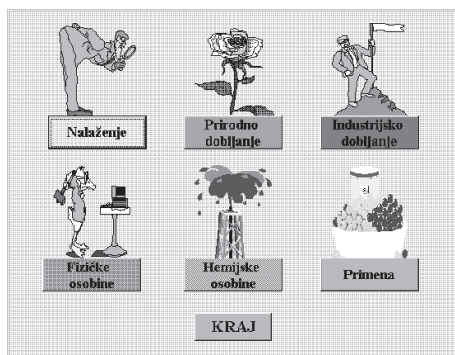


Ако ученик нпр. изабере опцију Теорија → Моносахариди добија екран као на слици 3, док ако изабере Теорија → Моносахариди → Глукоза, добија екран као на слици 4, где ученик може да изабере која област га интересује.

Слика 3. Екран Теорија → Моносахариди → О моносахаридима

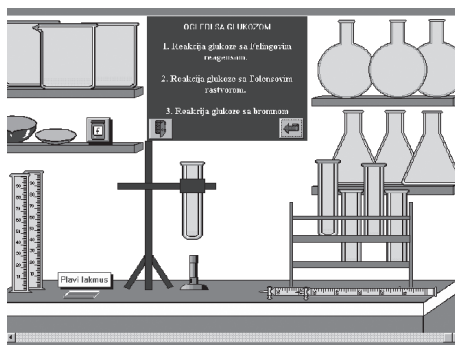


Слика 4. Изглед екрана Теорија → Моносахариди → Глукоза



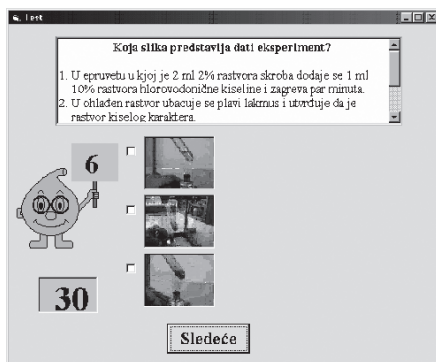
Одабирањем опције *Утврђивање → Експеримент*, добија се екран као на слици 5. Овај екран представља суштину овог програма, где ученик има могућност да симулира извођење експеримента.

Слика 5. Екран симулације жељеног експеримента



Након савладавања теорије и извођења експеримената, ученик има могућност да преко опције *Утврђивање* → *Тест* провери своје стечено знање (слика 6.).

Слика 6. Екран за проверу знања



Концепција образовног рачунарског софтвера “Сахариди”

Да би се контролисало о ком експерименту је реч, на почетном екрану, пре уласка у учионицу за хемију, представљен је лифт са пет спратова, при чему сваки од њих представља по један сахарид:

- први спрат – глукоза,
- други спрат – фруктоза,
- трећи спрат – сахароза,
- четврти спрат – скроб,
- пети спрат – целулоза.

Избором жељеног спрата, тј. кликом на дугме за одређени спрат, променљива *дугме* добија вредност одговарајућег спрата. На основу овог броја, одређује се који експерименти се могу изводити.

Образовни рачунарски софтвер “Сахариди” је конципиран тако да одговара наставном плану и програму предвиђеном за основно образовање. Обезбеђена је лакоћа у раду, а софтвер има велики потенцијал да мотивише ученике за рад.

Хипотезе истраживања

У истраживању се пошло од следећих хипотеза:

Главна хипотеза: повећање васпитно-образовних ефеката наставе хемије може се постићи применом образовног рачунарског софтвера као симулационе технике у извођењу експеримената из хемије.

Потхипотезе:

– ОРС као симулациона техника повећава мотивисаност за учењем у односу на традиционалну наставу,

– ОРС као симулациона техника омогућава непристрасно оцењивање и ослобађа ученика психолошких притисака,

Узорак и инструменти истраживања

Узорак у овом истраживању су чинили ученици основних школа, при чему је коришћен поступак паралелних група. Истраживање је обухватило сва четири одељења осмих разреда две школе – “Жарко Зрењанин” и “Др Јован Цвијић”, обе у Зрењанину, са укупно 207 ученика и то 112 ученика из основне школе “Жарко Зрењанин” и 95 ученика из школе “Др Јован Цвијић”. Истраживање је трајало пет недеља. Ове две школе су изабране због чињенице да у њима постоје рачунарске лабораторије. Прикупљање података у овом истраживању је реализовано путем анкетних листова.

Резултати анкете о ставовима ученика према компјутерима пре истраживања

Овом анкетом је утврђено да ли су ученици имали прилике да раде на компјутеру, односно колико њих има компјутер и какав став имају према њима.

Број ученика који има компјутер је 63, док њих 144 нема. Приликом анкетирања, у оквиру питања који тип компјутера имају, оним ученицима који немају компјутер а користе га дозвољено је да напишу где га користе и, ако знају, који је тип компјутера у питању.

На питање за шта користе компјутер, 17 ученика је одговорило да користи само за играње, док је већина ученика одговорила да компјутер користи, између осталог, и за играње – 61, док 80 не користи уопште компјутер. Компјутер се углавном користи за играње, али је број ученика који га користи за сурфовање или програмирање такође велики – 68 ученика, при чему је број који га користе само за програмирање веома мали – 17.

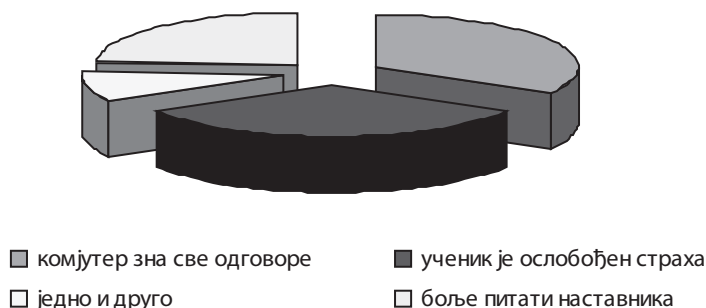
Следеће питање требало је да покаже какав став ученици имају према компјутерима у смислу њиховог коришћења у настави хемије.

На питање да ли би се повећала заинтересованост када би се хемија одвијала помоћу компјутера, 95,65% испитаника сматра да би, док 4,35% сматра да не би, јер хемија није интересантна.

Одговори који су добијени на питање да ли је када ученику нешто није јасно боље да пита компјутер јесу: компјутер зна све одговоре – 33,33%, ученик је ослобођен страха – 33,33%, компјутер зна одговоре, а ученик је

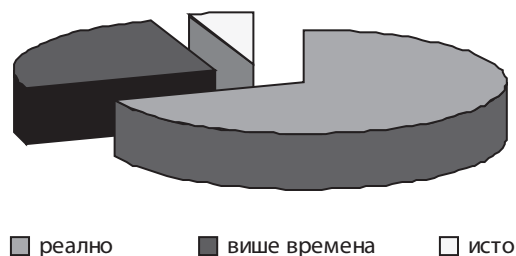
ослобођен страха – 9,18%, док 24,15% сматра да је боље да пита наставника (дијаграм 1).

Дијаграм 1. Одговори на питање Због чега је боље питати компјутер, ако нешто није јасно



На питање какво би оцењивање преко компјутера било, 58,45% испитаника верује да би било реално и непристрасно, 21,74% испитаника дају предност дужем времену које би имали на располагању за одговор, док 4,35% мисли да би било исто као код наставника (дијаграм 2)

Дијаграм 2. Одговори на питање Каково би оцењивање било преко компјутера



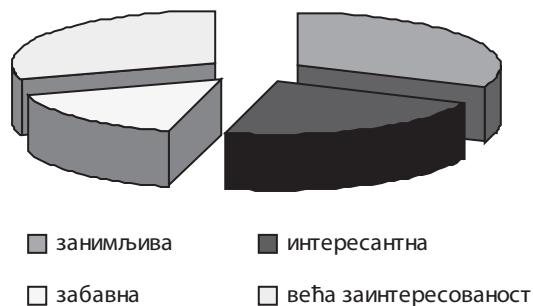
На основу добијених резултата може се закључити да велики проценат ученика очекује да се увођењем компјутера у наставу хемије може повећати заинтересованост ученика – чак 95,65%. Само њих 24,15% сматра да је боље питати наставника јер компјутер не зна одговоре, што је делимично тачно с обзиром на то да је наставник тај који ће обезбедити компјутер свим одговорима.

Занимљиво је да 88 ученика верује да ће на тај начин бити ослобођено страха, док су само 42 ученика на питање због чега не постављају питања наставнику одговорила да се боје да питају.

Резултати анкете о ставовима према компјутеру у настави хемије након истраживања

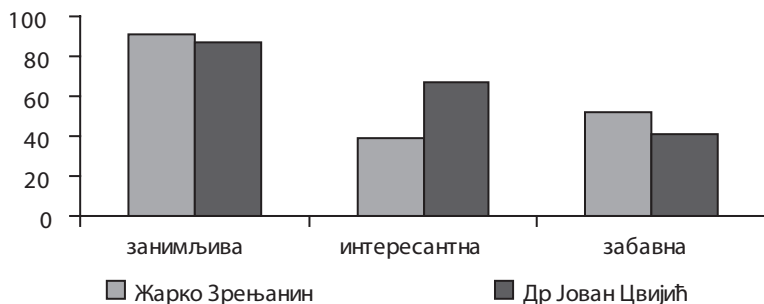
Ову анкету је радила само експериментална група. Општи став ученика обе школе је да је овакав начин наставе занимљив – 94%, интересантан – 68%, забаван – 47% и да може да утиче на повећање заинтересованости ученика за хемију – 90% (дијаграм 3).

Дијаграм 3. Одговори на питање Каква би била настава хемије путем ОРС “Сахариди”



Посматрајући одговоре о ставовима према овој врсти наставе, добијени су следећи резултати: 90,74% ученика школе “Жарко Зрењанин” сматра да је настава занимљива, 38,52% ученика да је настава интересантна, а 51,85% ученика сматра да је забавна. Што се тиче школе “Др Јован Цвијић”, резултати су приближни: 86,96% ученика сматра да је занимљива, 67,39% ученика да је настава интересантна, а 41,30% ученика сматра да је забавна (дијаграм 4).

Дијаграм 4. Одговори на питање Каква би била настава хемије путем ОРС “Сахариди”?



Занимљиви су одговори који су добијени на питање какво би било оцењивање ако би се вршило помоћу компјутера: већина ученика сматра да би имала више времена да размисли о одговору – 65% ученика обе школе, односно 66,67% ученика школе “Жарко Зрењанин”, а 63,04% ученика школе “Др Јован Цвијић”. Ако би се ови одговори упоредили са одговорима који су добијени у првој анкети о ставовима према компјутеру, може се приметити да се проценат ученика који верује да би имали више времена, повећао (резултати анкете о компјутерима показују да 51% ученика верује у то).

Процент ученика који мисли да је овакво оцењивање реално је 23%, од тога из школе “Жарко Зрењанин” – 24,07%, а из школе “Др Јован Цвијић” 21,74%. Велики број ученика верује да би било исто као и код наставника – 32% ученика обе школе, односно из школе “Жарко Зрењанин” – 29,63%, а из школе “Др Јован Цвијић” – 34,78% ученика.

Закључци истраживања

С обзиром на улогу и циљ истраживања, ово истраживање спада у групу верификаторних истраживања. Резултати који су добијени овим истраживањем су потврдили чињеницу да се данашњи образовни процес, односно извођење настава хемије не може замислити без употребе симулационих софтвера.

На основу добијених и презентованих резултата може се утврдити следеће: *да се повећање васпитно-образовних ефеката наставе хемије може постићи применом образовног рачунарског софтвера као симулационе технике у извођењу експеримената из хемије* – чиме је потврђена главна хипотеза.

Експериментом су потврђене и потхипотезе:

ОРС као симулациона техника повећава мотивисаност за учење у односу на традиционалну наставу – потхипотеза је потврђена на основу резултата анкете која је извршена након експеримента – резултати показују да 90% ученика сматра да увођење компјутера у наставу хемије може да повећа заинтересованост. Такође, 94% ученика сматра оваква облик наставе занимљивим, 68% ученика сматра интересантним, а 47% ученика забавним, на основу чега се може извести закључак да је процентуално већина ученика мотивисана да ради на овај начин.

ОРС као симулациона техника омогућава непристрасно оцењивање и ослобађа ученика психолошких притисака – ова потхипотеза је делимично потврђена. На основу резултата анкете која је извршена након експеримента, велики број ученика (65%) верује да би на овај начин били ослобођени страха јер би имали доста времена да размисле о одговору.

Међутим, врло мало број ученика је одговорио да је овај начин оцењивања реалан.

Наравно, на основу свих ових резултата не може се извући општи закључак да је извођење експеримената из хемије најефикасније применом образовног рачунарског софтвера “Сахариди”, али узимајући у обзир материјалну неопремљеност учионица за хемију лабораторијским прибором и посуђем, недостатак времена за извођење свих експеримената, као и напредак информатичких технологија у свим областима образовања, добијени и приказани резултати показују да је то могуће и оправдавају овај рад.

Као могућа нова отворена подручја истраживања су:

– провера примена ОРС “Сахариди” на већем узорку који би био изложен истим условима – у смислу рада на компјутерима истих конфигурација;

– могућност израде ОРС као симулационе технике за наставни предмет хемија за VII и VIII разред, за оне наставне теме и јединице за које је то могуће, и провера ефеката примене у пракси;

– могућност израде ОРС као симулационе технике за наставне предмете: физика, биологија, анатомија, односно у свим областима образовања за које је то могуће.

Литература

- Марковић, М., Ранђеловић, М., Тривић, Д., Бојовић, С., Зиндовић-Вукадиновић, Г. (2006): Ефикасност различитих метода наставе и учења Хемије у основној школи, *Настава и васпитање*, вол. 55, бр. 4, стр. 398-413.
- Тривић, Д., Јанков М. Р., Ранђеловић, М., Марковић, М., Зиндовић-Вукадиновић, Г. (2007): Стандарди ученичких постигнућа у настави Хемије - визија о хемијски писменим младима, *Настава и васпитање* вол. 56, бр. 1, стр. 30-39.
- Даниловић, М. (2003): Могућности и значај примене компјутерских игара и симулације у образовном процесу, *Зборник Института за педагошка истраживања*, бр. 35, стр. 180-192.
- Romiszowski, A. J. (1990) Producing instructional systems. London: NP Kogan
- Мандић, Љ., Королија Ј., Даниловић Д. (1998): *Хемија за 7. разред основне школе*, Београд, Завод за уџбенике и наставна средства.
- Бауцал, Б. И. (1990): *Збирка задатака из Хемије – за редовну и додатну наставу у VII разреду основне школе*, Горњи Милановац, Дечје новине.
- Ђурић, Ч., Јоветић, М. (1990): *Хемија за VIII разред – питања, тестови и задаци*, Београд, Друштвено предузеће “Стручна књига”.
- Николајевић, Р., Хорват, Р., Шурјановић, М. (1985): *Хемија за VIII разред основног васпитања и образовања*, Нови Сад, Завод за издавање уџбеника.

Подаци о ауторима:

Др Марјана Пардањац,, mpardanjac@yahoo.com

Проф. др Драгица Радосав, radosav@tfzr.uns.ac.rs

Технички Факултет “Михајло Пупин”

Зрењанин,

Ненад Вуловић¹
Педагошки факултет
Јагодина

Оригинални научни рад
НВ. LX 3. 2011.
Примљен: 7. I 2011.

ДИФЕРЕНЦИЈАЦИЈА ГЕОМЕТРИЈСКИХ САДРЖАЈА И АКТИВНО УЧЕЊЕ У ПОЧЕТНОЈ НАСТАВИ МАТЕМАТИКЕ

У раду се испитују образовни ефекти примене метода активног учења, Анстракт развијеног на Филозофском факултету у Београду, на диференцираним садржајима у настави математике. Основна хипотеза је да се том применом побољшавају обим, дубина и трајност знања ученика. Предмет истраживања је настава геометрије у трећем разреду основне школе, а истраживање је спроведено методом педагошког експеримента са паралелним групама на узорку од 289 ученика. Конкретан резултат спроведеног истраживања је у томе што ученици експерименталне групе непосредно након усвајања геометријских садржаја показују, у просеку, за 56,13 одсто боље резултате у односу на контролну групу, док је трајност знања боља за 67,16 одсто.

Кључне речи: активно учење, диференцијација садржаја, настава математике, геометрија

DIFFERENTIATION OF GEOMETRIC CONTENTS AND ACTIVE LEARNING IN THE INITIAL STAGE OF TEACHING MATHEMATICS

Abstract *The paper discusses educational effects of the application of active learning method, developed at the Faculty of Philosophy in Belgrade, on differentiated contents in teaching mathematics. Our primary hypothesis is that the applied methodology increases the range, depth and durability of students' knowledge. The research focused on teaching geometry in the third grade of elementary school, and the method used was pedagogic experiment with parallel groups totalling 289 students. The concrete result of the conducted research is the fact that the students of the experimental group showed on average 56.13% better results in the acquisition of geometric contents immediately after the experiment, and 67.16% better durability of knowledge than the control group.*

Keywords: active learning, content differentiation, teaching mathematics, geometry.

ДИФФЕРЕНЦИАЦИЈА ГЕОМЕТРИЧЕСКИХ СОДЕРЖАНИЙ И АКТИВНОЕ ОБУЧЕНИЕ МАТЕМАТИКЕ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ

Резюме *В работе приводятся образовательные эффекты применения метода активного обучения, разработанного на Филозофском факультете в Белграде, на примере дифференцированных содержаний в преподавании математики. Основная гипотеза заключалась в том, что этот метод дает*

¹ vlnenad@gmail.com

ученикам более объемные, глубокие и более прочные знания. Исследование проведено на уроках геометрии в третьем классе основной школы, с применением педагогического эксперимента, с параллельными группами на примере 289 учеников. Полученные результаты показывают что успех учеников экспериментальной группы, проверенный после процесса обучения, на 56,13% лучше, чем успех учеников контрольной группы, а прочность знаний даже на 67,16%.

Ключевые слова: активное обучение, дифференциация содержаний, преподавание математики, геометрия.

Увод

У сваком одељењу предавач се сусреће са бар три елемента курикулума: садржајима које ученици усвајају, процесима којима ученици долазе до (усвајају) предвиђених знања и резултатима, тј. начинима на које ученици демонстрирају оно што су научили.

Ученици истог узраста имају различите способности које се не могу занемарити у процесу подучавања. Диференцијација садржаја омогућава ефикасније остваривање основних циљева и задатака наставе. То се постиже диференцијацијом степена тежине, сложености и апстрактности наставног садржаја, али и диференцијацијом дубине, а понекад и обима изучаваног градива (Егерић, Дејић, 2007).

Активно учење/настава (АУН), у светлу у коме ћемо га разматрати и користити у овом раду, јесте пројекат који је 1994. године започео тим сарадника Института за психологију Филозофског факултета у Београду, са проф. др Иваном Ивићем на челу, а у сарадњи са Канцеларијом Уницефа у Београду. Један од циљева овог пројекта је побољшање нивоа и квалитета знања и умења која деца усвајају у школи. То се постиже развијањем специфичних активности за сваки појединачни предмет. Поред тога, тако се развија и специфичан начин мишљења карактеристичан за одговарајућу научну дисциплину (Ивић и сар., 2001).

Постигнућа ученика из математике су често предмет упоређивања ефикасности образовних система различитих држава. Сва спроведена компаративна истраживања у европском и светском образовном простору (TIMS, PISA) говоре нам да не можемо бити задовољни постигнућима ученика, па самим тим ни нашим образовним системом (OECD, 2010).

Тема овог рада је испитивање образовних ефеката примене оригиналног диференцирања геометријских садржаја заснованог на недавно усвојеним образовним стандардима за крај првог циклуса основног образовања помоћу метода АУН-а. Практични допринос овог испитивања је унапређи-

вање свакодневне наставне праксе и њено обogaћивање новим методичким поступцима који из обраде ове теме произлазе.

Методологија истраживања

Предмет истраживања је настава геометрије у трећем разреду основне школе. Циљ истраживања је експериментална провера примене метода активног учења на диференцираним геометријским садржајима у трећем разреду основне школе, утврђивање њихове ефикасности у усвајању наставних садржаја, као и нивоа квалитета, обима и трајности знања ученика у односу на реализацију истих наставних садржаја традиционалном наставом. Примена поступака управљања наставом и учењем, које сматрамо ефикасним, представља синтезу три међузависне фазе: фазе планирања и припремања процеса наставе и учења геометријских садржаја у трећем разреду основне школе; фазе непосредног извођења наставе; фазе евалуације изведене наставе. За основну хипотезу истраживања узето је да усвајање геометријских знања које се реализује методама активног учења на диференцираним садржајима знатно доприноси повећању нивоа квалитета, обима и трајности знања ученика у односу на традиционалну наставу.

Основна метода истраживања, на којој се оно заснива, јесте метода педагошког експеримента са паралелним групама. Помоћне методе истраживања су метода теоријске анализе, моделовање и дескриптивна метода. Као истраживачка техника коришћено је тестирање, а као мерни инструменти коришћена су четири теста знања. Сви тестови су били групни, са писаним задавањем задатака. Конструисани су у складу са потребама истраживања, а на основу савремених методолошких принципа.

Истраживање је рађено је на узорку од 289 ученика трећег разреда основне школе са подручја Јагодине, Београда и Крагујевца, од којих је 152 ученика радило под утицајем експерименталног фактора (Е-група), а 137 традиционалном наставом (К-група).

Посебно тежиште АУН часова је на припреми самог часа, тј писању сценарија. За потребе истраживања моделована су 32 сценарија по којима су радили учитељи који су спроводили експериментални програм. Најзаступљеније методе активног учења које су учитељи током извођења часова примењивали јесу: смислено вербално рецептивно учење, практично смисаоно учење, учење путем решавања проблема и облици кооперативног учења. Треба поменути да су, по коментарима учитеља, током извођења експерименталног програма ученици Е-групе, у односу на К-групу, били приметно заинтересованији и мотивисанији за наставу. Ученици Е-групе су били спремнији да помогну једни другима у усвајању нових знања и спретнији у примени тих знања. Они су своје ставове чешће и сигурније

износили, а страх од неуспеха је сведен на минимум. У неким случајевима ученици Е-групе су чак тражили и додатне домаће задатке.

Табела 1. Динамика извођења истраживања

Период	Део истраживања
мај – август 2009.	Моделовање сценарија за АУН часове и тестова знања.
септембар 2009.	Формирање уједначених група.
новембар – децембар 209.	Извођење првог дела експерименталног програма. Наставне теме: кружница и круг, угао. Девет часова обраде и утврђивања.
децембар 2009.	Прва провера експерименталног програма (тест састављен од 9 задатака).
март – мај 2010.	Извођење другог дела експерименталног програма. Наставне теме: однос две праве, четвороугао и троугао. Двадесет три часа обраде и утврђивања.
мај 2010.	Друга провера експерименталног програма (тест састављен од 10 задатака).
септембар 2010.	Провера трајности знања усвојеног експерименталним програмом (тест од 13 задатака).

У оквиру сваког сценарија, и за часове обраде и за часове утврђивања, урађена је диференцијација захтева на три нивоа сложености, и то на основни, средњи и напредни ниво. Стандарди знања математике посебно за трећи разред не постоје. Сходно томе, садржајна диференцијација за потребе истраживања је урађена на основу образовних стандарда за крај првог циклус обавезног образовања у оквиру којих постоје опште напомене о потребним постигнућима. За одређене наставне теме општи захтеви не постоје, али је урађена диференцијација захтева и у таквим темама. Пример општих захтева садржајне диференцијације за наставну тему Кружница и круг дат је у табели 2.

Уједначавање Е-групе и К-групе урађено је по основу: полне структура ученика, успеха ученика из математике на крају другог разреда, општег успеха ученика на крају другог разреда, стручне спреме родитеља и резултата иницијалног теста. На основу података добијених истраживањем, извршена је статистичка обрада података квалитативном и стандардном квантитативном анализом у складу са педагошким експериментом са паралелним групама. При статистичкој обради података добијених тестирањима коришћен је програм SPSS 13.0. Од статистичких мера и поступака коришћени су: фреквенција, проценти, табеларно приказивање, аритметич-

ка средина, Kolmogorov–Smirnov тест нормалности, Mann–Whitney тест, *t*-тест и Chi-square тест.

Табела 2. Диференцијација захтева за наставну тему Кружница и круг

Ниво	Захтеви
Основни	<ul style="list-style-type: none"> – Разликује кружницу (круг) од других фигура (на пример, квадрата). – Служи се шестаром и зна шестаром да нацрта кружницу. – Показује (обележава) центар, полупречник и пречник кружнице (круга) на слици. – Служи се релацијама <i>у</i>, <i>на</i>, <i>ван</i> за однос тачке и кружнице (круга).
Средњи	<ul style="list-style-type: none"> – Црта кружницу целобројног полупречника (на пример $r = 2 \text{ cm}$). – Разликује кружницу од круга и описно може да искаже ту разлику. – Црта и обележава центар, полупречник и пречник кружнице (круга). – Разликује унутрашњу и спољашњу област кружнице (круга). – Уочава тачке које су пресек две кружнице.
Напредни	<ul style="list-style-type: none"> – Црта кружницу произвољног (датог) полупречника или пречника. – Црта кружницу ако је полупречник једнак датој дужи. – Уочава пресек два круга. – Прецртава дату слику користећи се квадратном мрежом. – Зна особине тачака које се добијају као пресек две кружнице.

Иницијални тест имао је за циљ упоређивање геометријских знања које ученици носе из прва два разреда. Тест се састојао од 10 задатака и обухватао је области: линије у равни, фигуре у равни, правоугаоник и квадрат, релације предмета у простору, предмети облика лопте, ваљка, коцке и квадра. Просечан број бодова ученика (од могућих 100) био је: К-група 78,47; Е-група 78,98. Статистичком обрадом добијених података дошло се до резултата приказаних у табели 3.

Табела 3. Статистички приказ резултата иницијалног теста

Опис	Дескриптивна статистика				Kolmogorov–Smirnov тест нормалности		Mann–Whitney тест	
	95% интервал поверења	5% побољшана вредност	Стандардна девијација	Стандардна грешка	Статистика	Sig	Средња вредност рангова	Sig
К-група	75,28–81,67	80,4751	18,91818	1,61629	0,128	0,000	148,32	0,522
Е-група	76,72–81,24	79,9518	14,10135	1,14377	0,073	0,045	142,01	

Како је сигнификантност коју смо добили Kolmogorov–Smirnov тестом нормалности у оба случаја мања од 0,05, закључујемо да К-група и Е-група немају нормалну расподелу. Применом Mann–Whitney теста долазимо до сигнификантности од 0,522 закључујући да не постоји статистички значајна разлика у постигнућима група, па их можемо сматрати уједначеним.

Као глобалне напомене на основу добијених резултата можемо истаћи следеће:

– Ученици препознају и именују дводимензионалне фигуре у равни са још увек приметним потешкоћама и недоумицама у разликовању правоугаоника и квадрата.

– Видно је слабија увежбаност ученика у погледу рада са једнодимензионалним фигурама.

– Концепт тачке, у смислу пресека две линије, остао је веома нејасан ученицима. Уочавање припадности тачке унутрашњости или спољашњости фигуре отежано је у неелементарним примерима и веома мали број ученика прибегава сенчењу унутрашњости фигуре у циљу уочавања припадности.

– У свести ученика веома је изражена стандардна представа геометријских тела па, на пример, ако је висина квадра на слици већа од преосталих ивица, велики број ученика то не препознаје као квадар.

– Услед честог коришћења основних просторних релација у свакодневном животу веома је добра увежбаност ученика при коришћењу једне релације. Већи проблеми настају код захтева који садрже две или више релација.

– Цртање квадрата на квадратној мрежи представља велики напор ученицима, али показује и неразумевање примене особина страница квадрата.

– Ученици јасно разликују изломљену линију од осталих, али је њена реконструкција на основу задате ознаке проблематична.

Напоменимо да су ученици и у експерименталној и у контролној групи користили уџбенике различитих издавача. Експериментални програм пратио је динамику планиране редовне наставе у школи, па је због тога трајао током читаве школске године.

Анализа добијених резултата

Прва провера знања односила се на наставне теме Кружница и круг и Угао. Просечан број бодова (од могућих 100) био је: К-група 56,11; Е-група 84,82. Статистичком обрадом добијених података дошло се до резултата приказаних у табели 4.

Табела 4. Статистички приказ резултата прве провере знања

Опис	Дескриптивна статистика				Kolmogorov–Smirnov тест нормалности		Mann–Whitney тест	
	95% интервал поверења	5% побољшана вредност	Стандардна девијација	Стандардна грешка	Статистика	Sig	Средња вредност рангова	Sig
К-група	52,74–59,47	57,0385	19,91330	1,70131	0,054	0,200	86,28	0,000
Е-група	82,48–87,17	86,2339	14,63557	1,18710	0,152	0,000	197,92	

Сигнификантност коју смо добили Kolmogorov–Smirnov тестом нормалности показује да прерасподела бодова у оквиру Е-групе нема нормалну расподелу. Применом Mann-Whitney теста долазимо до сигнификантности од 0,000 па можемо закључити да постоји статистички значајна разлика између укупног броја бодова ученика К-групе и Е-групе.

Као глобалне напомене у вези с добијеним резултатима, можемо истаћи следеће:

– Експериментални програм довео је до изванредног усвајања технике коришћења шестара, цртања кружнице задатог полупречника, као и елемената кружнице и круга. Традиционалном наставом ту технику усваја двоструко мањи број ученика. Увођењем ученика у конструкције фигура разлика између Е-групе и К-групе се за нијансу смањује, али и даље остају велика. Код К-групе посебно је наглашено строго рестриктивно посматрање појма припадности. Однос ван кружнице често је замењен односом ван круга, док је однос у кругу поистовећен са односима у кругу, а ван кружнице.

– Ученици Е-групе с великом сигурношћу одређују врсте углова, чак и када је то визуелно тешко одредити, док ученици К-групе имају проблема при употреби и правилном постављању лењира при одређивању. Код ученика К-групе регистровано је знатно лошије познавање оба начина обележавања углова (тачке на крацима обележавају малим словима и неправилно наводе редослед тачака када траже њихово лексичко значење). Рутину цртања углова сви ученици су у подједнакој мери усвојили, при чему се тешкоће у раду градацијски повећавају од оштрог, преко правог, до тупог угла. Највећи проблем ученика К-групе огледа се у менталној представи да је угао ограничен део равни и недовољној обучености за сагледавање ширег оквира визуелне перцепције углова у неелементарним представама. Други

од поменутих проблема увиђа се у недовољној обучености уочавања свих могућих углова који чине полуправе са заједничком почетном тачком (на пример, да три полуправе одређују три конвексна угла).

Друга провера знања односила се на наставне теме Однос две праве, Четвороугао и Троугао. Просечан број бодова (од могућих 100) био је: К-група 52,77; Е-група 85,17. Статистичком обрадом добијених података дошло се до резултата приказаних у табели 5.

Табела 5. Статистички приказ резултата друге провере знања

Опис	Дескриптивна статистика				Kolmogorov–Smirnov тест нормалности		Mann–Whitney тест	
	95% интервал поверења	5% побољшана вредност	Стандардна девијација	Стандардна грешка	Статистика	Sig	Средња вредност рангова	Sig
К-група	48,80–56,73	53,1630	23,45467	2,00387	0,061	0,200	88,54	0,000
Е-група	82,39–87,95	87,0351	17,35518	1,40769	0,196	0,000	195,89	

Сигнификантност коју смо добили Kolmogorov–Smirnov тестом нормалности показује да прерасподела бодова у оквиру Е-групе нема нормалну расподелу. Применом Mann–Whitney теста долазимо до сигнификантности од 0,000 па можемо закључити да постоји статистички значајна разлика између укупног броја бодова ученика К-групе и Е-групе.

Као глобалне напомене у вези с добијеним резултатима, можемо истаћи следеће:

– Велики проблеми уочавају се у схватању реално тешког концепта неограничености, бесконачности, праве. Манифестовање овог проблема је веома изражено код ученика К-групе, али чак и код оних ученика који имају извесну слику о бесконачности постоје огромне тешкоће у њеном објашњавању примерима или речима. Евидентна предност експерименталног фактора видљива је у оспособљености ученика да у потпуности препознају сва три основна односа правих у равни. Изузетно велики број ученика К-групе нема јасно разграничене концепте нормалних и паралелних правих и не влада терминологијом односа две праве које се секу, у смислу да ли су нормалне или нису. Оваква усвојеност елементарних знања у сразмери је са

лошим резултатима ученика К-групе у сложенијим зехтевима односа неке две од више правих. У овом делу Е-група има значајно боље резултате.

– Усвајање основа математички фундаменталних знања о обиму фигуре (правоугаоника и квадрата) много је успешније код ученика Е-групе при чему је код ученика који су радили традиционалном наставом изузетно заступљено коришћење разних нетачних облика обрасца за обим, што потврђује шаблонско меморисање, без разумевања њиховог суштинског значења. Ова појава се и поред честог увежбавања не смањује, а посебно је приметна у примени. Конструкција правоугаоника и квадрата за ученике К-групе представља велики проблем који сваким кораком конструкције постаје све већи. У Е-групи ово расипање је сведено на минимум јер готово сви који започну конструкцију то и заврше. Праву слику разумевања и правилног размишљања, када је реч о конструкцијама, стичемо ако узмемо у обзир да је број ученика Е-групе који су у стању да ураде конструкцију до краја четири пута већи него у К-групи.

– Почетна усвајања обележавања основних елемената троугла (темена, страница и углова) ученици Е-групе су добро савладавали, а код ученика К-групе је видан каскадни пад знања како број чланова у ознаци расте. Изузетно је ниска оспособљеност ученика К-групе за уочавање ознака углова на геометријским фигурама. За разлику од појмова обима правоугаоника и квадрата, приметна је боља усвојеност појма обима троугла. То посебно важи за разностранични троугао, док се код неких специјалних врста троуглова уочава изразито боља оспособљеност ученика Е-групе. Уопштено говорећи, у К-групи постоје знатно већи проблеми при сагледавању ширег дијапазона захтева комплекснијих задатака код којих је потребно ангажовање виших мисаоних операција.

Трајност знања испитивана је ретестом који је обухватао све геометријске садржаје рађене у трећем разреду. Просечан број бодова на ретесту (од могућих 100) био је: К-група 44,30; Е-група 74,05. Статистичком обрадом добијених података дошло се до резултата приказаних у табели 6.

Сигнификантност коју смо добили Kolmogorov-Smirnov тестом нормалности показује да прерасподела бодова у оквиру Е-групе нема нормалну расподелу. Применом Mann-Whitney теста долазимо до сигнификантности од 0,000 па можемо закључити да постоји статистички значајна разлика између укупног броја бодова ученика К-групе и Е-групе.

Све разлике у првом и другом тесту на ретесту су постале још израженије, што доказује да трајност знања у Е-групи је знатно боља у односу на К-групу.

Табела 6. Статистички приказ резултата ретеста

Опис	Дескриптивна статистика				Kolmogorov–Smirnov тест нормалности		Mann–Whitney тест	
	95% интервал поверења	5% побољшана вредност	Стандардна девијација	Стандардна грешка	Статистика	Sig	Средња вредност рангова	Sig
К-група	41,23–47,38	44,6961	18,21667	1,55635	0,063	0,200	86,47	0,000
Е-група	71,37–76,74	75,0314	16,76040	1,35945	0,122	0,000	197,76	

Закључак

Узимајући у обзир све наведено и анализу резултата истраживања, можемо констатовати тачност постављене основне хипотеза истраживања: усвајање геометријских знања које се реализује методама активног учења на диференцираним садржајима значајно доприноси повећању нивоа квалитета, обима и трајности знања ученика у односу на традиционалну наставу. Анализа првог и другог теста показује да је обим усвојеног знања у просеку за 56,13 одсто већи у Е-групи. Поред тога, како је ретест у Е-групи урађен за 67,16 одсто боље (што је за 11,03% веће од просека на прва два теста), закључујемо да је и трајност знања боља.

Приметно је да је разлика у корист Е-групе на другом тесту (који обухвата градиво које је рађено током 23 часа) већа у односу на разлику у корист Е-групе на првом тесту (који је обухватао градиво рађено током 9 часова). То такође иде у прилог основне хипотезе истраживања. Треба истаћи да се посматрајући успех и напредовање ученика унутар Е-групе током експерименталног програма може констатовати и следеће: не постоји повезаност између пола ученика, стручне спреме родитеља и претходних постигнућа ученика и усвајања геометријских знања методама активног учења на диференцираним садржајима.

Литература

- Егерић, М. (2004): *Садржајна диференцијација у настави математике*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Егерић, М., Дејић, М. (2003): *Методика наставе математике*, Јагодина: Учитељски факултет, 228–242, 352–357.
- Ивић, И., Пешикан, А., Антић, С. (2001): *Активно учење 2*, Београд: Институт за психологију.
- ОЕСД (2010): *PISA 2009 Results: What Students Know and Can Do – Student Performance in Reading, Mathematics and Science (Volume I)*
- Општи стандарди постигнућа – образовни стандарди за крај првог циклуса обавезног образовања – математика* (2011), Београд: Завод за вредновање квалитета образовања и васпитања
- Правилник о наставном плану и програму за први, други, трећи и четврти разред основног образовања и васпитања и наставном програму за трећи разред основног образовања и васпитања*, Службени гласник РС, бр. 62/03, 64/03, 58/04 и 62/04.
- Tomlinson, C. A. (2001): *How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms*, 2nd Edition, Alexandria.

Подаци о аутору:

Др Ненад Вуловић, Педагошки факултет, Јагодина
e-mail: vlnenad@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 публикавања референце. Уколико се наводи више радова истог аутора у једној години треба их означити словима а; б; ц; (1997а, 1997б).

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

Оцењивање радова

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

JOURNAL OF EDUCATION

CONTRIBUTORS' NOTES

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

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

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.

*Адреса редакције:
Педагошко друштво Србије
Теразије 26, 11000 Београд
Тел. 011/ 268 77 49
E-mail: pds_bgd@eunet.rs*

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